



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**DIEGO TAVARES DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**GUARABIRA/PB  
2021**

DIEGO TAVARES DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

**Área de concentração:** Educação Especial e Inclusiva

**Orientadora:** Prof. Me. Débora Regina Fernandes Benício

**GUARABIRA/PB  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729e Souza, Diego Tavares de.  
Educação das pessoas com deficiência [manuscrito] : desafios e possibilidades em tempos de pandemia / Diego Tavares de Souza. - 2021.  
60 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Debora Regina Fernandes Bencio, Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Ensino Remoto de Emergência. 4. Pandemia de SARS-COV-2. I.

Título

21. ed. CDD 371.92

DIEGO TAVARES DE SOUZA

EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
EM TEMPOS DE PANDEMIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação Especial e Inclusiva.

Aprovada em: 24/09/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

*Débora Regina Fernandes Benício*

---

Prof. Me. Débora Regina Fernandes Benício (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Marcelo Saturnino da Silva*  
Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Verônica Pessoa da Silva*

---

Profa. Dra. Verônica Pessoa da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos que me apoiaram e incentivaram  
na minha caminhada estudantil, em  
especial a meus pais, DEDICO

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me proporcionar experienciar a vida nesse mundo de excelência!

À minha mãe, que mesmo com todas as dificuldades sempre se mostrou a disposição em ajudar. É uma das principais incentivadoras, tanto na minha formação como na minha vida. Que sempre torceu pelo melhor para mim.

Ao meu pai, que plantou na minha infância a semente para que eu me dedicasse aos estudos para conseguir chegar ao ensino superior e ter uma formação acadêmica.

À minha família, em principal, àqueles que me apoiaram, seja direta ou indiretamente. Como também aos amigos(as), que fizeram e não fazem mais parte da minha caminhada, mas que foram importantes.

Aos meus professores da educação básica, principalmente àqueles que não economizaram esforços para mediação do conhecimento. Especialmente, aqueles que hoje relatam o orgulho em fazer parte deste estudo, em saber que sou uma semente do seu árduo trabalho docente.

Aos professores da graduação, por me mostrar uma outra visão da educação, em especial a minha orientadora, professora Débora Regina Fernandes Benício, pela presteza, atenção, contribuições, paciência e apoio, não só neste trabalho, mas em outros momentos da graduação, que foram fundamentais na minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Obrigado por todo apoio!

Às minhas parceiras da graduação, Aline Barbosa, Daniele Amorim, Juricelly Horácio, Karoline Cruz e Rayssia Nyanne, por enfrentarmos juntos todos os obstáculos durante esses 5 anos de curso, entre conflitos e parcerias, mas que nos uniram para além do mundo acadêmico. E Rosângela Lima, que chegou logo depois para somar na nossa amizade. Obrigado por fazerem parte da minha vida!

Aos colegas de classe, pelo compartilhamento de vivências, que ficarão marcadas em nossas vidas para sempre, sejam os momentos bons e os de conflitos, mas que fiquem os melhores!

Agradeço a cada educador que se dispõe a compartilhar sua vivência docente para efetivação desta pesquisa. O mundo sem vocês não seria o mesmo. São vocês que fazem a diferença na educação do nosso país. Nunca desistam!

A todas as pessoas que lutaram e lutam por uma educação justa e inclusiva.

Obrigado a todos!

“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades.” (Paulo Freire)

## RESUMO

A pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19) trouxe grandes desafios para educação do nosso país. No entanto, inovações no ensino precisaram ser pensadas para que o direito à educação escolar não fosse totalmente afetado. Evidentemente, essa realidade não foi diferente para os alunos com deficiência, nascendo as orientações do Conselho Nacional de Educação. Pela mesma razão, este estudo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a educação das pessoas com deficiência durante a pandemia, a partir de uma pesquisa de campo, na Escola Municipal Senador Humberto Lucena, do município de Dona Inês-PB. A metodologia utilizada neste trabalho foi de natureza qualitativa. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados dois questionários, aplicados de forma virtual através da plataforma *Google Forms*, junto aos professores(as) de classes comuns e do atendimento educacional especializado (AEE). Esta pesquisa está fundamentada nos seguintes teóricos: FIGUEIRA (2011); JANNUZZI (2012); KRAEMER (2020); LIMA (2006); MANTOAN (2015); MAZZOTTA (2011) e entre outros. Neste estudo ficou evidente que muitos são os desafios na educação dos alunos com deficiência, visto que a falta de acesso à *internet*, ocasionou o distanciamento entre professores e alunos dificultando uma mediação eficaz do conhecimento. Assim, como a precarização do atendimento educacional especializado que está sendo ofertado ao público-alvo da Educação Especial. Portanto, conclui-se que nesse momento de pandemia uma educação de qualidade se tornou inviável para os alunos com deficiência, mesmo havendo adaptações realizadas em colaboração com os professores que produzem todos os materiais necessários, mas a mediação não ocorre de maneira eficaz havendo um retrocesso na aprendizagem e desenvolvimento desse alunado.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Ensino Remoto de Emergência. Pandemia de SARS-COV-2.

## ABSTRACT

The pandemic in SARS-COV-2 (COVID-19) brought great challenges to education in our country. However, innovations in teaching needed to be thought of so that the right to school education was not totally affected. Evidently, this reality was no different for students with disabilities, and the guidelines of the National Education Council were born. For the same reason, this study aims to present a reflection on the education of people with disabilities during the pandemic, based on field research at the Senador Humberto Lucena Municipal School, in the municipality of Dona Inês-PB. The methodology used in this work was qualitative in nature. Two questionnaires were used as a data collection instrument, applied virtually through the Google Forms platform, with teachers from common classes and from specialized educational services (AEE). This research is based on the following theorists: FIGUEIRA (2011); JANNUZZI (2012); KRAEMER (2020); LIMA (2006); MANTOAN (2015); MAZZOTTA (2011) and among others. In this study, it was evident that there are many challenges in the education of students with disabilities, since the lack of access to the internet, caused the distance between teachers and students, making it difficult to effectively mediate knowledge. So, as the precariousness of the specialized educational service that is being offered to the target audience of Special Education. Therefore, it is concluded that at this time of pandemic, quality education has become unfeasible for students with disabilities, even with adaptations made in collaboration with teachers who produce all the necessary materials, but mediation does not occur effectively with a setback in the learning and development of these students.

**Keywords:** Special Education. Inclusive Education. Remote Emergency Teaching. SARS-COV-2 Pandemic.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 01</b> – Desafios das Educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais<br>no Atendimento Educacional Especializado ..... | 40 |
| <b>Quadro 02</b> – Outros Desafios no AEE .....  | 41 |
| <b>Quadro 03</b> – Estratégias Didático-Pedagógicas com os Professores das Salas<br>Regulares .....                              | 45 |

## LISTA DE TABELAS

|                  |   |   |    |
|------------------|---|---|----|
| <b>Tabela 01</b> | – | Desafios dos(as) Professores (as) das Salas Regulares.....                            | 42 |
| <b>Tabela 02</b> | – | Sobre a Existência de Estratégias Didático-Pedagógicas com as Educadoras do AEE ..... | 45 |
| <b>Tabela 03</b> | – | Meios para Inclusão do Aluno com Deficiência no “Ensino Remoto de Emergência” .....   | 47 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado                                |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  |
| CESB   | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro                         |
| CNEC   | Campanha Nacional de Educação de Cegos                               |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial                                 |
| Ciptea | Carteira de Identidade da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista |
| CNE    | Conselho Nacional de Educação  |
| CP     | Conselho Pleno   |
| ERT    | Ensino Remoto de Emergência  |
| IBC    | Instituto Benjamin Constant  |
| IBGE   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                      |
| INES   | Instituto Nacional de Educação de Surdos                             |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| MEC    | Ministério da Educação   |
| NAAH/S | Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação               |
| OMS    | Organização Mundial da Saúde   |
| ONU    | Organização das Nações Unidas  |
| PcD    | Pessoas com Deficiência  |
| PNE    | Plano Nacional de Educação   |
| PNEE   | Plano Nacional de Educação Especial                                  |
| SC     | Sala Comum   |
| SRM    | Sala de Recursos Multifuncionais                                     |

## SUMÁRIO

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | INTRODUÇÃO .....  | 13 |
| 2     | ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....                            | 17 |
| 2.1   | Políticas da Educação Inclusiva na Educação das Pessoas com Deficiência .....                 | 26 |
| 3     | EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA .....  | 32 |
| 4     | METODOLOGIA .....   | 36 |
| 4.1   | Caracterização do <i>Locus</i> da Pesquisa de Campo .....                                     | 38 |
| 5     | RESULTADOS E DISCUSSÕES .....   | 39 |
| 5.1   | Práticas do “Ensino Remoto de Emergência” no Locus em Estudo .....                            | 39 |
| 5.1.1 | Desafios e Possibilidades na Educação das Pessoas com Deficiência em Tempos de Pandemia ..... | 40 |
| 6     | CONCLUSÃO .....   | 49 |
|       | REFERÊNCIAS .....   | 51 |
|       | APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....   | 55 |
|       | APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....                                 | 56 |
|       | APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES DO AEE .....                        | 57 |
|       | APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS .....            | 59 |

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação para as pessoas com deficiência<sup>1</sup>, por muito tempo, ocorreu de forma segregada em instituições de iniciativas do estado e na rede privada de forma isolada. O marco para essa educação tem início com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1954. A partir desta iniciativa do governo imperial, começam a surgir outras iniciativas, do governo e particulares.

Entre o fim de 1950 ao início da década 1960 começam a ser implementadas políticas educacionais pautadas na educação para as pessoas com deficiência em âmbito nacional (MAZZOTTA, 2011). Porém, a educação que essas políticas propunham estava dentro do paradigma da segregação do aluno com deficiência em escolas e classes especiais.

Nas últimas décadas do século XX se inicia a discussão das propostas de educação inclusiva no país, porém, essas começam a serem consolidadas nas normativas educacionais a partir das primeiras décadas deste século XXI. Desta forma, tem início na educação, a reestruturação nas políticas educacionais do país para atendimento aos alunos com deficiência nas escolas e salas regulares, assim como formação inicial e continuada de professores e gestores sobre a perspectiva da inclusão.

O marco para formulação de políticas para inclusão escolar das pessoas com deficiência<sup>2</sup> começa a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida na Tailândia e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, sendo o Brasil signatário em ambas. Desse modo, o país se comprometeu em proporcionar educação para todos. A partir desse momento na história, começam a serem implementadas políticas educacionais na efetivação da inclusão de todos nas escolas regulares, buscando-se deixar para o passado um sistema de exclusão e

---

<sup>1</sup> Neste trabalho utilizaremos o termo “pessoa com deficiência (PcD)”, aparecendo em alguns momentos “alunos com deficiência”. Visto que historicamente diferentes termos foram utilizados em referência a essas pessoas, assim, este é um “[...] conceito em evolução e que a mesma resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ou seja, denuncia a relação de desigualdade imposta por esses ambientes ao corpo com impedimentos.” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009 *Apud* FEIJÓ; PINHEIRO, 2013).

<sup>2</sup> Entendemos neste trabalho que: “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009, Art. 1).

segregação, o qual foi vivenciado pelas pessoas com deficiência durante os primeiros séculos no Brasil.

Compreendemos que nos dias atuais, possuímos um quantitativo considerável de Leis e Decretos que garante educação para as pessoas com deficiência. A própria Constituição Federal (1988) garante o direito à educação para todos. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), deixam especificado o direito à educação para esse público, entre outras normativas.

Em contrapartida, em tempos de pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19), sabemos que proporcionar educação de qualidade para todos se tornou um grande desafio. Não só para os alunos com deficiência, mas para todos os demais alunos da rede regular de ensino do país. A rapidez da disseminação do vírus trouxe grandes problemas nas estruturas de ensino que possuíamos. Sendo assim, muitos desafios surgiram, assim como muitas possibilidades de adequações precisaram ser elaboradas, pelos órgãos competentes.

Dado o exposto, na garantia do direito à educação, sabemos que nenhum educando poderá, por qualquer alegação, ser excluído do processo educacional. Assim, todas as possibilidades devem ser ofertadas para que todos os alunos, indistintamente, possam ter acesso garantido à educação nesse momento de distanciamento social.

Diante os fatos apresentados, esta pesquisa busca suprir indagações que nasceram a partir das mudanças nas estratégias de ensino em decorrência da Pandemia. Visto que o direito à educação é constitucionalmente garantido, e que nenhum educando poderia ser excluído do processo educacional, em razão de sua deficiência. Pensando em quais meios necessários para que esses educandos fossem incluídos nas estratégias de continuação das atividades escolares remotamente, buscamos investigar quais meios educacionais estão sendo oferecidos aos alunos com deficiência durante a Pandemia. Assim, apresentamos a seguinte questão: como ocorreu no período 2020-2021 a educação para os alunos com deficiência durante a pandemia?

Desta forma, procuramos fazer um levantamento e análise da educação oferecida aos educandos com deficiência na escola municipal Senador Humberto Lucena, no município de Dona Inês/PB, durante a Pandemia de SARS-CoV-2 (COVID-19).

A metodologia utilizada para realização deste estudo, consistiu na aplicação de um questionário disponibilizado de forma virtual através da plataforma *Google Forms* com os educadores da sala de recursos multifuncionais e outro com os professores das salas comuns, buscando subsídios para conhecimento sobre como está sendo ofertada a educação para os alunos com deficiência no *locus* em estudo.

Para a realização deste trabalho foram consultadas as seguintes fontes: FIGUEIRA (2011); JANNUZZI (2012); KRAEMER (2020); LIMA (2006); MANTOAN (2015); MAZZOTTA (2011); e outros, além de Leis, Decretos e Pareceres para conhecimento das políticas educacionais que foram direcionadas para educação das pessoas com deficiência em cada período histórico aqui abordado. Além desses documentos, foram consultadas as normativas que vigoram durante a pandemia.

O interesse na temática da educação das pessoas com deficiência tem início, a partir da vivência do pesquisador no estágio não obrigatório realizado no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus Guarabira-PB. Este estágio consistiu no acompanhamento e apoio, em sala de aula comum, de uma aluna com deficiência. Diante todos os desafios vivenciados na prática, muitas reflexões surgiram sobre a educação para essas pessoas. Verificamos muitas mudanças na educação, impostas pela pandemia, que nos trouxeram à tona outra reflexão, haja vista que existiam muitos desafios na escolarização na modalidade presencial, assim, nascendo o interesse em conhecer como está ocorrendo essa educação nesta nova modalidade de ensino não presencial.

Este estudo se justifica pela importância em pesquisar o tema que cada vez mais vem sendo debatido por educadores e entidades educacionais pelo mundo, na procura por meios que venham a garantir educação para os alunos com deficiência em um momento que se difere de muitos, procurando conhecer os possíveis desafios e possibilidades de educadores na garantia da educação para esses educandos nesse momento de pandemia. Portanto, esperamos contribuir na temática da educação das pessoas com deficiência, buscando trazer a conhecimento da comunidade acadêmica e interessados, sobre os desafios e possibilidades na educação desses sujeitos durante a pandemia.

Diante essa problemática, buscamos como objetivo geral do nosso estudo: Refletir sobre o processo de acompanhamento educacional dos alunos com deficiência durante a Pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19), na escola municipal Senador Humberto Lucena, da cidade de Dona Inês/PB. Para nossos objetivos

específicos buscamos: a) Apresentar aspectos históricos da educação das pessoas com deficiência; b) Caracterizar a educação na pandemia de SARS-COV-2; c) Pesquisar, junto aos educadores, quais os principais desafios enfrentados na escolarização dos alunos com deficiência durante a pandemia; d) Averiguar como ocorreram, durante a pandemia, as articulações entre professores na busca por estratégias para a educação dos alunos com deficiência; e) Investigar quais barreiras precisam ser eliminadas pelo Atendimento Educacional Especializado para o acesso à educação desses educandos; f) Identificar as dificuldades dos educandos com deficiência no acesso ao “ensino remoto de emergência” durante a pandemia.

Este trabalho está subdividido da seguinte forma: iniciamos com esta introdução, apresentando uma abordagem geral sobre a temática, após abordamos os aspectos históricos da educação para as pessoas com deficiência, como as políticas que normatizaram essa educação, da segregação à inclusão. Por conseguinte, buscamos apresentar implicações da educação durante a pandemia, assim como algumas normativas que estiveram em vigor para orientações gerais da educação nesse momento. Em continuidade, apresentamos a metodologia que foi seguida para realização deste estudo. Em seguida, os resultados e discussões da nossa pesquisa de campo. Por fim, nossas considerações finais acerca deste estudo.

## **2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O debate em torno da educação para pessoas com deficiência (PcD) nem sempre existiu. A exclusão, o extermínio, a marginalização e o abandono, por muito tempo, foram pontos marcantes na história dessas pessoas. A visão que se perpetuava socialmente era que essas pessoas não se enquadravam nos padrões homogêneos impostos socialmente. Logo, não eram dignas do convívio em sociedade, sendo em alguns momentos eliminadas, como exemplo, no Holocausto (1941-1945), que foi marcado pelo massacre de judeus, ciganos, negros, homossexuais e pessoas com deficiência, “[...] baseada numa motivação aparentemente irracional, guiada pelo princípio de eugenia, ou seja, de purificação da raça, a partir do pressuposto da superioridade ariana.” (PESSOTTI, 1986 *apud* LIMA, 2006, p. 27).

Outro fato de destaque é o extermínio de crianças com deficiência em tribos indígenas, fenômeno pertencente à cultura desses povos, que ainda ocorre em algumas tribos isoladas nos dias atuais. As crianças que nascem com alguma deficiência são exterminadas a partir dos pressupostos culturais (GARCIA, 2015). Essa prática não é recente, pelo contrário, existem relatos de historiadores e antropólogos que registraram essa prática de exclusão das crianças que nasciam com deformidades físicas. Essas quando nasciam “[...] eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo.” (FIGUEIRA, 2011, p. 10).

Diante de uma política de exclusão que marcou historicamente a vida das pessoas com deficiência, salientamos a importância da discussão da educação para esses sujeitos. De modo, como já exposto, essas em algumas sociedades não tiveram o direito básico à vida, logo, o direito a educação não existiu. Assim, podemos visar a necessidade desta discussão em torno da educação para essas pessoas.

Em primeiro lugar, para começarmos os estudos em torno da história da educação das pessoas com deficiência, devemos conhecer que essa começa a ganhar destaque a partir de algumas iniciativas do estado, assim como da legislação que foi sendo implementada no decorrer da história. É notório esclarecer, também,

que essas leis foram implementadas a partir de muitos debates e movimentos sociais de educadores, pais e pessoas com deficiência pelo mundo.

Por um vasto período da história, a educação para as pessoas com deficiência foi de responsabilidade única da educação especial, ocorrendo nas escolas e classes especiais. Haja vista que não havia leis que tornavam obrigatório o acolhimento de todos os alunos nas escolas regulares, assim, ficando única e exclusivamente, a cargo dessas instituições a educação desse público.

No contexto educacional atual, encontramos uma vasta lista de documentos que tornam a obrigatoriedade da escolarização desse público na rede regular de ensino, que contribuíram, nas últimas décadas, para uma educação voltada para todos. No entanto, é importante salientar, que as políticas educacionais para educação inclusiva foram importantes para romper um sistema de segregação e exclusão a qual foi vivenciada pelas pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Buscaremos, neste momento, entender como ocorreu a construção das políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência, para que hoje possuíssemos uma legislação que garanta o atendimento de todos os alunos na rede regular de ensino. Assim é importante conhecer essa trajetória histórica para compreendermos algumas questões em relação à escolarização desses sujeitos.

A educação para as pessoas com deficiência no Brasil, tem início no Rio de Janeiro, no ano de 1854, com a fundação, pelo Imperador D. Pedro II, do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* (Decreto Imperial nº 1.428/1854), renomeado em 1890 para Instituto Nacional dos Cegos e em 1891 Instituto Benjamin Constant (IBC). Em 1857 é instituído, ainda no Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos* (Lei nº 839/1857), onde por meio do Decreto-lei nº 3.198/1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (FIGUEIRA, 2011; JANNUZZI, 2012, MAZZOTTA, 2011). De acordo com Martins (2004):

Embora representassem um avanço histórico, frente à total omissão governamental que predominou nos três séculos anteriores, prescreviam um atendimento de cunho segregativo, que era mais social e filantrópico do que propriamente educativo. (MARTINS, 2004, p. 26).

Desta forma, é notório que a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857) foram as primeiras iniciativas oficiais no Brasil, para educação das pessoas com deficiência, sendo até o início do

século XX as únicas no atendimento às pessoas com deficiência, quando são criadas outras iniciativas privadas e estaduais. Porém, foram instituições segregacionistas que tinham o objetivo de atender apenas as pessoas com deficiência. No entanto, é possível afirmar que essas foram importantes para essas pessoas, visto que, anteriormente à criação dessas instituições, o atendimento a essas pessoas não era realizado por parte do governo.

Entretanto, esses institutos foram instituições que não tinham garantia de vagas para todos, mas para uma pequena porcentagem da população com deficiência “[...] (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos)” (MAZZOTTA, 2011, p. 30). Haja vista que nesse período, ainda sobre o domínio da escravidão (1535-1888), poucas pessoas tinham acesso à educação<sup>3</sup>, de modo que eram poucas as que podiam ter acesso a esses institutos, resumindo apenas aos filhos das famílias mais abastadas de recursos e libertas.

Assim, para as pessoas que tinham acesso a esses institutos, após algum tempo de sua inauguração, algumas oficinas para aprendizagem de ofícios foram instaladas, como as oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2011).

Desse modo, as pessoas com deficiência que não eram atendidas por esses institutos, acabavam nas Santas Casas de Misericórdias, que eram hospitais criados pela Igreja Católica, confinadas nos lares das famílias ou abandonadas nas ruas das cidades, sendo muitas vezes presas por desordem pública, que era a realidade mais comum, no período Imperial (1822-1889), para os “loucos”, (JANNUZZI, 2012; KRAEMER, 2020), pois o costume da época julgava que loucura era mais caso de polícia do que de hospital. (JANNUZZI, 2012, p. 09).

No ano de 1934, no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), sobre a perspectiva do “ensino agrícola”, é instituída, para compor o Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio da Lei nº 24.794/1934, a “Inspetoria do Ensino Emendativo” (JANNUZZI, 2012). O termo “Ensino Emendativo”, era utilizado em

---

<sup>3</sup> Essa realidade começa a mudar a partir das políticas de reformas na educação que levaram à democratização/massificação do ensino.

referência ao ensino para as pessoas com deficiência, hoje conhecida como Educação Especial.

O Ensino Emendativo, na fala de Armando Lacerda (1934 *apud* JANNUZZI, 2012), tinha como objetivo corrigir as “falhas” do aluno decorrente da “anormalidade”. Desta forma, a partir da visão médico-pedagógica, acreditava-se que com estímulos necessários o aluno poderia se igualar aos alunos vistos enquanto “normais”. Conforme a Lei o ensino deveria ocorrer em: “a) Institutos para cegos; b) institutos para surdos-mudos; c) escolas de prevenção; d) escolas de correção; e) escolas reformatórias; f) patronatos agrícolas.” (BRASIL, 1934). Ou seja, a educação para esses alunos ficaria a cargo dos institutos especiais, com o objetivo de “corrigir” a deficiência do aluno para torná-lo padrão às demais pessoas para adquirirem condições de serem inseridos na sociedade.

Destacamos ainda no atendimento às pessoas com deficiência: a criação, em 1926, do Instituto Pestalozzi, e em 1945, a criação do primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (BRASIL, 2010).

Porém, essas instituições tinham como foco o atendimento segregado, visto que: “[...] até a década de 1960, as crianças com deficiência não eram atendidas pelo sistema regular, e a Educação Especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total dessas crianças.” (LIMA, 2006, p. 28). Ou seja, poucas eram as pessoas que tinham acesso a essas escolas, sendo que, os que não tinham, ficavam sobre os cuidados das famílias (na maioria precários) ou sobre o assistencialismo de instituições de punho religioso. Por outro lado, as pessoas que tinham acesso a essas escolas pouco aprendiam, onde apenas desenvolviam exercícios mecânicos e repetitivos (LIMA, 2006).

Conforme Mazzotta (2011), entre 1957 a 1993 começam a surgir iniciativas oficiais em âmbito nacional, acerca da educação das pessoas com deficiência. Esse período tem início com a criação de campanhas nacionais para os deficientes visuais, deficientes auditivas e “deficientes mentais”: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) (Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto nº. 44.236, de 1 de agosto de 1958); logo depois passando por alterações sendo denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) (Decreto nº.

48.252, de 31 de maio de 1960) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (Decreto nº. 48.961, de 22 de setembro de 1960).

No ano de 1961, sobre o governo de João Goulart (1961-1964), é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), (Lei nº 4.024/1961). Essa trazia algumas questões em relação à educação para pessoas com deficiência (Artigos 88 e 89), deixado exposto no artigo 88 que: “A educação de excepcionais<sup>4</sup>, deve, no que fôr [sic] possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961).

No entanto, a inclusão desses artigos, sobre a educação para as pessoas com deficiência, na LDBEN nº 4.024/1961, se tornou possível após pressões de entidades públicas e filantrópicas (FIGUEIRA, 2011). À vista disso, podemos analisar, com o posto na lei, que essa tinha como objetivo a integração dos alunos com deficiência na comunidade, ficando claro que essa integração apenas ocorreria se possível. Assim, ainda não sendo obrigatório que a educação para esse público ocorresse na rede regular de ensino, pela primeira vez a educação na rede regular para as pessoas com deficiência passa a estar posta na legislação educacional.

No ano de 1971, em contexto de “Ditadura Militar” (1964-1985), sobre o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), é sancionada a Lei nº 5.692/1971, que propõe alterações na LDB nº 4.024/1961, atendendo aos interesses dos militares no tocante à educação geral. No seu 9º artigo, no que cabe à educação para as pessoas com deficiência, a lei postula que:

Os alunos que apresentem deficiência física ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo [sic] com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Como podemos ver, fica posto na lei que os alunos com deficiência deveriam receber “tratamento especial”. Esse tratamento seria normatizado pelos Conselhos de Educação. Por outro lado, a lei “[...] não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba

---

<sup>4</sup> Nomenclatura usada à época, não mais utilizada para se referir às pessoas com deficiência nos dias atuais.

reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.” (BRASIL, 2010, p. 12). Assim, os alunos que apresentavam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acabaram nas escolas e classes especiais (BRASIL, 2008).

No ano 1973, é criado pelo MEC, o **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**, assim foram extintas a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MAZZOTTA, 2011). Este órgão que ficava responsável pelo gerenciamento da educação especial no país, a partir do paradigma da integração escolar. Porém, nesse período “não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanece a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da educação de alunos com deficiência.” (BRASIL, 2010, p. 12). Para as pessoas com superdotação, mesmo inseridas nas escolas regulares, não é organizado um atendimento especializado, (BRASIL, 2010).

Diante do exposto, com a redemocratização do país, após a queda dos militares do poder, sobre o governo do presidente José Sarney (1985-1990), entra em vigor a Constituição Federal de 1988 e essa realidade, dos alunos com deficiência terem sua escolarização nas escolas especiais, começa a tomar outros rumos, visto que essa Constituição Federal garantiu o direito à educação para todos (Art. 205), assim como garantiu, por parte do Estado, do atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III). Essa também trazia fragmentos dos movimentos sociais das PcD que surgiram no país a partir da década de 70 (JÚNIOR; MARTINS, 2010) buscando, entre outros direitos, o da educação para todos.

A necessidade por escolas que atendessem a todos, também nasce a partir de dados que foram coletados e mostravam informações alarmantes, que se tornaram fundamentais para o surgimento da proposta da inclusão, como postula Lima (2006):

No Brasil, foram coletados dados alarmantes que se constituem em elementos de fundamental importância para a compreensão do surgimento da proposta de inclusão. São eles: (a) o fracasso escolar, a evasão e a repetência, especialmente das crianças pobres; (b) o aumento da demanda pela criação de classes e escolas especiais, sobretudo na década de 1980. Tudo isso propiciou o questionamento e as propostas de reformulação dos sistemas de ensino [...]. As demandas dos movimentos sociais concluíram para a elaboração de uma Constituição Federal que incorporasse os

anseios que se desenvolviam em relação à Educação para Todos. (LIMA, 2006, p. 29).

Desta forma, como podemos ver, a ideia de educação para todos posta na Constituição de 1988 nasceu enquanto uma necessidade a partir dos problemas que vinham sendo enfrentados nas escolas. Visto que os movimentos sociais, que defendiam a educação para todos também foram fundamentais na conquista do direito de todos à educação.

No que cabe à política para educação das pessoas com deficiência, não se resumiu ao que estava estabelecido na Constituição de 1988, mas foi o estopim para que começasse a discussão de novas políticas, nas últimas décadas do século XX, acerca da possibilidade de todos os alunos terem acesso à educação na rede regular. Portanto, é a partir da década de 90 que fica mais forte na legislação a questão da inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, mesmo que ainda com uma visão de integração, mas que foi um passo importante para que fosse discutida a questão da inclusão mais à frente.

Porém, no ano de 1989, ainda com visão de segregação do aluno com deficiência nas instituições especiais, é promulgada a Lei nº 7.853/1989, que sobre influências do disposto na Constituição Federal de 1988, definiu os direitos básicos das pessoas com deficiência. No que diz respeito à educação, no seu segundo artigo, determina:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escola, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989)

Como se pode ver, a Lei nº 7.853/1989 define o direito à educação das pessoas com deficiência, igual aos direitos dos alunos das escolas comuns. Por outro lado, esses direitos ainda estavam sobre uma visão de segregação do aluno com deficiência, visto que o direito garantido a educação desse alunado iria ocorrer nas escolas especiais, havendo uma dualidade entre educação comum e educação especial, ambas trabalhariam a parte com seus públicos específicos de alunos. Portanto, a Educação Especial começa a ser repensada, sendo incluída na rede regular de ensino, atendendo aos alunos nos diferentes graus de ensino.

Porém, a lei citada acima, apresenta alguns elementos importantes na inserção do aluno com deficiência nos cursos regulares, desde que esses sejam capazes de serem integrados no sistema regular de ensino. Portanto, como podemos analisar, conforme expressava a lei, ainda se tinha uma visão segregacionista e integracionista da pessoa com deficiência, ou seja, esses eram os meios que se buscava para garantir educação aos alunos com deficiência.

No ano de 1999, sobre o Decreto nº 3.298, a Lei nº 7.853/1989 é regulamentada, dispondo sobre a criação da **Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Assim, fica nítido que a inclusão efetiva desses alunos nas escolas regulares e na sociedade ainda não era uma ideia que ficava posta na legislação. Essa realidade começa a mudar mais à frente com as políticas para inclusão.

Entre as décadas de 1980 e 1990 a ideia de integração do aluno com deficiência se tornou mais comum entre os documentos oficiais que davam diretrizes para a educação desse público de alunos. Porém, a integração carrega na sua concepção a visão de que o aluno deve adapta-se ao sistema. Ao contrário da inclusão, pois neste paradigma o sistema deve se adaptar para receber o aluno. No que cabe à integração Mantoan (2015, p. 27) afirma que:

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às exigências.

Ou seja, como já vimos, na integração o aluno deve se adaptar para ser inserido nas classes regulares para fazer parte dessa vivência escolar. Então, como

expõe a autora, nesse processo existe uma seleção prévia dos alunos que estão aptos a serem inseridos no sistema regular. Por outro lado, os que não se enquadram nesses padrões de adaptação são encaminhados para as classes ou escolas especiais. “O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que foi anteriormente excluído.” (MANTOAN, 2015, p. 28).

Entretanto, no ano de 1990 é elaborada a Declaração Mundial de Educação para todos, e em 1994, a Declaração de Salamanca. O Brasil passa a ser signatário destes documentos e ambos passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva no país.

No mesmo ano, é publicada a **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**, que orientava o processo de “integração instrucional” dos alunos com deficiência, ou seja, apenas os discentes que estivessem aptos a serem inseridos nas classes regulares. Desta forma, havendo uma seleção desses alunos, como já postulamos aqui, sobre a natureza da integração.

Durante o ano 1996, é formulada, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), uma nova LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (em vigência nos dias atuais). Esta Lei apresenta quatro artigos, no que cabe ao atendimento dos alunos com deficiência, a saber: art. 58, 59, 59A e 60.

Logo após a promulgação da LDBEN n.º 9.394/1996, a proposta de inclusão passou a sofrer polêmicas no Brasil. Como afirma Lima (2006), a ideia da inclusão passou a ser questionada por alguns educadores, se essa não seria uma “utopia”. Entretanto, a ideia formulada por esses educadores, vinha refletida sobre as condições estruturais nas escolas, desde a formação de professores às estruturas que as escolas não possuíam para receber os alunos com deficiência. Portanto, se as estruturas educacionais não estão capacitadas para receber o aluno com deficiência, não podemos falar que estamos incluindo esses alunos, já que o acesso se torna inviável.

A inclusão das pessoas com deficiência está além da inserção dessas em uma sala de aula comum. Se assim fosse, não estariam falando da inclusão desse alunado, mas opostamente a isso, esse estaria sendo excluído, já que não haveria recursos necessários para que possa desenvolver suas capacidades e habilidades.

Desta forma, a inclusão implica “flexibilização ou adequação do currículo”, “modificações” nos métodos de ensino, da avaliação, de como trabalhar em grupos em sala, além da “criação de estruturas físicas” (PAULON, 2005), “[...] pois o objetivo

é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula.” (MANTOAN, 2015, p. 28).

Na inclusão escolar de educandos com deficiência, é necessário que os alunos tenham condições no acesso e permanência ao ambiente escolar, onde todas as suas necessidades sejam supridas, de modo que esses se tornem protagonistas ativos. As barreiras que possivelmente possam impedir que o aluno tenha acesso à educação devem ser eliminadas, com adaptações nas estruturas, currículos, nas práticas pedagógicas, etc., onde a escola se adapte para receber o discente com deficiência.

Pensando a partir dessa perspectiva da educação inclusiva e do posto na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), alguns documentos normativos foram fundamentais para a organização do sistema educacional para a inclusiva dos alunos com deficiência, que discutiremos a seguir.

## **2.1 Políticas da Educação Inclusiva na Educação das Pessoas com Deficiência**

Em relação às políticas educacionais para educação inclusiva, podemos visar que durante o início do século XXI a inclusão do aluno com deficiência se tornou mais consolidada na legislação e nas práticas educacionais, por mais que as discussões tenham se tornado mais fortes nas décadas de 80 e 90. Assim, buscaremos neste momento, a discussão em torno das políticas para inclusão dos alunos com deficiência nas primeiras décadas do século XXI.

No ano 2000, é promulgada a Lei nº 10.098/00 (Lei da acessibilidade), essa foi de suma importância na supressão das barreiras arquitetônicas e urbanísticas nos estabelecimentos públicos e privados. Desta forma, uma conquista que veio a contribuir para que as estruturas escolares se tornassem acessíveis para às PcD. De modo que, “Além das mudanças culturais, pedagógicas e de atitude, uma escola inclusiva precisará de mudanças arquitetônicas.” (FIGUEIRA, 2011, p. 73), ou seja, a lei garantiu a acessibilidade para que todos pudessem ter acesso aos espaços na sociedade, inclusive, acesso à escola.

Outro passo importante, na perspectiva da educação inclusiva, é a formação de profissionais que estejam aptos a trabalhar com a diversidade em sala de aula. Nesta perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2002,

estabelece na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Resolução que trata das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica), que as instituições superiores, de formação de professores, devem prever em sua organização curricular “[...] formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2010, p. 14).

No ano de 2003, início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), é implementado o **“Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”**. Onde se objetivou a formação continuada de educadores e gestores nos municípios brasileiros para efetivação das políticas para educação inclusiva. Assim, com o referido Programa, foram apresentados meios para que todos pudessem ter acesso aos espaços escolares do país, buscando a garantia do direito à educação de todos, inclusive aos alunos com deficiência, já que ficava garantida a oferta do atendimento educacional especializado, assim como, a garantia da acessibilidade para todos, na busca pela permanência nas escolas regulares dos alunos com deficiência. (KRAEMER, 2020; LEITE e MARTINS, 2015). Desta forma,

[...] os investimentos organizados pelo Programa objetivam implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade. A implantação de salas de recursos multifuncionais acontece no município-polo e, em escolas da rede estadual. (KRAEMER, 2020, p. 21).

Desta forma, as políticas que foram implementadas, para a formação inicial e continuada de professores, foram uma iniciativa importante na implementação para a inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Pois, como mostra Figueira (2011, p. 79): “É preciso que estratégias sejam traçadas, passando pelo preparo de professores e alunos sem deficiência para receberem colegas com deficiência [...]. Assim, um passo necessário na inclusão é a formação de professores, para que esses estejam aptos a trabalhar a diferença em sala com todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação.

Paralelo à inclusão do aluno com deficiência, no ano de 2004, é publicado pelo Ministério Público Federal o documento: **O Acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Esse documento tinha como objetivo a disseminação dos conceitos e diretrizes para a inclusão, buscando

reafirmar o direito e os benefícios da escolarização na rede regular de ensino dos alunos com e sem deficiência. (BRASIL, 2010).

Em continuidade, ainda sobre a mesma perspectiva, no ano de 2005, com o objetivo da inclusão escolar da pessoa surda, é regulamentada a Lei nº 10.436/2002, sobre o Decreto nº 5.626/2005 que dispunha sobre a inclusão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como componente curricular na formação de professores, instrutores e intérpretes de Libras. A lei também postula sobre: “[...] o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe [sic] no ensino regular.” (BRASIL, 2010, p. 15).

Ainda na busca pela inclusão escolar dos alunos com deficiência, no ano de 2007, em âmbito internacional, é aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), em Nova York, a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, da qual o Brasil é signatário. Porém, no Brasil, a Convenção só foi publicada na legislação brasileira em 25 de agosto de 2009, sobre o **Decreto nº 6.949/2009**. O Decreto ao ser publicado tinha em seus propósitos: “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo [sic] de todos os direitos humanos e liberdade fundamental por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (BRASIL, 2009b, Art. 1). Desta forma, no que diz respeito à educação para o público-alvo da educação especial, é postulado que:

[...] Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidade, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...] (BRASIL, 2009b, Art. 24).

Dado o exposto, a promulgação do Decreto nº 6.949/2009, deu mais subsídios importantes, no país, para a educação das pessoas com deficiência, obrigando os Estados a reconhecerem o direito a educação das PcD, garantido assim o direito a educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida dessas pessoas. Deste modo, esse decreto garantiu:

[...] o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado quanto às conquistas históricas da sociedade mundial, principalmente com o desafio vencido pelos 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência. (KRAMER, 2020, p. 22).

No mesmo ano da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, é publicada a **Resolução CNE/CEB, 04/2009**, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com essa resolução foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, além da definição do carácter complementar e/ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse documento também fica determinado o público-alvo da educação especial. (BRASIL, 2009a; KRAEMER, 2020).

A definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto carácter complementar ou suplementar foi um marco importante na educação para as pessoas com deficiência, pois como vimos nos aspectos históricos da educação para às pessoas com deficiência, por muito tempo a educação especial foi substitutiva a educação comum. De modo que até pouco tempo, os alunos que apresentavam alguma dificuldade nas salas comuns eram encaminhados para as salas especiais. Assim, com a resolução do CNE/CEB, 04/2009, o AEE passou a complementar/suplementar na escolarização do aluno com deficiência, não sendo substitutiva, como a educação especial foi por muito tempo, à medida que os professores devem trabalhar em conjunto, eliminando barreiras que impedem o aluno do acesso à aprendizagem.

No que diz respeito à inclusão escolar, no ano de 2012, é sancionada pela presidente Dilma Rousseff (2011-2016), a Lei nº 12.764/2012, instituindo a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Que além da garantia do acesso a educação, também institui punição ao gestor que recusar matrícula do aluno com transtornos do Espectro Autista ou qualquer deficiência.

A Lei 12.764/2012, postula também, sobre a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (Ciptea), buscando “garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.” (BRASIL, 2012, Art. 3). Assim, essa lei foi uma importante iniciativa para que as pessoas com transtornos do Espectro Autista efetivem sua inclusão escolar.

Em 2014, é instituída, sobre a **Lei nº 13.005**, o **Plano Nacional de Educação -PNE** (2014-2024). Nesse plano são estabelecidas 20 metas a serem alcançadas no

período de 10 anos pela educação do país, haja vista que esse plano se encontra em validade atualmente, sendo válido até o ano de 2024. Quanto à educação das pessoas com deficiência, a meta 4 do plano apresenta um subsídio importante para a educação desse público, quando estipula que a educação deverá:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, s/p)

No que concerne ao PNE, Mantoan (2015), afirma, sobre os processos de inclusão escolar, expondo que a “inclusão implica um movimento político contínuo” apresentando o PNE como uma importante iniciativa na busca por um sistema educacional inclusivo. A autora ainda postula que:

Ainda que tenha havido pressões dos setores conservadores em favor da ambiguidade da redação da meta 4, as estratégias estabelecidas no PNE para a universalidade do atendimento escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica refletem o fortalecimento e a ampliação das ações na perspectiva inclusiva até então implementadas, atribuindo-lhes status de políticas de Estado. (MANTOAN, 2015, p. 51-52)

Ainda na concepção da educação inclusiva, no ano de 2015, é sancionada a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015**<sup>5</sup>. No tocante ao direito à educação da pessoa com deficiência, o artigo 27, apresenta que deverá ser “assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizagem ao longo de toda vida [...]”. No parágrafo único do referido artigo, fica posto que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015). Assim, temos mais uma lei na legislação que garante educação para as pessoas com deficiência, uma educação que seja inclusiva a salvo de qualquer discriminação, negligência e violência.

Porém, em oposição a tudo que discutimos sobre educação e inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino, no ano de 2020, sobre contexto de

---

<sup>5</sup> Também conhecida como “Estatuto da Pessoa Com Deficiência”

pandemia, sobre o governo do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, é instituída a **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**, promulgado sobre Decreto nº 10.502/2020. Este decreto abriu possibilidades para a criação e substituição da escola regular por escolas especializadas para educação das pessoas com deficiência, haja vista que as instituições especializadas devem apenas ser complementar e/ou suplementar na educação desse público e não substitutiva. Ou seja, por meio deste Decreto se tornou legal nas políticas de educação, a criação e financiamento de escolas especializadas segregacionistas. Dado que durante o já exposto neste trabalho, podemos ver que muitas das políticas foram sendo implementadas para a inclusão do aluno na rede regular de ensino. Por fim, diante essa e outras implicações, o decreto foi suspenso pela justiça.

Em suma, neste momento, podemos ver que durante as primeiras décadas deste século foram sendo implementadas políticas para a educação inclusiva do aluno com deficiência, mesmo considerando que no último ano houve uma política de retrocesso. Mas, todas essas foram fundamentais para que nos dias atuais as pessoas com deficiência pudessem ter acesso garantido à educação nas classes e escolas regulares. Assim como, a complementação/suplementação dessa educação pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma importante iniciativa para efetivação da inclusão escolar do aluno nas escolas regulares de ensino.

Concluimos esse momento salientando que ainda enfrentamos muitos desafios para inclusão dos alunos com deficiência, porém, se compararmos como se deu a educação para essas pessoas no passado, reconhecemos que muitas foram as conquistas no que diz respeito ao direito à educação. Desta forma, esperamos que no futuro possamos ir além da conquista de direitos educacionais e as leis possam vigorar cada vez mais, para que todos possam ter as barreiras quebradas, tanto arquitetônicas e urbanísticas, quanto as atitudinais.

### 3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O marco para os anos 2020/2021 foi a expansão do coronavírus pelo mundo. Não se sabe exatamente qual a origem do vírus, porém, segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde) a doença apresentou seus primeiros casos isolados na cidade de Wuhan na China nos últimos meses do ano de 2019 (BRASIL, 2020a), enquanto os países europeus estavam devastados pelo vírus, no Brasil o primeiro caso surgiu no fim de fevereiro de 2020, surgindo muitos outros casos que foram se tornando um desafio para saúde pública, levando o Governo Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 6, de 2020, a declarar calamidade pública no país, no dia 20 de março de 2020.

Nesta perspectiva, para entendermos o contexto que a pandemia impôs à educação, buscaremos neste momento, caracterizar a educação em tempos de pandemia de SARS-CoV-2. Ou seja, apresentaremos alguns desafios em torno da educação nesse momento de pandemia no nosso país. Visto que neste contexto de pandemia, oferecer educação de qualidade se tornou um desafio para todos os professores e gestores que faziam a educação presencial antes da pandemia.

Vale ressaltar que, diante ao que estava ocorrendo, ou seja, o alto grau de letalidade do vírus, surgiram as orientações da OMS para que as pessoas se adequassem à nova realidade imposta, mesmo com as contrariedades existentes<sup>6</sup>. De modo que, os governantes precisaram realizar ações para barrar a disseminação do vírus.

Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (BRASIL, 2020a, p. 01)

Dado o exposto, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publica a Portaria nº 343, substituindo em carácter excepcional as aulas presenciais para aulas por meios digitais. Essa Portaria teria validade de 30 dias,

---

<sup>6</sup> Junto ao vírus surgiu uma grande onda de conservadores pelo mundo que negam a sua existência. O mais notável é que no Brasil o próprio presidente da República foi um desses negacionistas. E quando não negava a letalidade do vírus, se propunha a impor medicações sem nenhuma comprovação científica. Além da negação da eficácia das vacinas.

podendo ser prorrogável, a depender das orientações do Ministério da Saúde e dos órgãos competentes das esferas nacional, estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2020b).

Desta forma, com as normativas adotadas, todas as instituições de ensino precisaram suspender suas atividades presenciais e adequar seus calendários escolares, obedecendo às primeiras medidas dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e normativas do MEC. De acordo com dados levantados pela Fundação Carlos Chagas:

No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos representa mais de 1,2 bilhões de pessoas, segundo dados da UNESCO. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020)

Evidentemente, com a suspensão das aulas em instituições de ensino, o grande debate na educação esteve em: como e por que meios oferecer educação de qualidade para todos os alunos em um país que carrega na sua raiz histórica e cultural tamanha desigualdade social, buscando com que os alunos não fossem prejudicados integralmente com a situação.

Desta forma, muitos estados elaboram planos emergenciais para a formação de professores para lidar com o ensino não presencial. Assim como também, houve o levantamento das condições de acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos. De acordo com dados apresentados em pesquisas, no estado de Santa Catarina/RS, (PETRY, SILVA, UGGIONI, 2020), num total de quase 540 mil alunos, percebe-se, por mais que sejam poucos os alunos que não possuem acesso à *internet*, 18,40%, existe um quantitativo considerável, mesmo que nenhum aluno tivesse que perder seu direito à educação. Porém, é perceptível que esse número possa ser maior na região Nordeste, por ser um lugar onde se concentra um maior índice de desigualdade social do país.

Dado o exposto, podemos compreender que não se trata apenas em pensar aulas por meios virtuais, visto que uma porcentagem dos alunos não tem recursos tecnológicos e acesso à *internet* para acompanhar às aulas por esses meios, em decorrência das condições socioeconômicas.

Para reverter esse quadro, para diminuição de possíveis prejuízos, muitas escolas trabalharam tanto com atividades virtuais, com os alunos que tinham

condições para acompanhamento, como também com as atividades impressas, para os alunos que não tinham acesso à *internet*.

Cabe frisar ainda que, sobre o termo usado para se referir à educação que está sendo ofertada na pandemia, pois mesmo que as escolas estejam trabalhando com atividades a distância, não podemos considerar essa educação enquanto Educação à Distância, dado que nesta modalidade de ensino, existe toda uma estruturação, organização e planejamento, com foco no ensino por essa modalidade. Desta forma, o meio de educação imposta às escolas do país surge em consequência da pandemia de SARS-COV-2, que é o “Ensino Remoto de Emergência (ERT)”. Segundo BOND et. al. (2020, p. 06):

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERT) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.

Essa realidade não foi diferente para os alunos público-alvo da educação especial. Os sistemas educacionais precisaram se adequar à nova realidade, para que os educandos não fossem prejudicados com o contexto imposto pela pandemia, buscando também oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que esse atendimento é fundamental na eliminação de barreiras no processo de escolarização do aluno com deficiência. Haja vista as dificuldades, dado a possível vulnerabilidade desse público em relação às complicações pelo vírus. Todavia, no tocante à educação dos alunos com deficiência no período da pandemia:

É relevante, do ponto de vista ético, que estudantes com deficiência possam ter sido parcial ou integralmente segregados, à margem do que está acontecendo com os demais estudantes da sua escola. Não se pode perder de vista também a busca permanente pela qualidade do ensino, perseguir que é fundamental a educação alcançar a todos, mesmo diante dos limites. É preciso fazer pulsar possibilidades que garantam a inclusão educacional e, conseqüente, mesmo que a longo prazo, a inclusão social. (FRANCO; FRANCO, 2020, p. 187).

Como apresenta o autor, é fato que a segregação de todos os alunos, na maioria dos casos, foi algo pertinente durante a pandemia. Todos precisaram ter

suas possibilidades de acesso à educação em suas casas, mesmo com o surgimento de muitos desafios. No entanto, colocamos que não é o fato do isolamento dos alunos em suas casas que irá contribuir com a educação aos alunos com deficiência, mas as estratégias oferecidas a todos, sem distinção de alunos por ele possuir deficiência ou não.

No que cabe ao atendimento ao público-alvo da educação especial, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 7 de julho, publicou o parecer CNE/CP nº 11/2020, que tratava das orientações para realização das aulas e atividades presenciais e não presenciais no contexto de Pandemia, contendo orientações para o atendimento aos alunos com deficiência. Porém, no que cabe a esse atendimento, o CNE reexamina as orientações, publicando um novo parecer, CNE/CP nº 16/2020, estabelecendo novas orientações e cuidados a serem seguidos nas atividades presenciais e não presenciais. Além das orientações é enfatizada a necessidade da atuação do AEE em contexto de pandemia. Nas orientações para atividades remotas ou não presenciais, o parecer aponta que:

As atividades pedagógicas remotas ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial. Cabe destacar que, para os fins deste parecer, as atividades remotas são aquelas que envolvem o uso de tecnologias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, considerando que existem outros meios de atendimento, que podem envolver encaminhamentos de materiais, sem mediação presencial com os profissionais e sem uso de tecnologia. Cada sistema de ensino, em seus diversos níveis e modalidades, por optar pelo regime que melhor atender a sua realidade. (BRASIL, 2020c, p. 06).

Contudo, conforme o exposto anteriormente, as atividades disponibilizadas para o atendimento aos alunos com deficiência podem ocorrer por meios de ambientes virtuais ou encaminhamento de materiais, sem a necessidade da mediação presencial dos profissionais.

Assim, podemos ver que são muitos desafios que estão sendo enfrentados por todos que compõem a educação nesse momento. Tendo em vista que as dificuldades também assolam o público-alvo da educação especial, de modo que necessitam do atendimento educacional especializado na eliminação de barreiras para continuarem tendo acesso à escolarização, mesmo que remotamente, assim como possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

## 4 METODOLOGIA

Este estudo se trata de uma pesquisa de campo fundamentada numa abordagem qualitativa. Segundo Malheiros (2011) as pesquisas qualitativas:

[...] estão orientadas para identificar interpretações, formas de se relacionar com o mundo e com as demais pessoas para identificar o que há de comum e o que se diferencia. Além disso, interessa-se em saber como a interpretação de uma pessoa pode influenciar um determinado fenômeno. (p. 189).

No que diz respeito a pesquisa de campo, Malheiros (2011) postula que:

Ir ao campo levantar os dados significa ir ao encontro do objeto de estudo, sem integrar-se a ele. O estudo de campo supõe um certo afastamento do pesquisador em relação ao objeto, na medida em que o que se almeja é levantar os dados no sentido de ser capaz de descrever o fenômeno, o fato real. (MALHEIROS, 2011, p. 97).

Neste estudo buscamos conhecer quais os processos de acompanhamento no meio educacional do público-alvo da Educação Especial durante o momento de Pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19). Portanto, estamos estudando um fenômeno recente, educação da pessoa com deficiência na pandemia, que até o momento pouco foi explorado. Tendo em vista os objetivos traçados, classificamos esta pesquisa como exploratória.

A princípio, entre os meses de março, abril, maio e junho, buscamos fazer uma pesquisa bibliográfica acerca dos aspectos históricos e das políticas educacionais para educação das pessoas com deficiência no Brasil, assim como também, levantamento bibliográfico caracterizando a educação durante a Pandemia. Assim, a nossa pesquisa bibliográfica foi desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2002, p. 44). Além disso, foi realizada uma pesquisa documental em leis, documentos oficiais e outros trabalhos acadêmicos para contribuir nesse processo da pesquisa.

Em relação à coleta dos dados, levando-se em consideração o contexto de pandemia, a impossibilidade de aglomerações em espaços públicos e privados, obedecendo a decretos estaduais e municipais, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário virtual. Segundo Gil (2002, p. 114-116) para utilização desse instrumento:

[...] são utilizadas as técnicas de interrogação [...] Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. [...] A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos.

Para tanto, a plataforma virtual escolhida foi o *Google Forms*. Haja vista que esse questionário foi composto por questões abertas, para maiores detalhamentos da situação relatada pelos participantes, sobre a educação dos alunos com deficiência neste momento de pandemia, como os desafios e as possibilidades vivenciadas por esses(as) profissionais.

Quanto aos sujeitos pesquisados, delimitamos o quantitativo de 10 professores das salas regulares, para participação da pesquisa e com as educadoras da sala de recursos multifuncionais, das 4 que atuam nesse espaço, 3 se prontificaram em participar do estudo.

Um dos primeiros passos para início da pesquisa de campo, no mês de julho, consistiu na assinatura pela gestora escolar para autorização do desenvolvimento da pesquisa na escola, sendo disponibilizada a carta de autorização.

O segundo passo consistiu em buscar identificar os alunos com deficiência que estão incluídos nas salas regulares. Essa identificação foi possível com a disponibilização por uma educadora da Sala de Recursos Multifuncionais de uma lista que continham os nomes dos alunos e sua turma regular. O passo seguinte, foi buscar quais professores atuavam nessas turmas, onde foi disponibilizado pelo gestor um outro documento contendo o horário de aulas dos professores.

Dos professores das salas regulares que participaram da pesquisa, esses atuam nas turmas de 6º ao 9º ano da segunda fase do ensino fundamental. Estes são professores que atuam no horário da manhã e da tarde, todos possuem alunos com deficiência. Esses docentes atuam nos componentes de Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Geografia e outras, visto que no questionário nem todos identificam qual o componente que lecionam.

Vale ressaltar que enfrentamos alguns percalços na realização da pesquisa, pois visto que o acesso aos docentes não foi mediado pela escola, cabendo a este pesquisador iniciativas na busca ativa aos participantes da pesquisa. Assim, entre os meses de julho e agosto, procuramos entrar em contato com esses profissionais, por suas redes sociais, para saber quais se disponibilizariam em participar da pesquisa.

Para os que se disponibilizaram enviamos nosso questionário, pelo meio que desejassem (*WhatsApp, Facebook, e-mail*, outros).

Portanto, para tratamento dos dados, seguimos da análise de conteúdo, partindo da ideia de BARDIN (2011).

#### **4.1 Caracterização do *Locus* da Pesquisa de Campo**

Por se tratar de uma pesquisa de campo, escolhemos o município de Dona Inês-PB, para realização desta pesquisa. Para sermos mais específicos, escolhemos a escola municipal Senador Humberto Lucena para realizarmos nosso estudo de caso. O critério para escolha do local da pesquisa: por ser o local de referência onde acontece o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência do município, facilitando a comunicação entre os sujeitos da pesquisa.

A escola, *locus* de nosso estudo de caso, está localizada na zona urbana do município de Dona Inês/PB, na rua Anézio Ferreira de Lima, no bairro Jardim Primavera. A mesma atende a segunda fase do ensino fundamental (6° ao 9° ano). Essa escola possui dependência municipal, sendo atendido um quantitativo equivalente a 694 alunos e, destes 20 são atendidos pela educação especial. Os educandos da instituição são tanto da zona rural como da zona urbana.

O município de Dona Inês-PB, segundo informações do último censo do IBGE, está localizado na mesorregião do Agreste Paraibano na microrregião do Curimataú Oriental. A mesma possui uma população estimada em 10.517 habitantes, com extensão territorial de 173,648 Km<sup>2</sup>. Em relação à educação, a taxa de escolarização das pessoas entre 6 e 14 anos de idade é de 98,1%. A cidade possui um quantitativo de 20 escolas que atende ao ensino fundamental, tanto da primeira fase quanto da segunda. Nessas escolas estão matriculados um total que equivale a 1.594 alunos, sendo atendidos por um total de 66 docentes (IBGE, 2010-2020).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento, buscaremos apresentar os resultados e as discussões da pesquisa de campo que realizamos na escola *locus* do presente estudo. Salientamos que essa foi realizada com os professores das salas comuns e educadores da sala de recursos multifuncionais. Desta forma, buscamos conhecer os desafios e ações adotadas na oferta da educação para os alunos com deficiência durante a pandemia.

Iniciamos este momento esclarecendo a utilização de algumas siglas, pois como de praxe em trabalhos acadêmicos não identificaremos os participantes da pesquisa por seus nomes, por motivos éticos. Contudo, na identificação das educadoras da sala de recursos multifuncionais, usaremos abreviações do tipo: Educadora 1, Educadora 2 e Educadora 3 (E1, E2, E3). Haja vista que nos referimos no feminino, pois todas as participantes são deste sexo. No mais, das 4 educadoras que atuam nessa sala, 3 se prontificaram em participar do estudo.

Com os professores das salas comuns, que participaram da pesquisa, seguiremos o mesmo processo de não identificação dos seus respectivos nomes, assim, os identificaremos por: Professor/a 1, Professor/a 2, Professor/a 3... (P1, P2, P3...).

Seguidamente, dos professores que atuam nas salas regulares, 7 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino, ou seja, a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino.

Destes sujeitos, 9 possuem pós-graduação e 1 apenas a graduação. Estes atuam na segunda fase do ensino fundamental, assim, 2 são professores de Geografia, 1 de Matemática, 1 de Artes, 1 de Ciências, 3 de Língua Portuguesa, 2 não identificaram a área que atuam, apenas identificando como sendo professor/a. Todos possuem alunos com deficiência em suas turmas.

Em relação ao tempo de atuação, 2 atuam no período entre 1 e 2 anos, 2 atuam entre 3 e 4 anos e 6 atuam há mais de 5 anos.

### 5.1 Práticas do “Ensino Remoto de Emergência” no *locus* em Estudo

As ações adotadas pela escola *locus* deste estudo, para continuação das aulas não se diferem no já abordado neste trabalho. Ou seja, todo o planejamento

das aulas é feito para atender aos alunos remotamente. Contudo, com a pandemia as escolas do município foram orientadas a produzir planos emergenciais para continuidade de suas atividades pedagógicas não presenciais. Desta forma, são disponibilizadas atividades impressas quinzenalmente para os alunos. Existem aulas que estão ocorrendo pelas plataformas virtuais, porém, nem todos os alunos têm condições para participar das mesmas, dado a precarização no acesso à *internet* e os meios tecnológicos, assim, se resumindo às atividades impressas que são disponibilizadas. No que diz respeito aos alunos com deficiência, os meios adotados para a educação desse público, serão discutidos a seguir.

### 5.1.1 Desafios e Possibilidades na Educação das Pessoas com Deficiência em Tempos de Pandemia

Neste momento, buscaremos apresentar os desafios na educação dos alunos com deficiência, a partir da narrativa das educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e professores das Salas Comuns (SC). Desta forma, buscamos conhecer quais são os desafios que estão sendo enfrentados na oferta da educação aos alunos com deficiência durante a pandemia. Para melhor organização dos dados, dividimos em 2 quadros, (**Quadro 01** e **Quadro 02**), os desafios relatados pelas educadoras da sala de Recursos Multifuncionais e na **Tabela 01** os desafios dos professores das salas regulares. Vejamos:

#### **Quadro 01** - Desafios das educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais no atendimento educacional especializado

|           |   |
|-----------|---|
| <b>E1</b> | Não consigo acompanhar os alunos por meios tecnológicos pelas diferentes deficiências dos alunos. |
| <b>E2</b> | Os alunos não tem acesso a internet; Grande parte da família não é alfabetizada.                  |
| <b>E3</b> | Falta de acesso aos recursos tecnológicos; Falta de formação dos pais.                            |

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme exposto pelas educadoras, que atuam no atendimento educacional especializado, dos desafios que estão sendo enfrentados neste momento de pandemia, estão atrelados à impossibilidade em acompanhar os alunos por meios virtuais, em decorrência das diferentes deficiências desse público, como posto pela **E1**. Porém, como apresenta as educadoras **E2** e **E3**, os obstáculos que impedem que o atendimento ocorra estão atrelados à falta de recursos tecnológicos e acesso à *internet* por parte da família, assim como também, à falta de formação desses

familiares, em decorrência da não alfabetização dos pais dos alunos com deficiência.

Dado o posto, é visível que existam barreiras no acesso ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Visto que esse atendimento é fundamental na eliminação de barreiras no acesso à educação oferecida nas salas regulares. Portanto, podemos afirmar que existem obstáculos no acesso a um serviço, disponibilizado pela Educação Especial Inclusiva, que tem como objetivo desobstruir possíveis barreiras que impedem o acesso do aluno ao conhecimento das salas regulares.

Conforme o parecer CNE/CP nº 16/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), fica expresso que durante a pandemia o atendimento educacional especializado é de suma importância no atendimento ao público-alvo da educação especial. O Parecer também apresenta orientações para o atendimento a esse público, seja na modalidade remoto ou não presencial. Nas orientações postas, o atendimento aos alunos com deficiência pode ocorrer por meio de ambientes virtuais ou envio de materiais para esses alunos, por outro lado encontraremos alguns percalços quanto ao que determina o parecer, no quesito da produção desses materiais.

Essas ações, de envio de materiais, também foram adotadas pelas educadoras que atuam no AEE, como possibilidade, dados os desafios na impossibilidade do acesso aos meios tecnológicos e acesso à *internet* e como uma forma na desobstrução dessas barreiras. Ou seja, os meios que foram pensados para eliminação dessas barreiras foram a produção de materiais pedagógicos e lúdicos individuais para cada educando, o que está de acordo com as orientações da normativa do CNE (Parecer CNE/CP nº 16/2020). Porém, alguns desafios são apontados por essas profissionais, vejamos no **Quadro 02**:

**Quadro 02 – Outros desafios no AEE**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>E1</b> | Muitos têm pais também com deficiência, então um material que faço a produção, atividades impressas, não são realizadas como gostaria que fosse. E a aprendizagem desse aluno sei que não acontece.                   |
| <b>E2</b> | A principal é a falta do contato presencial com meus alunos o que dificulta a aprendizagem dos mesmos. Outra dificuldade é o excesso de trabalho para confeccionar todo o material necessário para melhor atendê-los. |
| <b>E3</b> | Estou vendo muitos alunos retroceder, em especial os alunos que tem autismo por não estarem recebendo estímulos. Algo bastante preocupante.   |

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Como podemos ver, outros obstáculos ainda são enfrentados a partir das atividades que são encaminhadas para os alunos. Visto que alguns pais também possuem alguma deficiência, ou seja, muitas vezes as propostas que são encaminhadas acabam por não serem desenvolvidas conforme o proposto, impedindo que o alunado consiga aprender, assim havendo uma precarização no atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência.

Outro ponto, também apresentado, é em relação à falta do contato presencial com o aluno, também dificultando o seu processo de aprendizagem, uma vez que esse processo acaba por ficar apenas sobre a supervisão dos pais, que como já visto, não têm uma formação para tais ações pedagógicas, havendo um retrocesso na aprendizagem desse alunado, em especial com os alunos com autismo, de modo que não estão recebendo os estímulos necessários, como posto pela **E3**.

Na mesma perspectiva, com a produção de materiais, outro desafio que essas profissionais também enfrentam é o excesso na carga de trabalho, visto que um material que antes da pandemia era confeccionado para um número maior de educandos, neste momento de pandemia, está sendo elaborado individualmente para cada educando, visto que hoje, na sala de recursos multifuncionais, são atendidos, por 4 educadoras, um total de 55 alunos.

Por outro lado, dados os desafios das educadoras da Sala de Recursos Multifuncionais, agora buscaremos conhecer os desafios na educação dos alunos com deficiência a partir do posto pelos professores das salas regulares. Vejamos a

**Tabela 01:**

**Tabela 01 – Desafios dos(as) Professores(as) das Salas Regulares**

| <b>Desafios docente</b>      | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem %</b> |
|------------------------------|-------------------|----------------------|
| Falta de acesso à internet   | 7                 | 47                   |
| Falta de recursos adaptados  | 2                 | 13                   |
| Falta de contato com o aluno | 5                 | 33                   |
| Família analfabeta           | 1                 | 7                    |
| <b>Total</b>                 | <b>15</b>         | <b>100</b>           |

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2021.

Diante ao posto pelos professores, em maior frequência, 47%, afirma que o maior desafio que enfrentam é a falta do acesso à *internet* por parte do aluno, dificultando um acompanhamento e mediação mais efetiva. Em seguida, aparece com uma frequência de 33% na fala dos professores que os desafios estão atrelados à falta do contato físico, que podemos afirmar que está também ligado à falta dos recursos tecnológicos e o acesso à *internet*.

Porém, cabe frisar, que como já posto pelas educadoras do AEE, que alguns alunos não têm condições em acompanhar as aulas pelos meios virtuais, assim sendo, diante sua condição, não tem como acompanhar às aulas pelas plataformas virtuais. No mais, aparece em 13% na frequência do posto pelos professores, a falta dos recursos adaptados, dado que, possivelmente, esses professores, por alguma razão, não procuram ou não têm apoio da equipe especializada, dado que como visto, essas ações estão ocorrendo, assim como apresentado pelas profissionais do AEE e a maior parte dos professores regulares.

Um outro desafio que se apresenta, 7%, que também foi posto pelas educadoras da sala de Recursos Multifuncionais é o analfabetismo da família, dificultando a realização das atividades que são propostas pelos professores, dado que esses pais acabam por não possuir uma formação para atender a necessidade do proposto nas atividades. Vejamos alguns relatos dos professores para melhor entendimento da situação vivenciada por esses sujeitos:

Falta de acesso à internet por parte dos educandos. (P1, 2021);  
 A maioria não tem acesso a Smartphone nem a internet. (P3, 2021);  
 [...] esses possuem pais praticamente analfabetos. (P4, 2021);  
 [...] o acesso aos recursos exigidos para a aplicação das aulas online é limitados em boa parte das famílias ou existe de maneira precária. (P7, 2021);  
 Por mais simples que sejam as atividades, o retorno, na maioria das vezes, não é satisfatório. Isso ocorre em função da falta de suporte pedagógico. (P8, 2021).

Como podemos ver na fala dos professores das salas regulares, um dos maiores desafios na educação dos alunos com deficiência está ligado à falta de acesso à *internet* e aos recursos tecnológicos, haja vista que quando as famílias possuem esses recursos, eles existem de maneira precária, como relatado por P7.

Um outro desafio que também podemos ver, relatado por P8, é sobre a devolutiva das atividades, dado que o retorno não é satisfatório, visto que falta um suporte pedagógico, que como vemos se torna impossível, pois em maior parte das

famílias não são alfabetizadas, como relatado por **P4**, e também pelas educadoras das salas de recursos multifuncionais.

Assim, o trabalho deve ser colaborativo, envolvendo os professores regulares e especializados. Haja vista que as profissionais do AEE devem trabalhar em conjunto com os professores regulares, como visto neste trabalho. O Parecer do CNE, que disponibilizou as orientações para educação dos alunos com deficiência na pandemia determina: “Cabe aos sistemas de ensino, a oferta de escolarização e do Atendimento Educacional Especializado, promover a acessibilidade nas atividades não presenciais ou remotas [...]” (BRASIL, 2020c, p. 08). Ou seja, fica claro que ambas devem ser ofertadas, a escolarização e Atendimento Educacional Especializado, assim como o trabalho em consonância.

Desta forma, as profissionais das salas de recursos multifuncionais devem dar as orientações para os professores, como posto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e na Lei nº 7.611/2011. Visto que o objetivo do atendimento educacional especializado é desobstrução de barreiras que possam acometer esse alunado. Nesse momento de pandemia, essas ações não devem ser diferentes, eliminando os obstáculos nas atividades remotas, disponibilizadas pelas turmas comuns, pois barreiras devem ser eliminadas com as atividades remotas.

Para entendermos melhor ao estabelecido na legislação para Educação Especial, nos dias atuais, a Lei nº 7.611/2011, normatiza a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. No que diz respeito ao estabelecido, para com a educação da pessoa com deficiência, na nova configuração da Educação Especial para Inclusão:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, Art. 2º).

Conforme expressa a lei, a Educação Especial deve disponibilizar os recursos necessários na desobstrução das barreiras no acesso à escolarização dos alunos com deficiência, oferecendo assim, o atendimento educacional especializado. Desta forma, essa educação não tem o objetivo substituir à educação oferecida nas classes comuns, mas complementar e/ou suplementar. Assim, a partir dessa formulação da Educação Especial, devem haver estratégias didático-pedagógicas e

colaboração dos docentes das salas comuns com os das salas de recursos multifuncionais, objetivando a eliminação das possíveis barreiras que impeçam que o aluno tenha acesso à aprendizagem nas salas comuns.

A partir do que mostra a lei, buscamos conhecer junto aos educadores das salas comuns e sala de recursos multifuncionais, se neste momento de pandemia está havendo essas ações dos professores para planejamento e ações colaborativas para se pensar a educação dos alunos com deficiência. Desta forma, segundo as educadoras da sala de recursos multifuncionais:

**Quadro 03 – Estratégias Didático-Pedagógicas com os professores das salas regulares**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>E1</b> | Faço orientações aos professores dos meus alunos.   |
| <b>E2</b> | Sim. Através de reuniões e conversas pelo <i>WhatsApp</i> e principalmente no planejamento bimestral. |
| <b>E3</b> | Através de trocas de experiência via celular  |

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2021.

Conforme o exposto pelas educadoras que atuam na sala de recursos multifuncionais, podemos afirmar que, nesse momento de Pandemia estão havendo estratégias didático-pedagógicas com os professores para discussão e elaboração de atividades para os alunos com deficiência. De acordo com o apresentado, essas ações estão acontecendo por meios virtuais e reuniões, inclusive nas reuniões bimestrais.

Nesta mesma perspectiva, buscamos junto aos professores das salas regulares, saber se existe essas estratégias. Conforme os educadores das salas regulares, para a maior parte dos professores existe essas ações, vejamos:

**Tabela 02 – Sobre a Existência de Estratégias didático-pedagógicas com as Educadoras do AEE**

| <b>Estratégias Docente</b> | <b>Frequência</b> | <b>Porcentagem %</b> |
|----------------------------|-------------------|----------------------|
| Sim                        | 6                 | 60                   |
| Não                        | 3                 | 30                   |
| Não soube responder        | 1                 | 10                   |
| Total                      | 10                | 100                  |

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2021.

Como podemos ver, na **Tabela 02**, neste momento de pandemia, existe, para 60% dos professores, estratégias em conjunto com os profissionais da sala de recursos multifuncionais, para discussão da educação dos alunos com deficiência neste momento de pandemia. Haja vista que essas ações ocorrem por reuniões e conversas por meios virtuais, assim como no planejamento bimestral, como foi posto acima pelas profissionais da SRM. Sendo que são elaboradas atividades adaptadas em conjunto e enviadas para os educandos. Outros afirmam que essas atividades são apenas impressas, porém, como já afirmado pelas educadoras da SRM, existem a elaboração de atividades com materiais concretos, não se resumindo apenas as atividades impressas, dado, portanto, a necessidade do aluno.

Porém, é perceptível afirmar que existe um pequeno percentual, de 30% dos pesquisados, que não identifica essas estratégias didático-pedagógicas da equipe da sala de recursos multifuncionais, afirmando que elaboram seu planejamento e atividades individualmente. Vejamos as duas situações (as que afirmam ter essas estratégias e das que discordam):

As professoras do AEE têm uma excelente articulação com os professores da sala regular, inclusive, estamos encaminhando atividades adaptadas para este público quinzenalmente. Cujas atividades são planejadas em conjunto. **(P3, 2021)**;

Não há o planejamento com os profissionais do AEE, porém eles estão sempre disponíveis para orientar e ajudar em casos de dúvida, fornecendo informações sobre os alunos para realizarmos as atividades que vamos acompanhando através da evolutiva das mesmas. **(P6, 2021)**

Como podemos ver a **P3** afirma que existem essas ações das profissionais do AEE com os professores das salas regulares, sendo encaminhada atividades adaptadas quinzenalmente, sendo essas planejadas em conjunto. Porém, podemos constatamos que para a **P6** não existe esse planejamento, no entanto, essas profissionais orientam em casos de dúvidas sobre as atividades que estão sendo elaboradas pelas mesmas. Portanto, em ambos os casos, podemos ver que direta ou indiretamente existe uma articulação em referência a educação dos alunos com deficiência.

No entanto, cabe frisar que essas estratégias didático-pedagógicas são fundamentais, principalmente neste momento de pandemia. De modo que essas ações são importantes na identificação e desobstrução de possíveis barreiras que estejam impedindo que o aluno com deficiência tenha acesso à escolarização. De

acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, entre as funções do educador do AEE está:

[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009a, Art. 13, inciso III).

Conforme o estabelecido nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, os professores das salas de recursos multifuncionais devem estabelecer articulação com os professores das salas comuns, disponibilizando os recursos necessários na eliminação das barreiras que impeçam que o aluno tenha acesso à escolarização.

Por outro lado, diante de todos os desafios já apresentados, na oferta da educação aos alunos com deficiência, buscaremos agora apresentar quais meios foram encontrados/pensados para inclusão dos alunos com deficiência durante as atividades remotas. Diante ao já posto anteriormente pelas educadoras do AEE, já foi possível ver algumas possibilidades encontradas na inclusão do aluno com deficiência, como a elaboração de atividades impressas e com materiais concretos e lúdicos, dado que alguns não conseguem acompanhar o atendimento por meios virtuais, seja pela condição da deficiência ou pela falta do acesso aos recursos tecnológicos. Assim, neste momento apresentaremos o posto pelos professores das turmas regulares. Vejamos a **Tabela 03**.

**Tabela 03** – Meios para inclusão do aluno com Deficiência no “Ensino Remoto de Emergência”

| Meios para inclusão do aluno<br>PcD no ERT                           | Frequência | Porcentagem % |
|--|------------|---------------|
| Atividades impressas   | 5          | 38            |
| Atividades adaptadas e Lúdicas                                       | 4          | 31            |
| Ficou sobre responsabilidade do AEE                                  | 2          | 15            |
| Orientações à família nos procedimentos de realização das atividades | 1          | 8             |
| Sem respostas  | 1          | 8             |
| Total  | 13         | 100           |

**Fonte:** Elaborada pelo autor, 2021.

Conforme relatado pelos professores das salas regulares, podemos ver que não se difere do posto pelas educadoras do AEE, confirmando mais uma vez que para alguns existem uma articulação em conjunto para elaboração dessas atividades. Assim como também aqueles que afirmam que o processo ficou sobre a responsabilidade das educadoras que dispõem do atendimento educacional especializado.

Desta forma, no posto pelos professores para inclusão do aluno com deficiência neste momento de pandemia, em frequência, 38%, postula que essa inclusão ocorreu a partir do momento em que se foram disponibilizadas atividades impressas. Em continuidade, 31%, postula que a inclusão ocorreu com a elaboração de atividades adaptadas e lúdicas. Sendo que aparece na fala de 15% dos pesquisados, essa inclusão ficou sobre a responsabilidade dos profissionais do AEE. No mais, 8% relata que a inclusão do público-alvo da educação especial ocorreu a partir do momento em que foram feitas orientações aos familiares sobre a realização das atividades propostas pelos professores.

A seguir, veremos o relato dos professores da sala comum, onde entenderemos mais sobre o processo para inclusão dos alunos com deficiência neste momento de “ensino remoto de emergência”, vejamos:

Atividades lúdicas. **(P1, 2021)**;

Aos que têm acesso a dispositivos e à internet, há uma orientação junto às famílias de como realizar as atividades em domicílio, quanto aos demais, são levadas atividades impressas que são orientadas pela equipe responsável no ato da entrega aos pais. **(P3, 2021)**;

Planejar atividades nas quais eles tenham autonomia. **(P5, 2021)**;

Atividades diferenciadas, buscando atender as dificuldades de aprendizagem. **(P10, 2021)**.

Dado o posto pelos professores regulares, são disponibilizadas atividades lúdicas, ou seja, como já relatado pelas educadoras do AEE, essas são atividades confeccionadas com materiais concretos e impressas, as quais os alunos possuem autonomia na realização. Porém, existem orientações aos alunos que possuem acesso à *internet* e aos que não possuem as orientações ocorrem aos pais no momento da entrega das atividades.

## 6 CONCLUSÃO

Neste estudo buscamos refletir sobre a educação das pessoas com deficiência durante a pandemia, a partir da vivência de educadores que estão atuando neste momento, buscando conhecer os desafios e possibilidades para com a atuação deste público.

Evidentemente, o estudo em torno dos aspectos históricos da educação para pessoas com deficiência, mostrou que por muito tempo essas pessoas não tiveram o direito à vida, muito menos à educação. Porém, no decorrer do tempo, podemos ver que com a segregação dessas pessoas em escolas especiais, sobre a visão médico-pedagógico, buscava meios para “correção” da deficiência desses sujeitos. No entanto, a partir da primeira LDBEN de 1961, a Lei nº 4.024/1961, a educação para esses sujeitos passa a ser posta na legislação educacional nacional, por outro, ainda não dando condições para que essas pessoas frequentassem as classes comuns.

Por outro lado, a Constituição Federal (1988), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e outros documentos nacionais e internacionais foram fundamentais na formulação de políticas para educação inclusiva. Especificamente, no início do século XXI, que começa a ser mais recorrente a implantação das políticas para educação inclusiva no país. Assim, começam a ser pensados meios para formação de professores e gestores para lidar com as diferenças presentes nas escolas.

Seguidamente, a Educação Especial que por muito tempo tinha sido substitutiva à escolarização comum, na educação das pessoas com deficiência, passou a ser (re)pensada, tendo uma nova configuração, de segregacionista para inclusiva, se tornando complementar e/ou suplementar na educação desses sujeitos, assim, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), focando na eliminação de barreiras que impedem aluno com deficiência no acesso às escolas comuns.

No contexto atual de pandemia, muitos são os desafios para os professores e alunos que compõem a educação do nosso país. No entanto, essa realidade de distanciamento social, fez com que todos os alunos ficassem em suas residências. Essa realidade não foi diferente para os alunos com deficiência. Porém, o simples fato de o aluno ter uma deficiência não poderia ser um empecilho para proporcionar educação para esse público durante a pandemia. Cabendo aos profissionais da

educação pensar meios possíveis para que os alunos com deficiência não fossem excluídos neste momento. Assim, nascem as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) na continuação da oferta dessa educação.

Porém, mesmo havendo as orientações dos órgãos competentes, constatamos neste trabalho que os desafios ainda são muitos para os profissionais da educação, de modo que, o não acesso aos recursos tecnológicos, por parte da família dos alunos, acabou por criar um isolamento quase que absoluto dos alunos com deficiência, dificultando um processo de cooperatividade entre a família e os profissionais da educação, assim, foi utilizado como meio possível a elaboração de materiais concretos para esses alunos, como uma possibilidade para que esse alunado não fosse excluído do processo, surgindo outros desafios.

Entre as barreiras que o Atendimento Educacional Especializado precisou desobstruir, o próprio distanciamento social e a falta do acesso à *internet* já aparecem como barreiras nesse processo. Porém, ficou visível que as profissionais seguiram as orientações do Conselho Nacional de Educação, trabalhando na modalidade remota, produzindo atividades concretas, desta forma, ocasionando um outro desafio que foi o aumento da carga de trabalho dessas profissionais, visto que essas atividades precisaram ser individuais para 55 educandos público-alvo da Educação Especial da rede de ensino, assim como o analfabetismo da família, dificultando a realização das atividades.

Evidentemente, a partir do posto pelos(as) participantes da pesquisa, percebemos que muitos estão sendo os desafios enfrentados pelos educandos público-alvo da Educação Especial, na garantia da sua aprendizagem. Visto que no relato dos educadores, esses desafios estão atrelados à falta de acesso à *internet* por parte do aluno, como também a falta de uma formação desses pais, dado que muitos não são alfabetizados, dessa forma criando uma barreira no aprendizado desse alunado neste momento.

Em suma, ficou visível que muitas lacunas existem na modalidade do “ensino remoto de emergência” para os alunos com deficiência. Hoje não podemos ter precisão das consequências que a pandemia deixará na educação. Portanto, pesquisas futuras mostrarão com exatidão esses resultados e os novos horizontes para a Educação Especial. Assim, teremos mais elementos para contribuir com a educação desses alunos que são cidadãos e devem ter esse direito de fato garantido no âmbito da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOND, Aaron, et. al. **Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência**. (2020). Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/download/17/16/95&ved=2ahUKEwi0z8Wwv7XxAhVIs5UCHdXJD5EQFjANegQIGBAC&usq=AOvVaw048BlTn7m\\_wjesCfR0FXf6](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/download/17/16/95&ved=2ahUKEwi0z8Wwv7XxAhVIs5UCHdXJD5EQFjANegQIGBAC&usq=AOvVaw048BlTn7m_wjesCfR0FXf6). Acesso em: abr. 2020.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, p. 43, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009a.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 13 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf). Acesso: 20 abril 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 30 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em 19 Jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** (2020a) Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº343.** (2020b). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>. Acesso em: 24 Jun. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2020/decretolegislativo-6-20-marco-2020-789861-publicacaooriginal-160163-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CE nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais Para Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CE nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020**. (2020c). Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 de jun. 2021.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão; PINHEIRO, Tayssa Simone de Paiva Mohana. O Controle de Convencionalidade e a Convenção da ONU Sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência: O Caso da ADPF 182-0/800 – DF. **Revista de Direito Brasileira**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 89-108, dez. 2013. ISSN 2358-1352. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2741>. Acesso em: 18 jul. 2021. Doi:<http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2358-1352/2013.v6i3.2741>. Acesso em: 18 jul. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

FRANCO, Líliane R.; FRANCO, Lília S. Educação especial: reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. In: MAYER, Leandro; PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Org.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 179-192.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 06 mar. 2021.

GARCIA, Daiene Tureta Tolim de Melo. **Preservação da Cultura e Direito a vida: Do Homicídio de crianças deficientes em tribos indígenas no Brasil**. 2015. 56 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Faculdade de Direito de Presidente Prudente, Presidente Prudente/SP, 2015.

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010-2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/dona-ines/panorama>. Acesso em: 27 maio 2021.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

JÚNIOR, Lanna; MARTINS, Mário Cléber. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

KRAEMER, Graciele Mariana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

LEITE, LP; MARTINS, SESO. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais. In: DAVID, CM., et. al. (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Lúcia de A. Ramos. Da Educação Especial à Inclusão: um longo caminhar. In: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pró-Reitoria de Graduação. **Educação inclusiva: uma visão diferente**. SILVA, Markus Figueira da, et.al. (Org.). 2 ed. Natal/RN: EDUFRN, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PETRY, Saída J.; SILVA, Luiz A.; UGGIONI, Natalino. Desafios da Educação em Tempos de Pandemia: Como Conectar Professores Desconectados, Relato da Prática do Estado de Santa Catarina. In: MAYER, Leandro; PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Org.). **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

**APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Gestora escolar, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: **Educação das Pessoas com Deficiência: Desafios e Possibilidades em Tempos de Pandemia**, sob responsabilidade do pesquisador **Diego Tavares de Souza**, na Escola Municipal Senador Humberto Lucena. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador a disponibilização dos professores que possuem alunos com deficiência e gestor para responder um questionário, onde se buscará subsídios sobre a educação dos alunos com deficiência da instituição aqui já citada. Assumindo, assim, o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição durante a realização da mesma.

Dona Inês/PB, 20 de julho de 2021

---

(Gestora Escolar)

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o aluno de graduação Diego Tavares de Souza, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, que pode ser contatado pelo e-mail [diego.souza@aluno.uepb.edu.br](mailto:diego.souza@aluno.uepb.edu.br). Tenho ciência de que o estudo tem em vista aplicação de um questionário para os professores e gestores visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Minha participação consistirá em responder um formulário/questionário impresso ou virtual para ser preenchido por mim. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia do formulário/questionário para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Dona Inês/PB, 20 de julho de 2021.

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES DO  
AEE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Questionário para os Educadores da Sala de Recursos Multifuncionais –  
Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Prezado(a) educador(a), encaminho este questionário para ser respondido por vossa senhoria, voluntariamente. Me chamo Diego Tavares de Souza, sou estudante do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento acerca da educação dos alunos com deficiência durante a pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19). Os dados serão utilizados com finalidade de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para obtenção de título graduação em Pedagogia. O mesmo não tem nenhum cunho político partidário, apenas acadêmico. Assim, agradeço sua colaboração e contribuição.

**I PARTE**

- 1) Nome ou Abreviação
- 2) Formação Acadêmica
- 3) Cargo de Atuação
- 4) Tempo de Atuação

**II PARTE**

- 1) No processo de educação dos alunos com deficiência, durante a pandemia, existe articulação (planejamento) com os professores das salas regulares? Se sim, como se dar essa articulação? Por favor, especifique.
- 2) Em relação ao atendimento durante a pandemia, quais dificuldades você enfrenta enquanto educador do AEE?
- 3) Você identifica barreiras no acesso à educação do aluno com deficiência nesse momento de ensino remoto? Se sim, quais?
- 4) Se você identifica barreiras, quais meios são utilizados para eliminação dessas barreiras?

## APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS



**UEPB**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**CAMPUS III**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

### **Questionário para os Professores das Salas Regulares – Escola M. Senador Humberto Lucena**

Prezado(a) educador(a), encaminho este questionário para ser respondido por vossa senhoria, voluntariamente. Me chamo Diego Tavares de Souza, sou estudante do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Este questionário tem por objetivo fazer um levantamento acerca da educação dos alunos com deficiência durante a pandemia de (SARS-COV-2 COVID-19). Os dados serão utilizados com finalidade de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para obtenção de título de graduado em pedagogia. O mesmo não tem nenhum cunho político partidário, apenas acadêmico. Assim, agradeço sua colaboração e contribuição.

#### **I PARTE**

- 1) Nome ou Abreviação
- 2) Sexo
- 3) Formação Acadêmica
- 4) Cargo de Atuação
- 5) Tempo de Atuação na Escola

#### **II PARTE**

- 1) Você possui alunos com deficiência em suas turmas?
- 2) Quais os desafios que você encontra na escolarização dos alunos com

deficiência neste momento de Pandemia de SARS-COV-2 (COVID-19)

- 3) Na educação para os alunos com deficiência das suas turmas, no atual momento de Pandemia, existe articulação (planejamento) em conjunto com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se sim, como ocorre essa articulação? Se não, como é pensada a educação para esses alunos?
- 4) Quais ações são/foram pensadas para inclusão dos alunos com deficiência nas aulas remotas?