

A EXCLUSÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS ORIUNDOS DE UMA PANDEMIA: REFLEXÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Annie Gomes Redigⁱ
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaroⁱⁱ

Resumo: O artigo discute a inclusão à luz dos sentimentos de isolamento e exclusão advindos da pandemia do COVID-19. Optou-se pela abordagem qualitativa por meio de análise argumentativa. Objetivou-se refletir a partir de relatos de jovens com transtorno do espectro autista sobre como vivenciam e lidam com a escola em momentos de isolamento. Analisou-se o contexto argumentativo com apoio na bibliografia sobre o tema. A análise permitiu concluir a necessidade de mudanças na formação inicial e continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva. Constatou-se a ausência de suportes adequados para os professores, neste momento de isolamento social, para atender aos estudantes com deficiência, ainda que a intenção dos sistemas de ensino tenha sido de incluir os educandos por meio de atividade nas mídias digitais. Considera-se a que a dificuldade de inclusão no período de pandemia desvela a situação de exclusão já vivenciada por este público.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Pandemia; Estudantes com deficiência; Covid-19.

EXCLUSION AND ITS CONSEQUENCES ARISING FROM A PANDEMIC: REFLECTIONS FOR THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

Abstract: The article discusses inclusion in the light of feelings of isolation and exclusion arising from the COVID-19 pandemic. We opted for the qualitative approach through argumentative analysis. The objective was to reflect from reports of young people with autism spectrum disorder on how they experience and deal with the school in times of isolation. The argumentative context was analyzed with support in the bibliography on the theme. The analysis made it possible to conclude the need for changes in the initial and continuing education of teachers from the perspective of Inclusive Education. It was found that there was no adequate support for teachers, in this moment of social isolation, to serve students with disabilities, even though the intention of the education systems was to include students through activity in digital media. The difficulty of inclusion in the pandemic period is considered to reveal the situation of exclusion already experienced by this public.

Keywords: Inclusive Education; Pandemic; Students with disabilities; Covid-19.

Introdução

“Segregação é pior do que exclusão, porque ela te diz onde você tem que ficar”. (Relato de um jovem com transtorno do espectro autista).

A partir de 2020, a humanidade, com o advento da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19)ⁱⁱⁱ, precisou se ressignificar nos diferentes aspectos que envolvem a



nossa sobrevivência, desenvolvimento e formas de se relacionar. Dentre as medidas que envolve o enfrentamento de uma pandemia encontra-se o fechamento de escolas em todo o mundo, pois foi necessário o isolamento social, mantendo as pessoas em suas residências. Esta situação colocou todos os estudantes na circunstância de exclusão escolar, pois não podem ter acesso às salas de aula, assim como o conviver com colegas, professores e até mesmo seus familiares.

Como apontado na epígrafe, de acordo com o relato de um jovem com transtorno do espectro autista (TEA), a segregação te obriga a ficar em um determinado lugar, independentemente de sua vontade, ela te coloca em uma posição passiva, onde é incapaz de lutar e apenas obedecer. Esse sentimento vivenciado muitas vezes pelas pessoas com deficiência, atualmente com a situação de isolamento social, nos proporciona experimentar a segregação, solidão e incapacidade. E desta forma, somos inundados de sentimentos de ansiedade, frustração e até mesmo depressão. A situação de isolamento vivenciada por motivo de uma pandemia não permite a escolha de com quem desejamos conviver, ela nos compele ao afastamento.

Neste artigo buscamos, então, analisar e refletir sobre um grupo específico de estudantes e obter uma visão compreensiva que permita desvelar aspectos relacionados aos processos de inclusão e exclusão constituídos socialmente. Esta parcela de indivíduos com deficiência ou condições atípicas ao desenvolvimento que sempre vivenciou situações excludentes durante o seu percurso formativo. Apesar de nossa análise usar relatos de sujeitos com TEA para ilustrar e discutir a questão em pauta, pretendemos ampliar esse debate para todas as pessoas com deficiência que vivenciam situação de exclusão devido às suas características intrínsecas.

A opção metodológica do estudo foi por uma investigação de cunho qualitativo por meio de uma análise argumentativa que nos permite formular proposições e fundamentá-las no sentido de validar o fenômeno ou situação investigada (LIAKOPOULOS, 2015). Dessa forma, a partir do argumento sobre a experiência de convívio social de pessoas com deficiência ser um processo excludente que em tempos de uma pandemia evidenciam ainda mais as questões de isolamento e dificuldades de interação deste grupo.

A apresentação analítica dos dados provenientes deste estudo objetiva uma visão metodológica compreensiva dos argumentos da problemática, incluindo a literatura sobre o tema, os relatos de jovens, além de ilustrações e charges veiculadas por meio *online* em uma visão interacional da argumentação realizada. Os relatos foram coletados a partir de um projeto de extensão de vivência universitária com pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno

do espectro autista desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no período de setembro de 2019 a março de 2020.

Argumentando os efeitos de uma pandemia no processo de desenvolvimento e escolarização de pessoas com deficiência

Para iniciar nossas discussões, cabe pontuar que nas últimas duas décadas buscamos mudanças em nossas escolas para atender aos pressupostos do movimento denominado Educação Inclusiva. Na esteira de conferências internacionais, procuramos por meio do arcabouço legal (BRASIL, 2008, 2015, entre outros), sustentar práticas que não excluam estudantes por motivos de diferenças intrínsecas ou extrínsecas deles. Sob este novo paradigma educacional, surgiu o desafio para ensinar aqueles estudantes que historicamente tiveram como *locus* de aprendizagem um sistema a parte do ensino comum, que são os que apresentam uma deficiência, considerados público-alvo da Educação Especial.

Uma breve retomada histórica do processo de civilização, permite identificar situações de exclusão que essas pessoas têm sido submetidas. Cabe ressaltar que na mais remota antiguidade eram consideradas estorvos e conseqüentemente exterminadas. Legislações romanas autorizavam patriarcas assassinar filhos defeituosos, pois não contribuiriam com a sociedade. Sob a influência do Cristianismo, pessoas com deficiência passaram a ser seres mercedores de abrigos e cuidados, embora sem possibilidade de intervirem em seus destinos. No século XIX com o Mercantilismo e a divisão social do trabalho, esses sujeitos passaram a ser institucionalizados em conventos, hospícios ou em escolas especiais. Na segunda metade do século XX, após duas grandes guerras mundiais (com um grande contingente de mutilados, pessoas que apresentavam além da deficiência física, problemas emocionais e de readaptação social), foi impulsionado o desenvolvimento científico e os movimentos em defesa dos direitos deste público. No século XXI, vivenciamos a intensificação do desenvolvimento destas últimas práticas, destacando cada vez mais a participação das próprias pessoas com deficiência (SENNA, 2008; BEYER, 2010, CARVALHO, 2010).

A inclusão escolar e social das pessoas com deficiência tem sido, nas últimas décadas incentivada através de diversas ações, inclusive governamentais, como por exemplo, pelo slogan veiculado na mídia de que ser *diferente é normal*. Ou seja, há uma pressão para que a sociedade aceite os indivíduos que não atendem aos padrões hegemônicos de “normalidade”. Porém, como apontado em pesquisas (ANTUNES, 2007, 2020; MASCARO, 2017; REDIG, 2014; entre outras), nem as escolas de ensino comum ditas inclusivas, nem as próprias

instituições especializadas oferecem recursos pedagógicos e de acessibilidade que instrumentalizem esses indivíduos a alcançar a inclusão em seus diversos aspectos, como escolar, social e laboral. É preciso entender que essa população tem o direito de participar da sociedade e de exercer diferentes papéis e funções. Entretanto, os suportes que lhes são oferecidos para vencer este desafio são escassos e o estigma de incapacidade que carregam ainda é forte.

De acordo com Glat (2004), oferecer educação, profissionalização e acessibilidade às pessoas com deficiência não são garantias para a sua aceitação social na comunidade. Segundo a autora, precisamos primeiro entender o significado ou as representações que as pessoas têm sobre os sujeitos com deficiência e como isso determina o tipo de relação que se estabelece com ele. O preconceito é algo construído/aprendido socialmente. O diferente, aquele que não segue os padrões da normalidade legitimados no grupo social causa espanto, estranhamento, surpresa e até medo. Isso acontece, porque a maioria das pessoas não sabe lidar com o desconhecido. Consequentemente, esses indivíduos considerados “anormais” (fora da norma) são estigmatizados e marginalizados. Podemos inclusive, transferir esta situação para a que estamos vivendo na pandemia, onde observamos nas nossas relações pessoais, que algumas pessoas infectadas pelo COVID-19, preferem não comentar, pois se sentem envergonhadas em expor que foram contaminadas, isso pode acontecer, pelo medo da estigmatização, preconceito dos demais ou por ser uma doença que ainda não sabemos como lidar.

Omote (2008) aponta a importância de analisar a construção social do desvio, pois a forma como a deficiência é entendida e tratada é fundamental para a sua compreensão. Isso significa que uma característica de uma pessoa pode ser considerada desvantajosa, mesmo não causando limitação natural, levando esse indivíduo ao descrédito social. Para ele “uma qualidade pode ser vantajosa em um ambiente e pode não sê-lo, em outro ambiente” (OMOTE, 2008, p.16). Para entendermos a construção social do desvio é preciso compreendermos o conceito de estigma, que de acordo com Goffman (1988, p. 13):

[...] o termo estigma é usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso nem desonroso.

Assim, indivíduos que não se adaptam ao padrão social hegemônico de normalidade, como é o caso dos que possuem alguma deficiência, desenvolvem duas identidades: a virtual e a real, ou seja, quem ele é e quem, para fins de aceitação social deveria ser, podendo haver uma

incoerência entre essas identidades. Nas palavras do autor (GOFFMAN, 1988, p. 28) “quando conhecida ou manifestada, essa discrepância estraga a sua identidade social; ela tem como efeito afastar o indivíduo da sociedade e de si mesmo de tal modo que ele acaba por ser uma pessoa desacreditada frente a um mundo não receptivo”.

Para Goffman (1988), algumas pessoas estigmatizadas, devido à alienação por elas vivenciada, podem apresentar indiferença ao fracasso, como não conseguir concluir uma atividade acadêmica ou laboral. Esse autor ressalta que o comportamento dessa população mostrará para as demais pessoas, mesmo que falsamente, o que elas querem ver, os atributos que desejam, reforçando assim o preconceito já existente, ou seja, só percebem as características que tornam a pessoa deficiente e não suas qualidades, por exemplo.

Esta situação se dá, entre outras razões, pela falta de experiências sociais, que muitos sujeitos com deficiência – principalmente os com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista – vivenciam. Devido ao seu estigma, esses indivíduos frequentemente não possuem uma ampla experiência social, fazendo parte de um círculo social exclusivo, construído pela escola, família, profissionais e amigos, geralmente com a mesma condição orgânica (GLAT, 2009). Neste contexto, as regras de conduta e comportamentais a eles impostas são, em grande parte, diferentes das exigidas aos demais, com a “justificativa” de que não aprenderiam a acatar ou a se adaptar aos padrões socialmente aceitáveis.

Alguns estudos deixam evidentes as possibilidades de modificação das atitudes sociais em relação a inclusão de modo planejado. A presença de colegas na classe e a incorporação de disciplinas que tratam de questões relativas a Educação Especial e/ou a Educação Inclusiva, na matriz curricular dos cursos de formação docente podem ter um papel importante nessa modificação de atitudes sociais em relação a inclusão (OMOTE, 2018, p. 25).

De acordo com Glat (2004) os papéis sociais são aprendidos. Sendo assim, o sujeito com deficiência assume o seu lugar de deficiente na família e sociedade, pelo fato de ter sido ensinado a agir dessa maneira. Professores e colegas de turma necessitam ser sensibilizados para lidar com o aluno e/ou colega de classe que apresente uma deficiência. Para Marques (1998) as pessoas são envolvidas por uma ideia de incapacidade e invalidez, ignorando suas potencialidades e conseqüentemente, limitando suas possibilidades de realização afetiva e educacional. Ou seja, ele se encaixa no estereótipo de deficiente (não eficiente), isso acontece devido à superproteção de seus familiares e até mesmo pelos profissionais.

A superproteção é prejudicial, pois, como lembra Glat (2009, p. 195) “na medida em que se protege alguém do perigo e da dor, estamos também diminuindo suas oportunidades de prazer”, visto que, os impedimos de que experimentem emoções e situações novas. Cabe

destacar que a própria dependência que as pessoas com deficiência criam com suas famílias pode ser consequência de uma visão de que são eternas crianças e que precisam de ajuda para realizar tarefas cotidianas, visto que, em alguns casos não se visualiza e nem se possibilita o desenvolvimento de habilidades.

Essa atitude familiar, não se restringe apenas aos pais, mas pode se estender aos irmãos, demais parentes, vizinhos, professores e outros profissionais. Fazendo um paralelo com a circunstância da pandemia, essas questões se agravam, pois em um momento em que não podemos contar com a ajuda rotineira de profissionais e terapias, o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a autonomia e independência das pessoas com deficiência é fundamental. Isso é importante pelo fato de que há necessidade de se pensar em situações que antes nos pareciam remotas, mas que hoje podem ser realidade, como ilustrado na figura 1 que nos faz argumentar sobre a necessidade de possibilitar a autonomia para os sujeitos com deficiência.

Figura 1: Propaganda do site “Eu me protejo”.



Fonte: <https://www.eumeprotejo.com> Acessado dia 13 de maio de 2020.

Para Baleotti e Del-Masso (2008) devemos considerar que a incapacidade não é uma característica fixa do sujeito e sim o resultado de um conjunto de situações, sendo, muitas vezes, criada pelo meio. Por isso é essencial proporcionar atividades que estimulem as habilidades sociais. Para as autoras é preciso que se deixe de focalizar as limitações da deficiência e se passe a valorizar o sujeito, considerando suas capacidades. Essa alteração de concepção deve estar atrelada a uma ação em garantir a participação plena das pessoas com deficiência nos diversos setores da vida social, e, sobretudo no desenvolvimento de sua autonomia.

Desta forma, apesar da política de inclusão, pessoas com deficiência ainda são excluídas socialmente. Pois, como discutido, por não atenderem aos padrões de normalidade são “isentas” das responsabilidades sociais e, também, das oportunidades de construção de conhecimento e de inserção no trabalho, e na vida da comunidade em geral. Nessa direção, é preciso discutir a

necessidade não apenas do distanciamento em filas, mas também ao se dirigir à pessoa com deficiência, como se comportar diante dela, a higienização das cadeiras de rodas em tempos de coronavírus, como podemos perceber na figura 2, no qual sem os cuidados necessários, há possibilidade de contaminação do indivíduo na cadeira de rodas, pois devido à sua posição, este está mais sujeito ao contágio.

Figura 2: Imagem ilustrativa do site Informa SUS, UFSCar.



Fonte: Imagem retirada do www.informasus.ufscar.br Acessado no dia 15 de maio de 2020.

Como podemos notar nas reportagens sobre a pandemia, há pouca divulgação de medidas que auxiliem as pessoas com deficiência a entenderem o contexto ou recursos e suportes que contribuam para o enfrentamento da situação, como é o caso da obrigatoriedade do uso de máscara para conter a disseminação do vírus, mas como o surdo que usa a leitura labial poderá se comunicar? A partir da necessidade desse público, foi criada uma máscara, que está sendo veiculada nas mídias sociais, mas com pouca divulgação para a comunidade que confecciona as mesmas.

Figura 3: Imagem ilustrativa da máscara para pessoa surda.



Fonte: Imagem retirada do Google imagens, acessado no dia 13 de maio de 2020.

Desta forma, torna-se necessário construir uma visão compartilhada sobre as pessoas com deficiência conforme os pressupostos do modelo social da deficiência, pois dado o histórico de sua participação social, torna-se difícil apagar o imaginário de ineficiência e incapacidade. Há toda uma herança oriunda do modelo médico, pois a Medicina até os anos 1970, exerceu uma hegemonia para explicar e intervir nos processos relacionados a vida dessas pessoas (GLAT; FERNANDES, 2005).

Carvalho (2012) ressalta que historicamente as denominações atribuídas a qualquer indivíduo com significativa diversidade biológica decorrem de esquemas comparativos que colocam alguns em desvantagens, em relação aos demais membros do seu grupo, considerados na faixa da normalidade. Os modelos que classificam sujeitos tendo como referência a normalidade criam a dialética entre o modelo médico e o modelo social, no qual ambos tentam explicar e categorizar a incapacidade e a deficiência. O primeiro enfatiza as patologias e o segundo explicita que a deficiência é o resultado da interação do sujeito com o ambiente.

O modelo médico considera a incapacidade como um problema da pessoa causado pela doença onde os cuidados têm por objetivo a cura ou adaptação dos sujeitos e mudança de comportamento. O modelo social considera a princípio o problema criado pela sociedade para a integração plena do sujeito. A incapacidade não é um atributo da pessoa, mas sim um conjunto complexo de condições criadas pelo ambiente social. A solução dos problemas é uma questão coletiva da sociedade, transformando-se em ações voltadas para os Direitos Humanos, é uma questão política.

A definição sobre quem é a pessoa com deficiência utilizada nos documentos recentes que visam garantir processos de inclusão dessa população caracterizam um sujeito em situação

de deficiência quando apresenta 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 os outros (BRASIL, 2008, 2015).

Sendo assim, podemos refletir que a deficiência da pessoa é a exteriorização de um estado patológico, onde suas incapacidades representam a expressão das limitações que o meio social poderá impor, que se traduzirão em desvantagens se não forem previstas formas de compensação para tais. Nos aspectos psicossociais torna-se relevante encontrar formas de disseminar essa visão sobre o indivíduo com deficiência e a influência do ambiente na visão da capacidade deles.

A escola é certamente a instituição social mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. Assim como, a capacitação de professores também deve merecer atenção especial no contexto de construção da Educação Inclusiva. O processo de garantia de direitos e inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade está em constante evolução, surgirão inevitavelmente novas demandas no contexto social. Portanto, novas áreas de exclusão são criadas conforme o que a pandemia ocasiona para os estudantes de maneira geral.

Segundo Omote (2018), dois princípios norteadores são fundamentais para a progressiva e interminável inclusão: o desenvolvimento de recursos – materiais e procedimentos – precisa levar rigorosamente em consideração as necessidades e as características da ampla diversidade de usuários possíveis, a compreensão e a vivência de que a existência de diferenças, quaisquer que sejam elas, são de domínio de toda a comunidade, que deve assumir a responsabilidade integral para ocupar-se delas e incorporá-las no seu cotidiano de modo produtivo para todas as partes. Tais demandas, agora, fazem parte do cotidiano de todos os estudantes.

A escola e a pandemia

*“- O que você mais gosta na escola?
- Eu preciso gostar de alguma coisa?”.* (Conversa informal com uma jovem com transtorno do espectro autista)

Para alguns alunos, a escola não tem muito sentido, como apresentado na fala acima, não conseguem se encontrar ou se encaixar nos moldes que são oferecidos, principalmente para os que apresentam deficiência, no qual, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar

complexo e até sofrido. Este pode ser um processo solitário e marcado por uma série de fracassos escolares no seu percurso formativo.

Em tempos de pandemia e isolamento social, as escolas foram obrigadas a se ressignificar, pensar estratégias de continuar oferecendo serviços educacionais em novo e desconhecido contexto. Para isso, os sistemas de ensino criaram aulas *online*, aulas remotas, não no formato idealizado para o ensino à distância (que conta com ferramentas, recursos e proposta pedagógica para que o aprendizado ocorra nesta modalidade), mas sim passou-se a oferecer aulas *online*, à distância com estratégias similares ao presencial, onde a única semelhança entre o ensino à distância com essas aulas *online* ou remotas é apenas o uso do computador. Como apontam Redig e Dutra (2018, p. 53), apesar de se referirem ao ensino superior, podemos relacionar também com a educação básica:

A proposta da EaD [Educação à Distância] favorece o acesso de sujeitos com deficiência em diversos níveis de escolaridade, pois o uso da tecnologia permite que indivíduos com dificuldades motora, de locomoção e outras condições atípicas, possam, de acordo com suas possibilidades, cursar uma graduação. Dessa forma, essa proposta de ensino, possibilita que o próprio educando se organize no seu ritmo de estudo, garantindo assim, por meio da acessibilidade digital, a entrada, permanência e construção de conhecimento, como preconiza a política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2015).

Na atual conjuntura, o que percebemos é a transferência da aula presencial para a casa do aluno, ou seja, o uso de plataformas digitais para o ensino *online* presencial, no qual em alguns casos, os alunos assistem aulas ao vivo, mas cada um em sua residência. Esse formato de ensino, pode se apresentar de forma ineficaz, pois em algumas situações, de conexão de internet ruim, falta de recursos como impressora ou até mesmo um ambiente adequado para os estudos, não permite que o educando tenha a atenção devida para o aprendizado. Cabe ainda destacar o fato de o estudante não ter escolhido esse tipo de modalidade de ensino ou não possuir as habilidades básicas para o acesso, portanto, não tem o aparato necessário para esse tipo de aula. Para Florence Bauer, representante do Unicef no Brasil “as meninas e os meninos sem acesso à internet em casa são aqueles que mais sofrerão os impactos sociais da pandemia incluindo o aumento da desigualdade no acesso a direitos fundamentais, como educação, saúde, proteção e participação” (ONU BRASIL, 2020, s/p). Devido à esta situação atípica de escolarização, não apenas as famílias e professores se sentem inseguros e ansiosos, mas os próprios alunos apresentam questionamentos em relação ao processo.

*“- Como ficará o meu ano letivo? Vou perder?
- Não sei como será o nosso futuro... Mas você está aprendendo alguma coisa com essas aulas online?”*

- *Claro que não! Não aprendo nas aulas presenciais, vou aprender agora?*”.
(Conversa informal com uma jovem com transtorno do espectro autista)

As escolas se viram em uma situação atípica, em que de um dia para o outro, foi preciso repensar o seu conceito para continuar a sua prestação de serviço. Contudo, os alunos que apresentam alguma deficiência, ficaram em algumas situações, à margem do ensino, seja por não terem acesso às plataformas digitais ou pelas aulas não serem pensadas para as diferentes maneiras de aprender.

Os alunos com deficiência que precisam, em sua maioria, de recursos de acessibilidade física e pedagógica para o seu aprendizado, nestas aulas, estão enfrentando mais dificuldades para acompanharem as propostas de atividades pedagógicas planejadas para o período da pandemia, visto que, podem precisar de uma mediação pedagógica de profissional de apoio, que neste momento, neste formato de aula, é um serviço que não está sendo oferecido.

A discussão sobre a dificuldade da escola para atender a todos os estudantes no contexto epidêmico, chama a atenção para refletirmos sobre o tipo de práticas pedagógicas que estão sendo ministradas até então para o alunado com deficiência. Para Ferreira e Ferreira (2007, p. 37), em nossas escolas ainda “coexistem a incapacidade para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são tão estranhos a ela”. Onde podemos concluir que é urgente e necessária uma ressignificação nesses espaços que perpassa por modificações na concepção de ensino e aprendizagem, quando nos referimos ao alunos que apresentem dificuldades oriunda de uma deficiência, que em muitos casos somente essa característica é enfatizada, sem a consideração de suas histórias pessoais, ou seja, sem levar em conta quem é, de fato, esse sujeito e qual a melhor forma de oferecer propostas para o desenvolvimento acadêmico dos mesmos.

A premissa do atendimento a todos os estudantes é o pilar da educação em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, temos as escolas que deveriam estar estruturadas para trabalhar com uma pedagogia comprometida com o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos alunos para que a inclusão escolar de fato aconteça. Para que o educando com deficiência possa ser atendido no seu direito de acessibilidade pedagógica, o respaldo legal e as formações docentes na perspectiva da educação inclusiva orientam a individualização do ensino e o desenvolvimento de adaptações no currículo, e esta tem sido a forma que docentes tem sido orientados nesse sentido ao lidar com este alunado nas salas de aula.

De acordo com Beyer (2010, p. 22) “a individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação”. Onde individualizar o alvo refere-se ao

professor ter o conhecimento das necessidades específicas dos seus alunos, a partir disso sua didática levará em conta o ritmo e o nível de aprendizagem deles.

Sobre a adaptação do currículo, Mascaro (2017, p. 41) destaca que

A inclusão escolar não pode se restringir a inserção física do aluno, tendo como proposta para o desenvolvimento acadêmico destes alunos algumas adaptações no currículo, que são pensadas partindo do princípio de predeterminarmos o que pensamos que os mesmos sejam capazes. [...] O currículo vai ser diferenciado a partir da intenção de promover sucesso acadêmico para aqueles que precisam de caminhos diferenciados na construção de sua aprendizagem.

A proposta da diferenciação do ensino não foi uma estratégia pensada para fazer “empobrecimento” na prática direcionada a este alunado, ela se remete a promoção de acessibilidade no que concerne a construção de conhecimentos na escola. E pensar a escolarização nesse sentido vai de encontro ao conceito surgido em 1999, nos Estados Unidos, ao *Universal Designer Learning* (UDL), traduzido por nós como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Se o paradigma da escola inclusiva requer o atendimento a todos os alunos, o investimento em uma formação docente nesse sentido, tornaria as práticas pedagógicas acessíveis para os educandos, independentemente de suas características.

O trabalho pedagógico sob o viés do DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST UDL, 2006). Sabemos que esta é uma estratégia ainda pouco disseminada em nosso país, a julgar pela escassez de literatura científica sobre o assunto. Mas, a busca por estratégias que possam promover o ensino no contexto da diversidade, como aquelas pautadas no princípio do DUA, revela-se como uma possibilidade para que docentes possam aprender a ensinar no paradigma inclusivo.

No que se refere à prática embasada nesta proposta, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 676) pontuam que

[...] ainda que o DUA tenha sido pensado para atender à demanda de toda a população e suas diversas características, é importante refletir qual sua influência na área da Educação Especial, uma vez que se trata de um conceito recente que tem impactado diretamente nas pesquisas sobre inclusão.

Nesse sentido, entendemos que esta seria uma estratégia para inclusão que, no momento pandêmico, proporcionaria um planejamento mais adequado de atividades remotas para o alunado com deficiência. Sobre trabalhar pedagogicamente no princípio do DUA, cabe destacar que não é elaborar um planejamento único para toda a turma, mas planejar o ensino de

conteúdos tendo a preocupação de incluir os recursos e as estratégias que algum aluno na classe necessite para acessar e elaborar conceitualmente o que foi proposto. De maneira a exemplificar, podemos dizer que um recurso pensado para um aluno com deficiência auditiva, limitação motora, deficiência intelectual, pode ser usado por todos; porém em casos específicos poderão também ser pensadas estratégias específicas para determinado estudante. A questão que se coloca na proposta do DUA é fazer um planejamento tendo a heterogeneidade da turma em mente.

No caso específico de educandos que apresentem dificuldades mais complexas como aqueles com um déficit intelectual, o trabalho na perspectiva do DUA pode ser associado a outra estratégia denominada Plano Educacional Individualizado (PEI). É o caso de países da Europa e dos Estados Unidos, onde o trabalho pedagógico com esse alunado é estruturado a partir da elaboração do PEI, sendo essa proposta parte integrante da legislação educacional (IRIS, 2006; PORTUGAL, 2008; TANNUS-VALADÃO, 2010, 2013, MASCARO, 2017).

Cabe pontuar que a elaboração de um PEI deve ser realizada em colaboração com diferentes atores da escola: professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e o próprio aluno (quando for possível). Segundo Capellini e Rodrigues (2012, p. 100) o PEI

[...] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Essas informações permitem organizar condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem, que será avaliada sistematicamente durante e ao final do processo, indicando a pertinência da metodologia adotada ou a necessidade de replanejar, ou porque o aprendiz excedeu o esperado ou ficou aquém do mesmo.

Tannús-Valadão (2010), alerta que em virtude da política de inclusão escolar, os professores do ensino comum passaram a atuar, em suas turmas, com um contingente crescente de alunos com deficiência. E, a grande maioria desses docentes, desconhecem como lidar com eles no cotidiano. Para a autora, o PEI é uma estratégia para diminuir as dificuldades dos docentes na prática pedagógica em turmas heterogêneas, pois torna possível flexibilizar o currículo oficial de maneira adequada, especificando atividades e recursos de todos os envolvidos. Pensando na atual conjuntura, se antes os docentes já apresentavam dificuldades em planejar aulas que contemplassem as diferentes formas de aprender, agora, isso ficou ainda mais grave, pois a exigência de elaborar aulas “acessíveis” no formato digital com pouco ou nenhum tempo de preparação, atenuou as discrepâncias no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

Nos dias atuais, quando o assunto é a necessidade de realizar modificações na prática pedagógica para atender a diversidade de alunado, não cabe o discurso da falta de preparo para tal, mas sim a falta de promoção de tais mudanças no cotidiano de nossas escolas. Já discutimos inclusão escolar há mais de 20 anos, se considerarmos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sendo assim, não podemos ter desculpas sobre a falta de formação docente, apesar de sabermos que ainda é uma realidade. Portanto, oferecer caminhos de formação/capacitação, encontros dialógicos e suportes para que os professores consigam realizar seu trabalho de forma competente é fundamental neste processo.

Nessa direção, o contexto de isolamento provoca uma mudança na rotina de todos, afetando diretamente a rotina dos estudantes que podem apresentar resistência para novas práticas em substituição às experiências no contexto escolar. Aliada a essas dificuldades encontram-se as angústias e expectativas de professores e familiares que precisam dar o suporte para esse alunado específico. No caso dos docentes, a complexidade desse apoio especializado de forma remota e muitas vezes sem a interação pelo recurso midiático; e no caso da família surge o desafio de lidar tanto com a mudança de rotina, quanto como ter que se tornar o mediador pedagógico para seus filhos.

Essa mudança na rotina afeta toda a família, tanto do aluno quanto do professor, pois é preciso se organizar para auxiliar os filhos nas aulas e ao mesmo tempo, trabalhar de forma remota/*home office* para aqueles em que seu serviço há essa possibilidade. Em alguns casos, os horários das atividades são os mesmos (aula e trabalho) e muitas famílias, quando possuem, as vezes é apenas um computador na casa que tem que ser dividido entre todos. O acesso à internet também precisa ser considerado, de acordo com ONU Brasil (2020, s/p)

Ter acesso à internet é fundamental para que crianças e adolescentes possam exercer plenamente seus direitos. Em tempos de coronavírus e isolamento social, a rede se torna ainda mais importante para garantir a continuidade da aprendizagem, manter contato com amigos e cuidar da saúde mental, se proteger contra a violência e ter acesso a informações confiáveis.

De acordo com as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020, s/p)

As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação. Devem ser adotadas medidas de acessibilidade, com organização e regulação definidas por estados e municípios, mas existem outros cuidados a serem observados, principalmente quanto à mediação. Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria

entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis. Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo.

Se em condições consideradas normais, o diálogo entre professor da turma comum, docente do atendimento educacional especializado e família já era, em alguns casos, complicado, por falta de tempo de planejamento em conjunto, oportunidades de participação colaborativa entre docentes e até mesmo família, em época de pandemia, o distanciamento que muitas vezes existia, passou a ficar ainda maior.

Pensar em inclusão nos seus diversos aspectos, seja escolar, social e laboral significa interação e só há inclusão com suporte, se não proporcionarmos suporte pedagógico, acessibilidade e interação, seja com professor ou com os colegas, não estamos ofertando práticas inclusivas. Ao ministrar aulas *online*, mesmo que em tempo real, sem a presença de um intérprete de Libras, por exemplo, esta aula para um estudante surdo não é eficaz, por isso, é fundamental repensar as práticas que estão sendo oferecidas, o formato de escola que tínhamos e o que teremos no momento pós pandemia.

Apesar dos esforços das instituições para oferecer suporte, Ana Kelly afirma que, ainda assim, é complicado. “Em casa estou sozinha, as vezes me sinto perdida em aprender algumas atividades, falta comunicação e interação. Bastante difícil”, pontua. (Relato de uma surda, estudante do 3º ano do Ensino Médio)^{iv}

Esse período atípico e inédito no cenário educacional demanda estratégias diferentes das usuais com todos os alunos e, conseqüentemente revela as fragilidades da flexibilização do trabalho pedagógico que vem sendo realizado com os estudantes com deficiência. O momento pós pandemia será uma época propícia para muitas reflexões sobre a instituição escolar, neste contexto teremos a oportunidade de incluir nessa pauta a temática sobre processos de ensino e aprendizagem, exclusão e inclusão, formação docente, dentre outras; no sentido de tornarmos esse espaço acessível a todos.

Reflexões para finalizar...

A reflexão que propomos neste artigo sobre a exclusão em meio a um período de pandemia à luz da prática pedagógica para os estudantes com deficiência, vai de encontro à crítica sobre o que acontecia no período antes da necessidade de um isolamento social. O que

queremos dizer, é que a complexidade desse pensar e planejar o que fazer com estes alunos quando estão impedidos fisicamente de estar na sala de aula, nada mais é do que o reflexo do que já acontecia anteriormente. Nossa conclusão evidencia a necessidade de se pensar uma nova escola para o período pós pandemia.

A escola pós pandemia vai exigir muitas mudanças e torna-se adequado fazer também o que é necessário para que os estudantes com deficiência possam se beneficiar e construir conhecimentos com seus pares sem deficiência. Para isso, temos que pensar em uma escola que o centro seja o aluno, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou psicossociais.

Reconfigurar os modos de ensinar e aprender serão tarefas imperativas no período pós pandemia para que se avance na constituição da escola inclusiva. Temos que trabalhar com o que Beyer (2010) já anunciava ao dizer que a escola do futuro, não poderia se fundamentar no jargão “escola para todos”, mas sim na constituição de uma escola que, de fato, apresente propostas pedagógicas para que todos aprendam.

Referências

ANTUNES, K. C. V. *Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007.

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 33-44.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008.

BRASIL. *Resolução n. 4 de outubro de 2009*. 2009.

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015*. 2015.

BRASIL. *Diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus*. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia?Itemid=164>. Acesso em: 13 maio 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino*. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2012.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAST UDL. *Learn About Universal Design for Learning (UDL)*. 2006. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php> Acesso em: 16 jan. 2017.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, n. 1, 2005.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. [S. l.] LTC, 1988.

IRIS. Improvement Through Research in the Inclusive School. *O PEI e as adaptações curriculares* [on line], 2006. Disponível em: http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/docs/TT_PEI_W_PT.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

LIAKOPOULOS, M. Análise argumentativa. In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MASCARO, C. A. A. de C. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OLIVEIRA, A. R. de P.; MUNSTER, M. de A. van; GONCALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 25, n. 4, p. 675-690, dez. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382019000400675&lng=pt&nrm=iso Acesso em 20 jan. 2020.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. de; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.24, p.21-32, Edição Especial. Marília: 2018.

ONU BRASIL. *UNICEF: garantir acesso de crianças vulneráveis à Internet é essencial na resposta à COVID-19*. 2020, online. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-garantir-acesso-de-criancas-vulneraveis-a-internet-e-essencial-na-resposta-a-covid-19/amp/>. Acesso em: 13 maio 2020.

PORTUGAL. *Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro*. Diário da República, 1.ª série, N.º 4, 7 de Janeiro de 2008.

REDIG, A. G.; DUTRA, F. B. da S. A inclusão de alunos com deficiência no curso de Pedagogia oferecido pelo consórcio CEDERJ/UERJ. *Revista Eletrônica Espaço Acadêmico*. v. 18, p. 52-61, 2018.

REDIG, A. G. *Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais*. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SENNA, L. A. G. *Formação docente e educação inclusiva*. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. v.38, n.133, jan/abr, 2008. p.195-219. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Planejamento educacional individualizado em Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994.

ⁱ Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd/UERJ). E-mail: annieredig@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3610-5333>

ⁱⁱ Professora Adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>

ⁱⁱⁱ Para maiores informações acessar o site do Ministério da Saúde <https://coronavirus.saude.gov.br> Acessado dia 13 de maio de 2020.

^{iv} Relato retirado da reportagem “Estudantes com deficiência auditiva enfrentam desafios para acompanhar aulas remotas no Ceará durante pandemia” publicado no dia 23 de abril de 2020, no site do G1, acessado no dia 13 de maio de 2020. <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/04/23/estudantes-com-deficiencia-auditiva-enfrentam-desafios-para-acompanhar-aulas-remotas-no-ceara-durante-pandemia.ghtml>