



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE GESTÃO PÚBLICA
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GESTÃO PÚBLICA**

IARA BATISTA DE ARAÚJO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR
MEIO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB**

**SUMÉ - PB
2022**

IARA BATISTA DE ARAÚJO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR
MEIO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB**

Artigo Científico apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Gestão Pública.

Orientador: Professor Dr. Gilvan Dias de Lima Filho.

**SUMÉ - PB
2022**



A663p Araújo, Iara Batista de.
Políticas públicas e os desafios da educação especial por meio do ensino remoto no município de Sumé - PB. / Iara Batista de Araújo. - 2022.

40 f.

Orientador: Professor Dr. Gilvan Dias de Lima Filho.

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública.

1. Educação especial. 2. Ensino remoto . 3. Educação inclusiva. 4. Sumé - PB - ensino remoto. 5. Políticas de educação inclusive. I. Lima Filho, Gilvan Dias de Lima. II. Título.

CDU: 37:35(045)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

IARA BATISTA DE ARAÚJO

**POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR
MEIO DO ENSINO REMOTO NO MUNICÍPIO DE SUMÉ-PB**

Artigo Científico apresentado ao Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Tecnólogo em Gestão Pública.

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Gilvan Dias de Lima Filho.
Orientador - UAGESP/CDSA/UFCG**

**Professor Dr. Allan Gustavo Freire da Silva.
Examinador I - UAGESP/CDSA/UFCG**

**Professor Dr. Alex Bruno Ferreira Marques do Nascimento.
Examinador II - UAGESP/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em: 09 de abril de 2022.

SUMÉ - PB

Dedico esse trabalho, a meu pai JOSIMAR LUIZ DE ARAÚJO, minha mãe MARIA APARECIDA BATISTA DE ARAÚJO, aos meus irmãos IEDA BATISTA DE ARAÚJO e LUIZ FELIPE BATISTA DE ARAÚJO, minhas sobrinhas LARA MICHELE DE ARAÚJO NEVES e MARIA ISIS DE ARAÚJO NEVES, e ao meu esposo LUCIAN SILVA FERREIRA.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e força, por me ajudar a superar todos os obstáculos e dificuldades que passei ao longo do curso. Sem ele eu com certeza não estaria concluindo esse passo tão importante em minha vida.

Agradeço especialmente a minha família, meu pai Josimar, minha mãe Aparecida, que sempre fizeram bem mais do que podiam para que eu pudesse correr atrás dos meus sonhos. Aos meus irmãos, Ieda e Luiz, as minhas sobrinhas, Lara e Isis e a meu cunhado, Michel. Obrigada por todo amor, carinho e compreensão que sempre tiveram. Devo todas as minhas conquistas a vocês.

A meu namorado, que agora se tornou esposo Lucian, que sempre me apoiou, e me ajudou a superar todas as dificuldades. Que sempre me incentivou e acreditou em mim.

A todos os meus amigos que me ajudaram e torceram pelo meu sucesso. Acredito que Deus coloca as pessoas certas no momento certo em nossas vidas e sem ajuda de todos que me apoiaram, eu não estaria aqui. Luzinete, Beatriz e Bruna, meu muito obrigada a vocês que se tornaram parte da minha família, que me deram um segundo lar durante o curso. À minha amiga e comadre, Jusyeli, que sempre me ouviu e me ajudou.

Agradeço também a todos os professores pela paciência e dedicação, por todos os ensinamentos, os quais vou levar por toda a vida. Aos meus colegas de turma por todos os momentos vividos e compartilhados.

Gratidão a todos que contribuíram para que este sonho se tornasse real.

“O objetivo da Educação Inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças”

(Andrea Ramal)

RESUMO

A educação inclusiva é uma concepção de ensino pautado na completa integração do aluno ao sistema de ensino. Para isso, se faz necessário a igualdade de oportunidades e a aceitação das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais e físicas. Incluso na educação inclusiva, a educação especial configura-se como o ramo da educação direcionado ao atendimento e formação de pessoas com alguma deficiência (física ou intelectual), sendo historicamente no Brasil o segmento com menor conjunto de políticas públicas efetivadas. Dentro desse contexto, o presente estudo teve por objetivo primordial analisar a forma como a Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Sumé-PB promoveu as ações para operacionalizar o ensino remoto com os estudantes do ensino infantil e fundamental I no período da pandemia decorrente do COVID- 19 (2020-2021). Para fins metodológicos o artigo classificou-se como estudo de caso, seguindo uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivo exploratório e procedimentos de levantamento. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas, estruturadas em questionários aplicados em formato virtual. Como resultado, foram constatadas algumas variantes que tornaram o ensino remoto ainda mais difícil, como: a falta de diretrizes normativas da SEDUC, a falta de formação dos professores para trabalharem com esse meio de ensino, a falta de conhecimento e equipamentos de comunicação dos pais, além da dificuldade dos estudantes com deficiência em questões específicas como uso de medicamento, irritabilidade, sonolência e falta de concentração.

Palavras-chave: políticas públicas; educação inclusiva (Especial); ensino remoto.

ABSTRACT

Inclusive education is a teaching concept based on the complete integration of the student into the education system. For this, equality of opportunities and the acceptance of human differences are necessary, thus contemplating ethnic, social, cultural, intellectual and physical diversities. Included in inclusive education, special education is the branch of education aimed to care and training people with some disability (physical or intellectual), being historically in Brazil the segment with the smallest set of public policies implemented. Within this context, the main objective of this study was to analyze how the Education Department (SEDUC) from Sumé-PB municipality promoted actions to operationalize remote teaching with students of kindergarten and elementary school I in the period of the resulting pandemic of COVID-19 (2020-2021). For methodological purposes, the article was classified as a case study, following a qualitative approach, of a basic nature, with an exploratory objective and survey procedures. For data collection, interviews were used, structured in questionnaires applied in virtual format. As a result, some variants were found that made remote teaching even more difficult, such as: lack of normative guidelines from SEDUC, lack of teachers' training to work with this kind of teaching, lack of knowledge and communication equipment from parents, in addition to the difficulty of students with disabilities in specific issues such as medication use, irritability, drowsiness and lack of concentration.

Keywords: public Policies; inclusive education (Special); remote teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de Matrículas na Educação Básica, Segundo a Rede de Ensino – Brasil – 2020.....	20
Quadro 2 -	Número de Matrículas da Educação Especial em 2021, no Brasil.....	21
Quadro 3 -	Demonstrativo de Casos de Covid-19 (06 e 07/12/2021).....	24
Quadro 4 -	Perfil dos Docentes.....	29
Quadro 5 -	Questionário aplicado na pesquisa de campo.....	30
Quadro 6 -	Pergunta 2: Esses Estudantes com Deficiência, em Modo Presencial Frequentam a Mesma Sala de Aula que os Demais Estudantes?.....	31
Quadro 7 -	Pergunta 3: Durante esses 2 Anos (2020 e 2021) de Ensino Remoto, como foi Ensinar essas Crianças de Forma Virtual?.....	32
Quadro 8 -	Pergunta 5: Você Teve Algum Processo de Formação para Trabalhar de Forma Remota com as Crianças com Deficiência?.....	33
Quadro 9 -	Pergunta 6: Há Coordenação Específica Dentro da Secretaria de Educação que Planeje e Coordene as Ações Pedagógicas em Relação a Educação Inclusiva no Município de Sumé?.....	34
Quadro 10 -	Pergunta 7: Qual(is) a(s) Maior(es) Dificuldade(s) Você Encontra Para Trabalhar Inclusão com Esses Estudantes no Ensino Remoto?.....	35

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNAD – Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

SEB – Secretária de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	13
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS.....	13
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO.....	14
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	17
2.3.1	Histórico dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil.....	19
3	A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO.....	23
3.1	PANDEMIA E COVID-19.....	23
3.2	PANDEMIA E ENSINO REMOTO.....	24
3.3	ENSINO REMOTO.....	25
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	27
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	28
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

No início de 2020, o Brasil e o mundo foram assolados por uma pandemia gerada pela COVID-19, causada por um vírus, o Sars-cov-2 também conhecido como “novo coronavírus”. Com a rápida proliferação e contaminação do vírus, os países precisaram fechar suas fronteiras. Dentro desse novo contexto, as pessoas passaram a trabalhar e estudar a distância, utilizando para isso dos meios tecnológicos existentes, pautados em ferramentas de comunicação em rede (computadores, celulares, *tabletes*, dentre outros).

No Brasil, a restrição a circulação aconteceu em março de 2020, sendo montado imediatamente um plano de ensino emergencial à distância (diretrizes que o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou em abril com a colaboração do Ministério da Educação – MEC), denominado de ensino remoto, que começou a ser desenvolvido entre os meses de maio e junho de 2020, e prosperou no ensino básico até o ano de 2021 (com algumas exceções ainda no momento hodierno).

Assim, buscando compreender as consequências das ações governamentais para o ensino nos pequenos municípios brasileiros, este trabalho almejou como objetivo principal, analisar as políticas públicas aplicadas pela prefeitura de Sumé-PB para a efetivação do ensino remoto com as crianças da educação especial, particularmente, da educação infantil e do ensino fundamental I. De forma específica, foram ponderadas igualmente, identificar as possíveis ações implementadas pela Secretaria Educação (SEDUC), visando a capacitação dos professores e verificar diretrizes direcionadas à superação das dificuldades impostas para a inclusão (a participação e o aprendizado) dos alunos.

Dentro desse contexto, a problemática que conduziu o presente estudo está associada a seguinte indagação: **Quais ações a prefeitura de Sumé instituiu para efetivar o ensino remoto para os alunos da educação inclusiva (especial) durante a pandemia gerada pela COVID-19?**

Para fins metodológicos a pesquisa classifica-se quanto à natureza como básica, quanto aos objetivos como exploratória e quanto aos procedimentos como de levantamento (usando como técnica a entrevista e como instrumento o questionamento). Em decorrência da pandemia, as entrevistas foram realizadas em formato virtual com amostra de 50%, composta por profissionais que trabalham com estudantes com alguma deficiência nas escolas que atendem ao público da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental localizadas na sede do município de Sumé-PB.

A escolha do tema pode ser justificada pela importância que a educação apresenta para a transmissão do conhecimento curricular como fonte de formação cidadã dos estudantes e provedora da transformação do meio social em favorecimento do bem-estar coletivo. Como recorte a educação infantil e fundamental I foram selecionadas, por ser nesta etapa da formação do indivíduo, que o mesmo aprende a se relacionar e conviver em grupo, formando habilidades essenciais à constituição humana, por meio do desenvolvimento de suas competências cognitivas e motoras. Por fim, o modelo inclusivo de educação especial, foi escolhido por ser o segmento dentro do sistema de ensino brasileiro historicamente mais vulnerável no implemento de medidas governamentais em prol da inserção estudantil.

Considerando o exposto, o estudo foi estruturado em quatro seções: a primeira seção é a fundamentação teórica, onde foi apresentado os conceitos e as discussões em torno das políticas públicas, educação inclusiva e suas políticas públicas. Na segunda seção foi exposto os discursos sobre a COVID-19 e o ensino remoto. Na terceira seção foi explicado os procedimentos metodológicos empregados para a realização da pesquisa. A quarta seção exibe a descrição e a análise dos dados coletados. Por fim, na quinta seção, foram apresentadas as considerações finais acerca do trabalho desenvolvido.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nessa seção, está exposta as discussões sobre o papel das políticas públicas destinadas a educação inclusiva (especial) no Brasil. Para isso, serão apresentados o conceito de política pública, as principais normas que vinculam a obrigatoriedade de ações governamentais para a educação, sobretudo, para a educação inclusiva (especial).

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Políticas públicas são programas de ações criados pelo governo com o propósito de solucionar ou reduzir problemas sociais, visando sempre assegurar os direitos de cidadania garantidos pela Constituição Federal. Essas políticas estão ligadas a um viés político e administrativo, e são executadas por todas as esferas do governo, onde atores políticos buscam analisar e diagnosticar os problemas com o intuito de propor mudanças. Dentro desse contexto, para Souza (2006), as políticas públicas podem ser compreendidas:

[...] como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. (Variável dependente) (SOUZA, 2006, p.26).

O processo de criação de uma política pública, em todas as suas fases, desde a elaboração, implementação, e resultados, envolve distribuição e redistribuição de poder. Esse poder é uma relação social e envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios (TEIXEIRA, 2002, p.2). Logo, é de extrema importância que essas políticas sejam bem elaboradas e legitimadas, demonstrando de forma explícita desde o início os seus objetivos e os resultados esperados, visto que esses resultados terão impacto direto para o bom funcionamento da sociedade.

Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população. (LOPES; AMARAL, 2008)

Logo, fica evidenciado que o bem-estar da sociedade está relacionado ao adequado implemento das políticas públicas e à sua execução em áreas estratégicas como a educação, que tem função central no desenvolvimento socioeconômico de indivíduos e regiões.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Em um contexto histórico, a educação brasileira passou por diversas mudanças e ciclos durante um longo período até chegar ao que é hoje.

O ponto de partida da educação no Brasil, segundo (Mattos *apud* Saviani, 2008 p.149) se deu em meados de 1549 com a chegada dos jesuítas que criaram “a primeira escola brasileira” a qual era mais voltada a ensinamentos religiosos. Esse primeiro período teria durado cerca de 200 anos.

Ainda segundo Saviani (2008), o segundo período ocorreu em 1759-1827 o qual foi representado pelas “aulas régias”, primeira tentativa de se instaurar o ensino público e laico, instituída pela reforma pombalina, visto que no primeiro período a educação era controlada pela igreja. Já o terceiro período (1827-1890) foi marcado pelas primeiras tentativas de colocar a educação como responsabilidade do poder público.

Segundo Souza (2018), somente no século XX a educação pública brasileira se consolidou como prioridade do Estado. Com a mudança estrutural da sociedade agrária para a capitalista, a escolarização se tornou cada vez mais importante vindo a se tornar indispensável para o desenvolvimento do sistema público de educação no país.

Com isso, visando um projeto educacional sólido, ocorreram diversos debates e reformas de grande alcance nacional, por exemplo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que ocorreu em 1932, onde membros da elite intelectual defendiam a escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

Segundo Carvalho (2009), durante o governo de Getúlio Vargas (1930-945) buscou-se a implementação de um sistema público de educação, afim de que suprisse a necessidade de fortalecer o nacionalismo, a política de substituição de importações e principalmente a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho emergente.

Assim, a educação pública foi declarada como um direito de todos pela Constituição de 1937, além disso, buscavam também, por meio de Decretos, organizar a educação primária, secundária, ensino técnico e superior.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1937, em torno do novo regime político autoritário do país, foi normatizada a educação pública, visando a preparação de crianças e

jovens, com diretrizes para sua formação moral, intelectual e física, buscando prepara-las para viverem em sociedade, para o mercado de trabalho e defesa da nação. Nesse contexto, Leis Orgânicas buscavam organizar a educação primária, secundária, normal, industrial, comercial e agrícola.

De acordo com Teodoro (2020), após o fim do Estado Novo, em 1946, iniciou-se o período mais democrático do país, onde, Eurico Gaspar Dutra assume a presidência da República (1946-1950) e a Constituição Federal de 1946 é promulgada. Com o novo contexto político do país, o sistema de ensino é reorganizado, e a educação primária continua sendo afirmada como direito de todos.

A partir da década de 1950, com a divulgação de teorias de que a escola poderia potencializar oportunidades de forma igualitária onde os indivíduos poderiam concorrer a oportunidades de trabalho de acordo com seu nível de escolaridade, a vinculação entre escolaridade, produtividade e crescimento econômico começou a ganhar destaque internacional.

Nesse contexto, através de investimentos, esforço, talento e mérito, indivíduos poderiam conseguir melhorar suas oportunidades e condição social, sendo responsáveis por suas conquistas e fracassos – hipótese da meritocracia (SCHULTZ, 1970). Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), com a grande repercussão do capital humano o objetivo principal da educação passou a ser a mão de obra qualificada como intuito de implantar e ampliar as indústrias de base. SAVIANI, (2008)

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada durante o governo de João Goulart (1961-1964), depois de anos de debate. A Lei instituiu o ensino primário obrigatório para crianças a partir dos 7 anos de idade como também a educação de nível médio destinada à formação de adolescentes. Ribeiro (2003) destaca que o país teve um rápido avanço no desenvolvimento e industrialização entre os anos de 1950 e 1970, porém mesmo o sistema de educação tendo sido expandido gradualmente, apenas 50% a 70% das crianças em idade escolar estavam matriculadas no ensino primário. A situação era ainda mais delicada no ensino médio, onde apenas de 10% a 20% dos jovens estavam matriculados.

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692. Com a Ditadura Militar (1964-1985) o sistema educacional foi outra vez reorganizado. A Lei tornou obrigatório o ensino de 1º grau para crianças de sete a catorze anos de idade, tendo duração de oito anos e estabeleceu normas para o ensino médio, técnico e superior. O mesmo período foi destaque pela grande expansão da economia. Sendo

ênfatisadas, as teorias do capital humano, as políticas educacionais continuaram sendo ligadas ao interesse e necessidade do mercado. Tanto as reformas no sistema de ensino quanto às políticas educacionais buscavam estabelecer a profissionalização do ensino médio, os cursos de formação tecnológica e a educação superior junto ao mercado. Segundo (SAVIANI, 2008) o regime militar teria reforçado uma visão produtivista na educação.

Em 1984, por meio de pressões sociais, buscando o fim do regime militar e eleições diretas, se deu início ao movimento civil chamado, Diretas Já. Em 1985, a Nova República foi instaurada e diante disso houve uma mobilização dos setores organizados da sociedade, onde buscavam políticas sociais democráticas e a elaboração de propostas para a futura Assembleia Nacional Constituinte de 1988. Diante disso, buscando o desenvolvimento das relações sociais e de produção, o ensino médio foi considerado como sendo o nível de ensino apropriado para que, através de conteúdos significativos tivesse uma educação de qualidade. (FONSECA, 2009)

Em 1988, a Constituição Federal foi promulgada e instituiu o Estado Democrático de Direito. No ano seguinte houve eleição direta para Presidente da República e o período se destacou pela redemocratização do país como também pela estagnação econômica.

Um novo período democrático no país iniciou-se em 1990, e as políticas Nacionais de Educação foram ajustadas de acordo com os postulados das agências multilaterais de financiamento, como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), dentre outras. As mesmas indicavam a adoção de modelos de sistemas de ensino descentralizados, concedendo maior autonomia às escolas, que deveriam se responsabilizar pela gestão através de um sistema participativo, envolvendo a comunidade nos processos decisórios, inclusive na captação de recursos financeiros (MARONEZE; LARA, 2009).

Em 1990 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), houve a promulgação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo padrões de ensino compulsório, currículo escolar, qualificação dos professores, expansão de matrículas, promoção de alunos, criação de estatísticas educacionais e avaliação dos estudantes. Diversas políticas educacionais foram implementadas e ampliadas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto. Os avanços Educacionais foram favorecidos por tais medidas assim como

outros indicadores sociais e econômicos que apresentaram evoluções positivas no final do ano de 1990, de acordo com Hesenbalg e Silva (2003).

No início dos anos de 2000, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi eleito Presidente da República, o mesmo defendia em seu plano de governo que a educação deveria ser vista como um bem público, necessária à ampliação da esfera de direitos e buscando impulsionar a escola como um espaço público, promotor de justiça social, direitos e igualdade. O governo defendia também a ampliação de acesso e permanência dos mais pobres ao sistema de ensino. Diante disso, as políticas educacionais sofreram importantes mudanças, visando ampliar e assegurar o direito à educação. (GENTILI; OIVEIRA 2013)

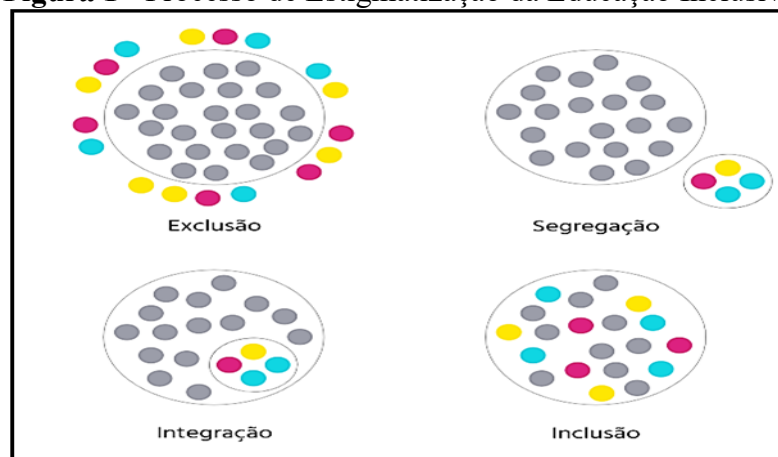
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O principal objetivo de uma política pública é justamente atender as demandas de setores mais vulneráveis da sociedade, e um desses setores de vulnerabilidade social, está a educação inclusiva. As pessoas com deficiência foram historicamente excluídas da rede de ensino ou tiveram acesso limitado à educação em um modelo de segregação ou integração.

A educação inclusiva implica oferecer oportunidades significativas de aprendizado a todos os alunos do sistema escolar regular. Ela permite que crianças com e sem deficiência frequentem as mesmas aulas apropriadas para a idade na escola local, com apoio adicional personalizado. (FEITOSA, 2020)

Na Figura 1, mostra como se dá os processos de exclusão, segregação, integração e inclusão desses estudantes com deficiências na educação e como a partir disso as discussões são geradas e as políticas são fomentadas.

Figura 1 - Processo de Estigmatização da Educação Inclusiva



Fonte: Blog Eureka, 2020.

Mas qual é a diferença desses conceitos na prática? Ainda citando Feitosa (2020), ele traz essas diferenças e diz que, na fase de exclusão é onde nenhuma atenção é provida aos grupos memorizados (por conta de sua raça, gênero, deficiência ou qualquer outra condição tida como diferente). Historicamente, classes sociais simplesmente ignoravam, rejeitavam, perseguiam e até exploravam essas pessoas.

Já na fase da Segregação, as pessoas com deficiência ou qualquer condição tida como diferente, são distanciadas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições específicas por motivos religiosos ou filantrópicos, e têm pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida. Surgiram ao longo do tempo escolas especiais, assim como centro de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho, pois grupos de domínio começaram a admitir que as minorias poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento específico.

Quando a pessoa com deficiência começa a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar, começamos a presenciar a fase de integração na linha do tempo da educação inclusiva.

E por fim, a Inclusão que com o avanço da sociedade a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece e faz crescer, em todo o mundo, a busca por um mundo que possa atender a todos, sem rótulos e sem classificações discriminatórias.

Essa inclusão envolve uma transformação organizacional com mudanças e modificações de modelos de trabalho, rituais de gestão, estruturas físicas e até mesmo de estratégias. Não é o estudante que deve se adaptar a escola, mas as instituições que devem modelar-se para atender à demanda da diversidade humana.

Mas para que a escola e as instituições escolares se adaptem para tender os estudantes com alguma deficiência, é importante a fomentação de políticas públicas específicas para essa área. Em uma matéria do Instituto Rodrigo Mendes sobre Diversa Educação Inclusiva na prática, diz que há políticas públicas nessa área que se referem,

A todos os aspectos de criação e gestão de normas voltadas à garantia do direito à educação para todos, particularmente para os segmentos sociais historicamente excluídos do sistema de ensino. Nesse sentido, abrangem as instâncias legislativa, executiva e judiciária de um determinado país ou território, isto é, o conjunto de leis, diretrizes e decisões judiciais nacionais que buscam concretizar o referido direito.
(IRM, S/D)

O instituto lista uma série de premissas para a regulamentação e ordenação sobre como garantir a educação inclusiva. Começando pelos marcos legais, em seguida indaga “como

transformar a prática?”, trazendo elementos como: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias, parcerias e temas transversais.

2.3.1 Histórico dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil

Nas últimas décadas as discussões em torno da educação inclusiva têm se tornado frequentes e corroborado para as transformações voltas as políticas e práticas da Educação Inclusive em vários países do mundo. No Brasil, as mudanças iniciaram depois da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

Foi através do documento que surgiu nessa convenção da ONU que o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2008, a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Seu objetivo foi estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Uma das principais contribuições dessa medida foi reformular o papel da educação especial por meio do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial até 2024.

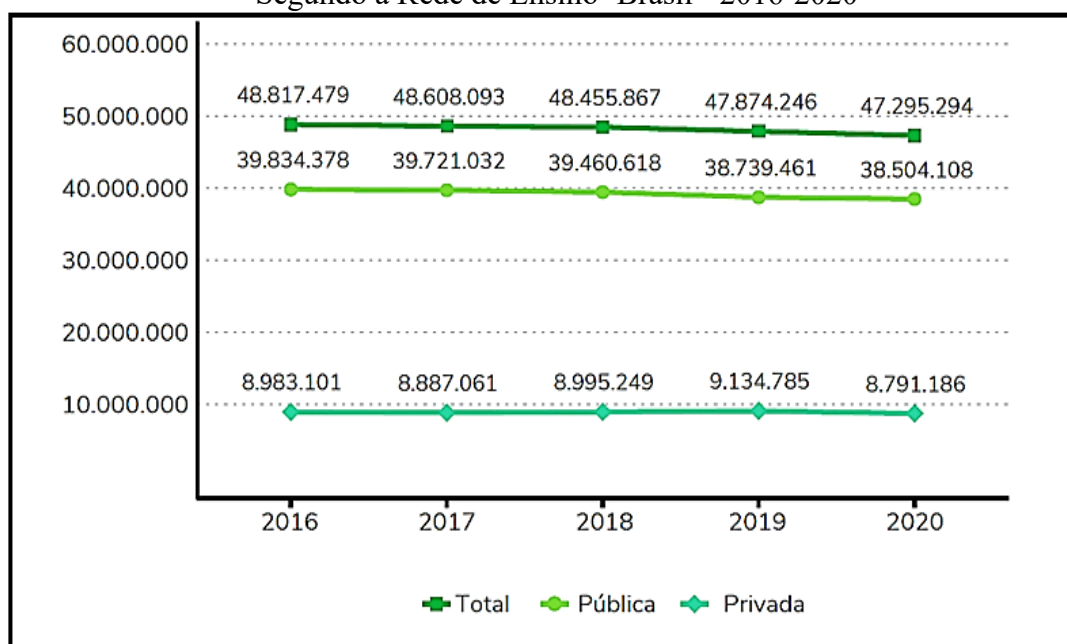
Já em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que traz uma série de inovações, como a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência.

O público da Educação especial descrito pela LBI são: aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Em relação as deficiências coletadas pelo censo estão deficiência física, deficiência auditiva e surdez, deficiência visual e cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, surdocegueira e deficiência múltipla.

Como consequência direta dessas leis, o número total de matrículas dos estudantes com deficiência na educação básica cresceu substancialmente nesse período, particularmente no contexto inclusivo.

No gráfico 1, mostra o quantitativo de estudantes matriculados em escolas de ensino regular no ano de 2020, onde foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total de matrículas.

Gráfico 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, Segundo a Rede de Ensino- Brasil - 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Já no Quadro 1, o quantitativo de estudantes matriculados em escolas de ensino regular no ano de 2021, dados preliminares disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em todas as modalidades de ensino soma-se o total de 36 518 086 de matrículas realizadas nesse ano, uma redução

De quase 30% a menos de matrículas em relação a 2020.

Quadro 1 - Número de Matrículas na Educação Básica, Segundo a Rede de Ensino- Brasil - 2020

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino. As matrículas da Educação Especial constam no Anexo II.

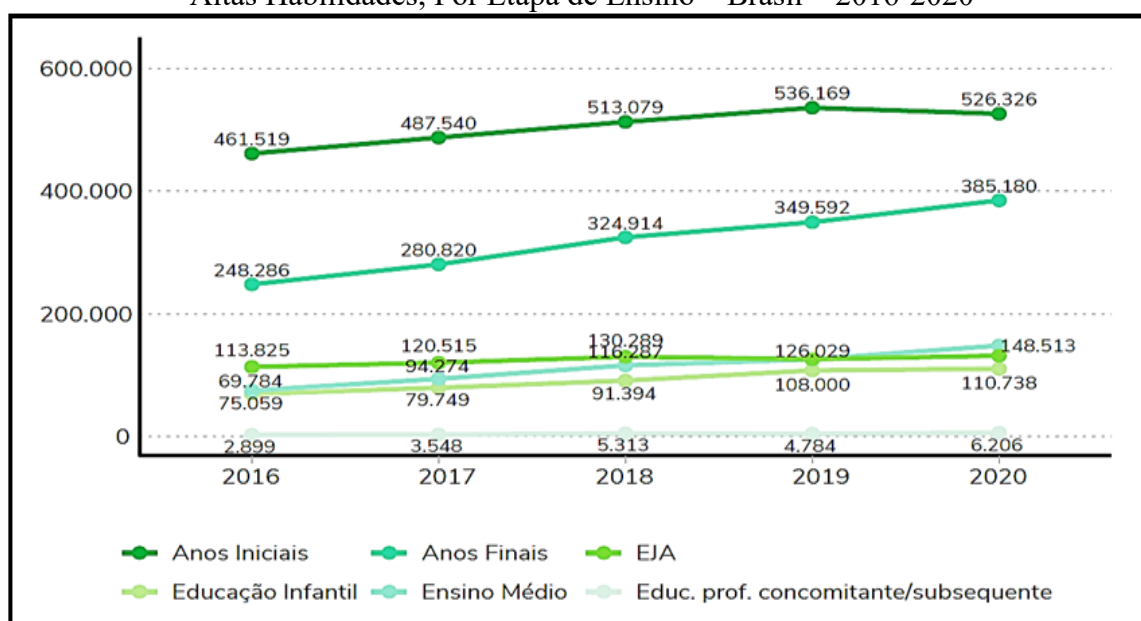
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral					
BRASIL												
Estadual Urbana	367	1.124	41.918	1.046	1.561.977	68.875	4.055.478	402.419	5.211.979	948.880	274.526	848.839
Estadual Rural	954	162	8.066	230	116.900	3.317	223.236	10.366	323.543	38.693	34.382	44.060
Municipal Urbana	832.020	1.250.966	2.880.814	359.220	7.132.583	748.274	3.626.267	394.842	35.124	2.073	772.648	7.170
Municipal Rural	202.977	62.397	603.441	34.562	1.699.164	157.708	995.061	115.833	3.805	528	377.951	1.321
Estadual e Municipal	1.036.318	1.314.649	3.534.239	395.058	10.510.624	978.174	8.900.042	923.460	5.574.451	990.174	1.459.507	901.390

Fonte: INEP, 2021.

Em relação a educação especial, O número de matrículas chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020, percebe-se que as de educação profissional concomitante/subsequente são as que mais cresceram, um acréscimo de 114,1%.

Gráfico 2 - Número de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades, Por Etapa de Ensino – Brasil – 2016-2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No Quadro 2, refere-se ao número inicial de matrículas da Educação Especial em 2021, que chegou 1 142 493, uma redução de 182 983 em relação a 2020, o equivalente a pouco mais de 16%.

Quadro 2 - Número de Matrículas da Educação Especial em 2021, no Brasil

Os resultados referem-se à matrícula inicial na Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.												
Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.												
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais					
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Fundamental	Médio
BRASIL												
Estadual Urbana	116	12	1.328	45	47.565	2.252	155.299	14.387	132.025	22.288	13.767	15.087
Estadual Rural	3	0	64	6	3.090	83	8.754	450	6.605	686	754	578
Municipal Urbana	10.629	10.628	53.996	6.887	284.875	22.237	169.821	12.313	881	108	35.495	129
Municipal Rural	1.207	452	5.886	447	49.236	4.440	36.437	4.073	66	17	6.971	15
Estadual e Municipal	11.955	11.092	61.274	7.385	384.766	29.012	370.311	31.223	139.577	23.099	56.987	15.809

Fonte: INEP, 2021.

O que pode ser observado nesses quadros, é uma relevante redução no número de matrículas da rede regular pública de ensino tanto nas matrículas regulares quanto na Educação Especial, isso se deve provavelmente pelo fato de que, ainda em 2020 as matrículas foram no período não pandêmico e de ensino presencial. Em meados de 2020 até o final do ano letivo de 2021 a maioria das escolas ainda está no regime de Ensino Remoto, que trataremos no ponto seguinte.

3 A PANDEMIA E O ENSINO REMOTO

Na presente seção, trataremos sobre a pandemia global causada pela COVID-19 doravante do Coronavírus e seus impactos nas instituições educacionais no Brasil.

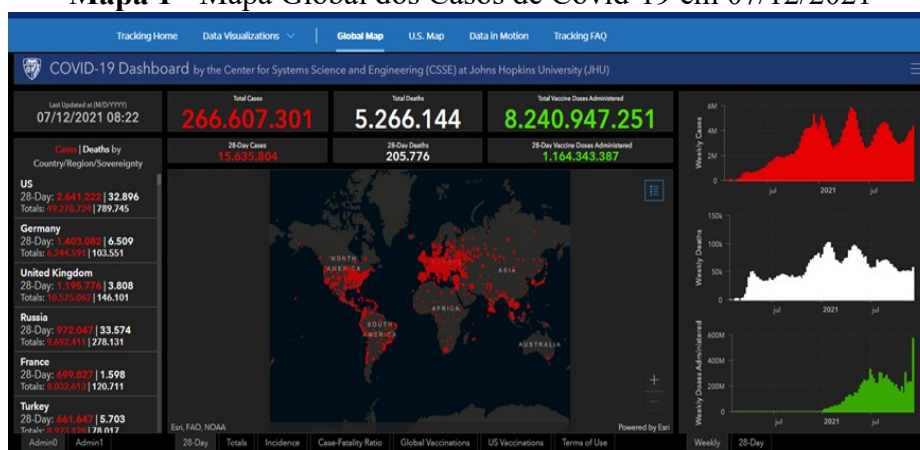
3.1 PANDEMIA E COVID-19

No final do ano de 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS), recebeu um alerta “sobre vários casos de pneumonia na cidade de *Wuhan*, província de *Hubei*, na República Popular da China. O qual se tratava de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos” (SILVA, 2021, p. 22).

Após passar por várias mutações, o novo coronavírus foi denominado o causador da COVID-19 que em março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade.

No Mapa 1, mostra-se o acompanhamento diário de casos, mortes e vacinação da COVID-19 no mundo, dados que são diariamente monitorados pela Universidade Johns Hopkins¹ dos Estados Unidos. Até o dia 7 de dezembro de 2021, haviam quase 267 milhões de casos registrados, mais de 5 milhões de mortes e pouco mais de 8 bilhões de doses de vacinas aplicadas em todo o mundo.

Mapa 1 - Mapa Global dos Casos de Covid-19 em 07/12/2021



Fonte: Reprodução/Johns Hopkins.

¹A Universidade Johns Hopkins é uma instituição de ensino superior privada e sem fins lucrativos, situada em Baltimore, Maryland, Estados Unidos. Foi fundada em 22 de fevereiro de 1875, com base no modelo da Universidade Humboldt de Berlim, que dava grande ênfase à pesquisa acadêmica

No Quadro 3, encontra-se o demonstrativo dos casos e mortes por COVID-19 no Brasil, no estado da Paraíba e no município de Sumé, entre os dias 06 e 07/12 de 2021. No Brasil mais de 22 milhões de casos confirmados, segundo informações das secretarias estaduais de saúde, e mais de 600 mil vidas ceifadas pela doença viral. No estado da Paraíba, os casos confirmados ultrapassam os 450 mil com quase 10 mil mortes. Em Sumé, município situado na região do Cariri Ocidental paraibano com uma população de aproximadamente 16 mil habitantes, segundo dados do último censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até o dia 06 de dezembro foram mais de 2 mil casos confirmados e 47 óbitos causados pelo novo coronavírus, segundo informações do Portal da Transparência do município.

Quadro 3 - Demonstrativo de Casos de Covid-19 (06 e 07/12/2021)

FEDERAÇÃO	CASOS CONFIRMADOS	ÓBITOS	
Brasil	22 147 476	615 744	
Paraíba	461 965	9 545	
Sumé	2 812	47	

Fonte: Autora, 2022.

3.2 PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Segundo relatório da Unesco a pandemia do Covid-19 foi causadora de uma perda média de 2\3 do ano letivo. Ainda segundo o diretor geral, Audrey Azoulay, o fechamento das instituições acarretou diversos problemas aos estudantes, como, impacto psicossocial nos alunos, além de perda de aprendizagem e aumento de abandono escolar.

A pandemia do novo coronavírus foi causadora de diversas mudanças na vida de toda a sociedade, tornando-se um desafio para todos. O ensino remoto foi implantado como meio emergencial por meio de um aval do MEC com a intensão de frear o retrocesso educacional causado pela pandemia. A mudança repentina da rotina escolar exigiu adaptação por parte dos professores, pais e alunos, as disciplinas presenciais foram substituídas por aulas remotas tendo a necessidade de utilização de meios tecnológicos, o que dificultou o processo de aprendizagem especialmente para os estudantes mais vulneráveis que na maioria dos casos não possuem meios tecnológicos e nem acesso à *internet*.

Muitos são os casos onde, pais e responsáveis não sabem manusear equipamentos eletrônicos para que assim possa auxiliar os estudantes em casa. Além disso, muitos estudantes vivem em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade, diante disso, em muitas situações a

merenda escolar se torna a principal refeição do dia. Nesse contexto, são inúmeros os fatores que dificultam e retardam o processo de aprendizagem em meio a pandemia.

Além disso, a situação inesperada não permitiu planejamento, capacitação dos professores e nem preparação das partes envolvidas, o que dificultou o processo de tomadas de decisão que seguissem as etapas fundamentais para obter resultados positivos.

Segundo publicação do CIET (Congresso Internacional de Educação e Tecnologia) para muitos professores a forma emergencial de ensino trouxe obstáculos que só foram superados por meio de ações, onde os mesmos se auto capacitaram, e colaboração entre os docentes.

3.3 ENSINO REMOTO

Com o amplo avanço da pandemia, ainda em 2020, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a qual monitora os impactos da pandemia na educação, 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. Esse fechamento atingiu cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes. (MEC, 2020).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “desde março de 2020, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais, sendo quase 180 mil escolas de ensino básico de todo o Brasil, com o intuito de prevenir à propagação do coronavírus”.

Para manter as atividades escolares funcionando durante o período pandêmico, muitas instituições começaram a adotar o Ensino Remoto, que segundo Dau (2021) se classifica como “todo conteúdo que é produzido e disponibilizado online, que é acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional.”

De acordo com Silva (2021):

Para que a proposta de ensino remoto fosse aderida como alternativa para não paralisação total da educação, dentro dessa nova ordem social, não só no Brasil, mas em vários países do mundo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou por unanimidade, no dia 28 de abril de 2020, “as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Ainda de acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. (SILVA, 2021, p. 28)

De acordo com o material aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que tem como “objetivo orientar estados, municípios e escolas sobre as práticas que devem ser adotadas durante a pandemia, além de propor normas nacionais gerais. A reorganização dos calendários é de responsabilidade dos sistemas de ensino”. A justificativa apresentada pelo CNE foi de que se o ensino remoto não fosse colocado em prática poderia acarretar:

Dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar. (Brasil, 2020, p. 03)

O Ensino Remoto teve início entre os meses de maio e junho de 2020 e se estende até o presente momento, final do ano de 2021, sendo que, desde o início da vacinação contra o coronavírus em janeiro de 2021, muitas escolas adotaram o ensino híbrido, parte do ensino se daria em casa e parte na escola, buscando assim retornar de forma gradual ao formato presencial.

Algumas pesquisas realizadas apontando as dificuldades de implementação de ensino remoto nesse período de pandemia, as quais citam como agravante, a falta de acesso à internet e a recursos tecnológicos como computador, celular ou tablets, além da falta de familiaridade dos pais ou responsáveis com os recursos e com as plataformas apresentadas para o acompanhamento das atividades dos estudantes.

Por tanto, nesse contexto é necessário analisar o Ensino Remoto voltado a uma parcela da população historicamente marginalizada, as pessoas com deficiência. Professores e professoras que vem reinventando suas práticas pedagógicas a partir do contexto da pandemia. “Gravar aulas, utilizar aplicativos e redes sociais para fins educacionais, atendimento online, planejamento e avaliação sob outra ótica tem se tornado uma constante nas práticas de ensino desses profissionais” (SILVA, 2020, p. 06)

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia utilizada nesse trabalho foi de natureza básica (sem aplicação imediata), pois, tinha como objetivo gerar informações que fomentassem um diagnóstico para a Secretaria de Educação (SEDUC) do município de Sumé-PB, sobre o funcionamento do ensino remoto prestado pela prefeitura para as crianças com deficiência na educação infantil e fundamental I, durante o período da pandemia (2020-2021) gerada pela COVID-19.

Quanto aos objetivos o estudo foi exploratório, pois, pela incipiência do tema (ensino remoto com estudantes deficientes) buscou edificar dados e informações, associando para isso à pesquisa bibliográfica ao estudo de caso.

Quanto à abordagem do problema a pesquisa foi qualitativa, uma vez que, a formulação dos resultados e a interpretação dos dados foram atrelados a aspectos majoritariamente subjetivos, pautados pela observação dos entrevistados.

Por fim, quanto ao método de coleta de dados foi utilizado um questionário, proferida por meio de um levantamento, estruturado em formato virtual (em decorrência da pandemia), onde foi empregado uma amostra de 50%, composta, exclusivamente, por profissionais docentes que trabalharam com crianças com alguma deficiência.

A questionário foi realizada em três das onze escolas da rede municipal do município de Sumé-PB. A Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra (UMEI) com dedicação exclusiva ao ensino infantil, a escola Professora Zélia Braz e a escola Gonçala Rodrigues de Freitas destinadas ao ensino infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, todas situadas na sede do município.

O questionário foi realizado nos meses de outubro e novembro de 2021 (final do segundo ano da pandemia, logo, as observações vivenciadas pelas docentes já poderiam ser apresentadas). Os mesmos foram encaminhados por e-mail para as entrevistadas, com prazo de trinta dias para devolução, podendo ser devolvido com antecedência.

Salienta-se que, a participação do questionário foi voluntária e sem interferência direta da pesquisadora. Cabendo, apenas a pesquisadora, auxiliar as entrevistadas sobre dúvidas ou indagações alteadas de modo espontâneo, sobre as perguntas existentes no questionário.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a educação básica no Brasil é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil é destinada a crianças de zero a cinco anos de idade; já o ensino fundamental, se fragmenta em fundamental I (compreende do 1º ao 5º ano) e fundamental II (compreende do 6º ao 9º ano), sendo o primeiro destinado a formação de crianças dos seis aos dez anos de idade e o segundo com alunos dos onze aos quatorze anos de idade. Por fim, o ensino médio envolve três anos, sendo direcionado aos discentes que estão entre os quinze e dezessete anos de idade.

Considerando o exposto, o público alvo desse trabalho abrange os estudantes da rede municipal de ensino de Sumé-PB (tanto da zona urbana, como rural), que estejam no ensino infantil ou fundamental I (ou seja, entre zero e dez anos de idade) e que possuam algum tipo de deficiência.

Dentro desse contexto, no ano de 2021, segundo a Secretaria de Educação (SEDUC), a cidade de Sumé-PB contava com 3.432 alunos regularmente matriculados na educação básica da rede municipal de ensino, sendo 755 na educação infantil, 1.229 no ensino fundamental I, 1.012 no ensino fundamental II e 436 no ensino médio.

Desse total, 106 eram estudantes que possuíam algum tipo de deficiência e estavam em alguma unidade de ensino da etapa infantil de aprendizagem ou no fundamental I, sendo 87 crianças alocados em escolas da sede (zona urbana) e 19 em unidades de ensino da zona rural.

Segundo a SEDUC, para atender a esses alunos, o município de Sumé-PB possuía no período da análise: 6 professoras atuando em sala de aula (ou seja, exclusivamente com a educação especial), 1 neuropsicopedagoga e 1 psicóloga (para ajudar no processo de desenvolvimento e aprendizado dos discentes).

Das 6 professoras que atuam na educação especial do município de Sumé-PB, 3 aceitaram participar da pesquisa (exalta-se que o convite foi feito a todas as docentes, porém, 3 não se dispuseram nem a participar de entrevista e nem responder ao questionário, por questões pessoais ou profissionais, assim relatado).

Como forma de manter a confidencialidade das docentes envolvidas, a nomenclatura usada para expor os relatos expostos na entrevista, foram: Professora 01, Professora 02 e Professora 03.

Como demonstrado no quadro subsequente, as professoras além de possuírem formação pertinente (graduação em pedagogia e pós-graduação em algum tipo de educação inclusiva), apresentavam adequado nível de experiência (em média, mais de 9 anos de experiência com o

público alvo - crianças com algum grau de deficiência), estando lotadas em três unidades de ensino localizadas na sede do município.

Deve ser salientado que a Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra é uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), enquanto a escola Professora Zélia Braz e a escola Gonçalves Rodrigues de Freitas são Unidades Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (UMEIEF).

Quadro 4 - Perfil dos Docentes

Nº	Formação	Titulação	Tempo de experiência	Escola que leciona
01	Pedagogia-UFPB	Especialização em Educação em Direitos Humanos – UFPB; Especialização em Educação de Jovens e Adultos com ênfase em Economia Solidária – UFCG e Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica – FASOUZA.	6 anos	Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra (UMEI)
02	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	11 anos	Professora Zélia Braz (UMEIEF)
03	Pedagogia-UniABC	Especialização Transtorno do Espectro Autista – FNSL; Curso de Atendimento Educacional Especializado – FUNAD e capacitação e aperfeiçoamento em Educação Especial – Valecup.	11 anos	Creche Pré-Escola Rita Cipriano Bezerra (UMEI)
				Gonçala Rodrigues de Freitas (UMEIEF)

Fonte: Autora, 2021.

Considerando a pesquisa, esta foi efetivada através de um questionário composto por sete perguntas que objetivavam: caracterizar quantitativamente (pergunta 01) e qualitativamente (pergunta 01) o público alvo atendido; a forma de atendimento ofertado regularmente pelo sistema de ensino municipal (pergunta 02); as ações inclusivas de ensino empregadas durante o período de ensino remoto (pergunta 03 e 04); as políticas públicas destinadas a capacitação das professoras (perguntas 05 e 06); e as principais dificuldades encontradas para desenvolver a aprendizagem das crianças com deficiência de modo remoto.

Como já mencionado os questionários foram respondidos a distância, com plena liberdade de expressão, ou seja, as docentes entrevistadas tiveram a possibilidade de formular e expor suas respostas de modo autônomo (independente), cabendo alguma intervenção protocolar, quando solicitada o esclarecimento (ou auxílio) de alguma dúvida sobre a indagação proferida.

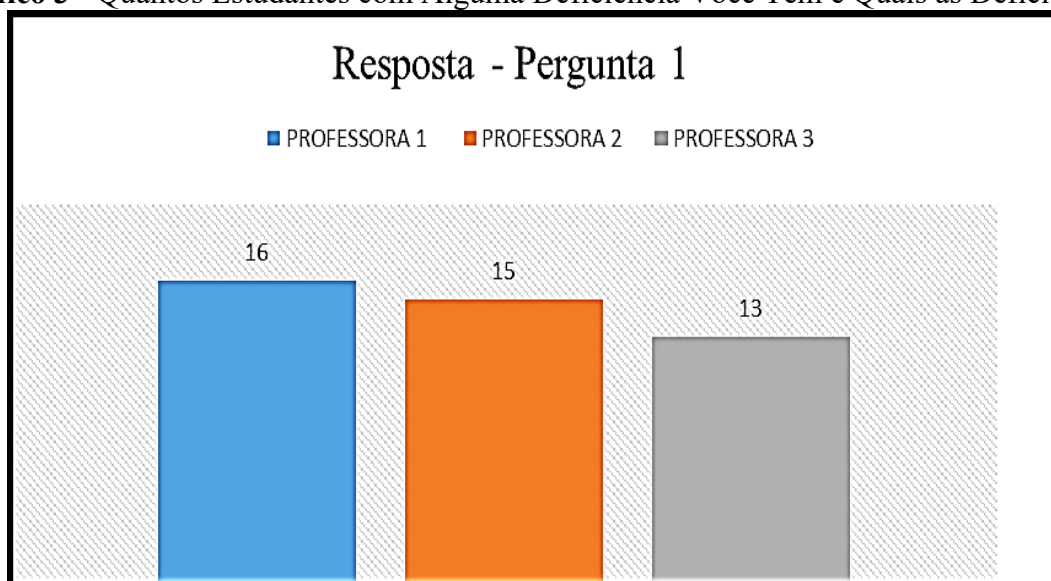
Quadro 5 - Questionário aplicado na pesquisa de campo

Nº	Entrevista
1.	Quantos estudantes com alguma deficiência você tem e quais as deficiências?
2.	Esses estudantes com deficiência em modo presencial, frequentam a mesma sala de aula que os demais estudantes?
3.	Durante esses dois anos (2020 e 2021) de ensino remoto, como foi ensinar essas crianças de forma virtual?
4.	Quais as plataformas digitais você utilizou para realizar as aulas remotas com os estudantes com deficiência?
5.	Você teve algum processo de formação para trabalhar de forma remota com as crianças com deficiência?
6.	Há coordenação específica dentro da Secretaria de Educação que planeje e coordene as ações pedagógicas em relação a educação inclusiva no município de Sumé?
7.	Qual ou quais a/as maior/es dificuldade/s você encontrou para trabalhar inclusão com esses estudantes no ensino remoto?

Fonte: Autora, 2021.

Com relação a primeira pergunta da entrevista (Quantos estudantes com alguma deficiência você tem e quais as deficiências?), as respostas foram variadas, como evidencia os dados expostos no gráfico 03. De modo fracionado, a Professora 01 possuía 16 estudantes com deficiência, porém, não especificou quais eram as restrições de cada aluno. Já a professora 02 mencionou possuir 15 estudantes com deficiência, sendo que a maioria com o transtorno do espectro autista (TEA) e os demais com deficiência intelectual. Por fim, a Professora 03 citou possuir 13 estudantes com alguma deficiência, tais quais foram listadas: transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual e paralisia cerebral (sendo que, a maioria possuía TEA).

Destaca-se que a caracterização qualitativa do público atendido não pode ser expressa com precisão, em decorrência da restrição dos resultados aferidos sobre a deficiência associada a cada criança assistida pela rede municipal de ensino.

Gráfico 3 - Quantos Estudantes com Alguma Deficiência Você Tem e Quais as Deficiências

Fonte: Autora, 2021.

A respeito da segunda pergunta da entrevista (Esses estudantes com deficiência, em modo presencial frequentam a mesma sala de aula que os demais estudantes?) as respostas foram unânimes, com todas as docentes respondendo que sim. Destaca-se que, segundo as Professoras 02 e 03 a inserção do aluno com deficiência se faz por meio da utilização da sala de recurso multifuncional². As salas de recursos multifuncionais, segundo mencionado pelas entrevistadas contam com equipamentos audiovisuais, mobiliários adaptados, materiais didáticos e de acessibilidade para a criação de um ambiente de atendimento educacional especializado e inclusivo.

Quadro 6 - Pergunta 2: Esses Estudantes com Deficiência, em Modo Presencial Frequentam a Mesma Sala de Aula que os Demais Estudantes?

Nº	RESPOSTAS - PERGUNTA 2
PROFESSORA 01	Sim, a matrícula principal é a da sala comum, requisito para matrícula das salas de recursos.
PROFESSORA 02	Sim, todos frequentam a mesma sala de aula e também a sala de Recurso Multifuncional.
PROFESSORA 03	Sim, claro. Os alunos estão inseridos sim na sala de aula comum e frequentam a sala de Recurso Multifuncional, geralmente no contra turno.

Fonte: Autora, 2021.

A terceira pergunta (que almejava conhecer as práticas inclusivas aplicadas no aprendizado de crianças com deficiência do ensino infantil e fundamental I durante o período de ensino remoto), demonstrou a existência de múltiplas dificuldades (comunicação, interação,

formação, dentre outros), porém, possíveis de superação a partir de ações realizadas conjuntamente entre escola e família.

Em outras palavras, se o ensino remoto já proporcionou empecilhos para crianças e jovens sem deficiências em escolas públicas e privadas em todos os municípios brasileiros, as barreiras existentes para crianças com deficiência foram ainda maiores, cabendo a atuação sincronizada entre escola e família, para a solvência dos problemas.

No geral foram relatadas a utilização de um conjunto de práticas compartilhadas entre professoras e famílias, que dispuseram de ferramentas pedagógicas tanto tradicionais (atividades impressas com devolução por fotos), como de recursos modernos (plataformas digitais: *wordwall*, *classroom* e *wahatsapp*).

Quadro 7 - Pergunta 3: Durante esses 2 Anos (2020 e 2021) de Ensino Remoto, como foi Ensinar essas Crianças de Forma Virtual?

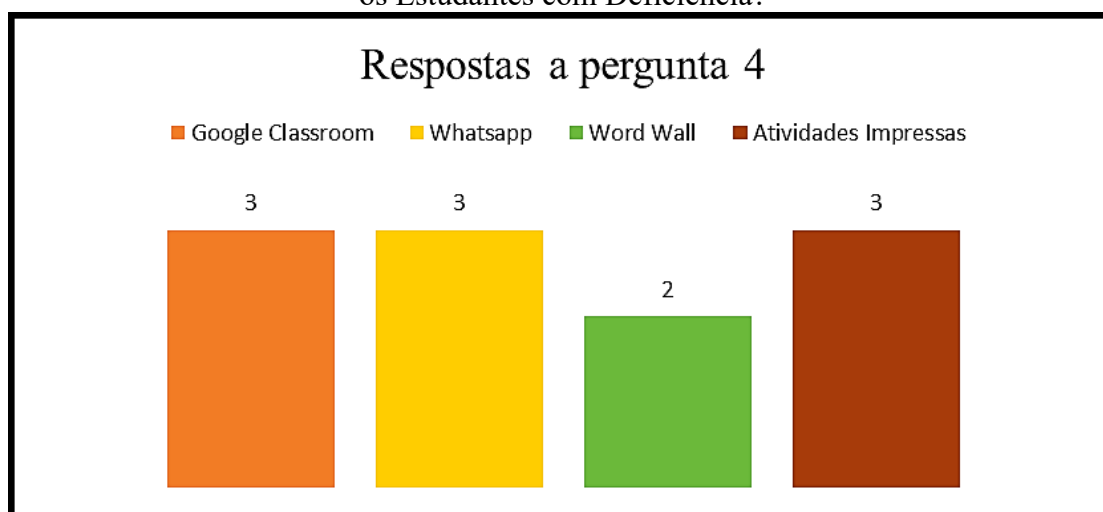
Nº	RESPOSTAS - PERGUNTA 3
PROFESSORA 01	Foi desafiador, mas também uma experiência de superação, tanto para mim como profissional como para a família desses alunos, firmamos uma parceria que deu certo. Através de vídeos, músicas, plataforma <i>wordwall</i> , <i>classroom</i> , e principalmente <i>wahatsapp</i> , e atividades impressas com devolução por fotos e vídeos.
PROFESSORA 02	Foi desafio não só para mim, mas para as famílias também.
PROFESSORA 03	Foi bem difícil, mas conseguimos com muito esforço realizar as aulas através de aplicativos, atividades impressas enviadas para a escola, vídeo chamada, material confeccionado para o aluno, etc.

Fonte: Autora, 2021.

Ainda ponderando as respostas relacionadas a terceira pergunta (expostas no quadro 07), alguns elementos importantes devem ser ressaltados, como a necessidade do uso de recursos tecnológicos como celulares, computadores, tablets e *internet*, para realização das atividades virtuais. Dessa forma, foi indagado as professoras: quais as plataformas digitais foram empregadas para realizarem as aulas remotas com os estudantes com deficiência. Segundo o gráfico 4, todas as professoras utilizaram o *Google Classroom*, o *Whatsapp* e atividades impressas. Apenas duas professoras utilizam o *Word Wall*.

² Espaços que fazem parte de Políticas Públicas Inclusivas, não discriminatórias ou segregadas, para que o aluno com necessidades educativas especiais (NEE) tenha assegurado seu acesso à matrícula e participação em turmas regulares, além da oferta de Atendimento Educacional Especializado.

Gráfico 4 - Quais as Plataformas Digitais Você Utilizou para Realizar as Aulas Remotas com os Estudantes com Deficiência?



Fonte: Autora, 2021.

Como o ensino remoto se apresentou como modelo de ensino emergencial para ser utilizado nesse período de pandemia, foi questionado as professoras se elas tiveram algum processo de formação para trabalhar de forma remota com os estudantes com deficiência. Segundo o quadro 08, nenhuma das docentes passou por um processo de formação (capacitação) disponibilizado pela Secretaria de Educação (SEDUC). Apenas uma professora participou (por opção pessoal) de um curso oferecido pela Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD).

Quadro 8 - Pergunta 5: Você Teve Algum Processo de Formação para Trabalhar de Forma Remota com as Crianças com Deficiência?

Nº	RESPOSTAS - PERGUNTA 5
PROFESSORA 01	Não houve uma formação específica, mas fui me informando em <i>lives</i> e troca de experiências com as famílias e colegas professores.
PROFESSORA 02	Não teve um processo de formação. Mas tivemos um curso ofertado pela FUNAD ³ 100% online. E aprendemos muito neste curso. (Curso de Atendimento Educacional Especializado - FUNAD)
PROFESSORA 03	Não, teve somente um minicurso ministrado por uma gestora, mas não participei por falta de tempo.

Fonte: Autora, 2021.

Igualmente, foi questionado as professoras se a SEDUC disponibilizou uma coordenação específica que planejasse e coordenasse as ações pedagógicas em relação a educação inclusiva/especial no município de Sumé durante a pandemia. Segundo as respostas

listadas pelas entrevistadas (e a própria SEDUC nos informou), não houve uma coordenação específica na secretaria, sendo a coordenação pedagógica geral do município a responsável pelo acompanhamento dos estudantes e dos professores. Todavia, segundo a resposta de duas professoras (como mostra o Quadro 9) a partir de 2022, haverá uma coordenação específica para a educação especial no município.

Quadro 9 - Pergunta 6: Há Coordenação Específica Dentro da Secretaria de Educação que Planeje e Coordene as Ações Pedagógicas em Relação a Educação Inclusiva no Município de Sumé?

Nº	RESPOSTAS - PERGUNTA 6
PROFESSORA 01	Sim, recentemente foi efetivada essa coordenação.
PROFESSORA 02	Sim, a coordenação geral sempre nos deu suporte. Em 2022 terá uma coordenadora específica para auxiliar os professores.
PROFESSORA 03	A coordenação geral sempre nos deu todo suporte, e a partir de 2022, teremos uma coordenadora específica para a Educação Especial! Aliás, ela já está atuando.

Fonte: Autora, 2021.

Como desfecho, foi perguntado as professoras quais as maiores dificuldades encontradas para trabalhar a inclusão com esses estudantes, em um contexto de ensino remoto. As docentes relataram várias dificuldades, como: a falta de equipamentos (computadores e celulares), a falta de *internet*, a falta de acompanhamento dos pais às aulas *online* (pelas limitações técnicas já citadas pela famílias ou pela restrição de conhecimento para realizar chamadas de vídeos), e as próprias questões de saúde do estudante, que em virtude dos problemas neurológicos das crianças ou dos efeitos colaterais dos remédios, não poderiam ficar muito tempo expostos as telas dos aparelhos (podendo gerar irritabilidade ou sonolência pelo tempo excessivo diante de monitores).

³ A Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) é um órgão do governo do estado da Paraíba, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SES). A FUNAD é referência no serviço de habilitação e reabilitação nas quatro áreas da deficiência – CER IV (física, intelectual, visual e auditiva), atuando com uma equipe multidisciplinar.

Quadro 10 - Pergunta 7: Qual(is) a(s) Maior(es) Dificuldade(s) Você Encontra Para Trabalhar Inclusão com Esses Estudantes no Ensino Remoto?

Nº	RESPOSTAS - PERGUNTA 7
<p>PROFESSORA 01</p>	<p>As maiores dificuldades foram a falta de equipamentos como celular ou computador por parte da família dos alunos e a falta de <i>internet</i>. Algumas famílias também se mostram resistentes ao modelo de aula remota, optaram por apenas atividades impressas com vídeos explicativos e devolução na própria escola. Alguns pais explicaram que são leigos e isso dificultava a realização das atividades, por isso todas as instruções eram voltadas para que os pais as realizassem da melhor maneira possível com seu filho.</p>
<p>PROFESSORA 02</p>	<p>A minha maior dificuldade foi conseguir chegar até os meus alunos de forma remota e conquistá-los, porque eles nunca tinham me visto. Então precisei da ajuda dos pais neste sentido de aproximação. Comecei com conversas e vídeos e com o passar dos dias passei a fazer chamadas de vídeos com aqueles que queriam, sempre respeitando cada um. Os que não queriam eu respeitei. A nossa interação foi muito boa, embora alguns não participam das chamadas de vídeos por diversos motivos. Mas as atividades impressas tiveram um bom retorno deles.</p>
<p>PROFESSORA 03</p>	<p>A maior dificuldade é sempre a resistência dos pais em acompanhar os filhos nas aulas <i>online</i>, outros que não tem acesso à <i>internet</i>, outros que alegam que o filho (a) não participa por conta da medicação que os deixa sonolentos ou irritados, tem também as atividades impressas enviadas para o aluno, que nem todos fazem devolutiva...enfim, são inúmeras as dificuldades.</p>

Fonte: Autora, 2021.

Como desfecho, deve ser enaltecido, ao observar as respostas proferidas nos questionários, a importância da atuação das docentes durante o período em que vigorou o ensino remoto. Fica latente pelo exposto, a relevância do trabalho individual (professora) e coletivo (junto com as famílias) para a implementação das ações necessárias para o aprendizado das crianças portadoras de deficiência no ensino infantil e fundamental I no município de Sumé-PB. Como contraponto, deve ser salientada a fragilidade das políticas públicas promovidas pela SEDUC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, esse estudo buscou apresentar a evolução das políticas públicas que norteiam a educação inclusiva (especial) no Brasil, onde os direitos adquiridos são recentes. A última conquista ocorreu no ano de 2015, por meio do implemento da Lei nº 13.146/2015 (Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência associada a formulação do Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegurou e promoveu, aos estudantes com deficiência as mesmas condições de igualdade, no exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando à inclusão social e a formação desse grupo.

De modo específico, o trabalho analisou como foram aplicadas as ações inclusivas para esse público (já historicamente marginalizados), durante o desenvolvimento da aprendizagem no modelo de ensino remoto, com crianças entre zero de dez anos de idade (ensino infantil e fundamental I) no município de Sumé-PB. Deve ser destacado que, o ensino remoto foi um modelo de ensino emergencial, para o momento de isolamento social causado pela pandemia do novo coronavírus. Logo, gerou dificuldades para todos os níveis de ensino e em todo o país.

Os dados coletados e analisados a partir dos relatos de experiências das professoras mostraram que além das dificuldades de manipulação dos recursos tecnológicos, das plataformas digitais (por parte dos pais), da falta de formação das docentes para trabalharem com esse modelo de ensino, houve também as questões exclusivas em relação aos estudantes com deficiência, como a medicação ingerida por algumas crianças, que as deixam irritadas e sonolentas para participarem de aulas *online* (em telas de celulares ou computadores).

Além disso, houve falta de coordenação específica para educação especial municipal durante os anos de 2020 e 2021, que se tornou outro agravante, uma vez que a ausência de diretrizes normativas a serem seguidas pelo corpo acadêmico das escolas, tornam as ações singulares, muitas vezes sem respaldo técnico (pautado apenas na “boa vontade” de professoras e pais).

Outro dado importante a ser exaltado nesta pesquisa, é o da redução do número de matrículas no ensino público regular, como também da educação especial em 2021, com relação à 2020, dados esses disponibilizados pelo INEP. São números discrepantes de um ano para outro, o que sugere concluir que pode haver relação com o ensino remoto, uma vez que, as matrículas de 2020 ainda se deram no ensino presencial, só em meados de maio do mesmo ano, iniciou-se o regime do ensino remoto e em 2021 as matrículas e as aulas permaneceram de forma remota. Logo, a articulação com o contexto local (Sumé-PB), pode nos levar a relacionar

a subtração considerável de matrícula em 2021, as diversas dificuldades aqui apresentadas pelas professoras.

Como sugestão, o que poderia ser feito para amenizar essas dificuldades, seria a garantia (por parte da gestão municipal) de disponibilizar os meios tecnológicos e de acesso à *internet* a esses estudantes, a formação adequada dos profissionais envolvidos com a formação de crianças com deficiência e o estabelecimento de diretrizes operacionais por parte da SEDUC (como políticas voltadas não somente para a inclusão das crianças, mas, para o assessoramento dos pais).

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, L. F. **Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira.** 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8560/1/Burocracia.pdf>. Acesso em: 05 de out. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- Casa Civil. **Avaliação de Políticas Públicas** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/governanca/avaliacao-de-politicas>. Acesso em: 10 out. 2021.
- Ministério da Educação. **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.** Brasília, MEC/CNE. 2020.
- DATASUS. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. **Painel coronavírus.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 06 dez. 2021.
- DAU, G. **O que é o ensino remoto e o seu papel fundamental em 2021.** Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/o-que-e-ensino-remoto-e-o-seu-papel-fundamental-em-2021/>. Acesso em 07 dez. 2021.
- FEITOSA, V. **As diferenças entre exclusão, segregação, integração e inclusão.** Disponível em: <https://blog.eureca.me/exclusao-segregacao-integracao-e-inclusao/>. Acesso em: 24 de nov. 2021.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HOPKINS, J. **Coronavírus Resouver Center.** Disponível em : <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em : 10 out. 2021.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades - Sumé.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sume/historico>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica/2020.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.
- LOPES, B; AMARAL J. N. **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.
- MARCONE, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MENDES, R. **Políticas públicas.** Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/como-transformar-escola-redes-ensino/politicas-publicas/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica: um manual para realização de pesquisas em administração.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

PORTO, M. M. **Ensino de ciências da natureza (química) nos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo no município de Sumé/PB.** Monografia, Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Sumé, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SUMÉ. **Portal da Transparência.** Disponível em: <https://www.sume.pb.gov.br/transparencia/covid-19.htm>. Acesso em: 06 dez. 2021.

SILVA, C. S. **Os desafios dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental, frente ao ensino remoto no município de Sumé/PB.** Monografia. Especialização. Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido. 2021.

SILVA, L. C. S. **O Ensino inclusivo no contexto do ensino remoto: um estudo de caso.** 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34306>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura,** Sociologias, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em 01 out. 2019.

TEIXEIRA, E. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade,** AATR-BA, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em: 01 de out. 2019.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: O longo caminho.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

TEODORO, E. **Democracia no Brasil.** A democracia e o atual regime político brasileiro. Escola educação, 2020. Disponível em: <http://www.escolaeducacao.com.br/democracia-no-brasil>. Acesso em: 14 nov. 2021

SOUZA, E. **Educação e história da educação no Brasil.** Educação Pública, 2018. Disponível em: <http://www.educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 14 nov. 2021

MARONEZE; LARA, E. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado.** EDUCERE, 2009.