



COINTER PDVL 2020

VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS
Edição 100% virtual | 02 a 05 de dezembro
ISSN:2358-9728 | PREFIXO DOI:10.31692/2358-9728

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DURANTE O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE

REFLEXIONES SOBRE LA INCLUSIÓN DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTO EN LAS ESCUELAS DE RIO GRANDE DO NORTE

REFLECTIONS ON INCLUSION DURING REMOTE EDUCATION IN SCHOOLS IN RIO GRANDE DO NORTE

Apresentação: Comunicação Oral

Joyce Inácia de Oliveira¹; Manoel Messias Lemos da Silva²; Leonardo Rafael Medeiros³

DOI:<https://doi.org/10.31692/2358-9728.VIICOINTERPDVL.0327>

RESUMO

O advento da pandemia de covid-19 suscitou diversos questionamentos acerca da continuidade dos estudos nas escolas, as quais passaram a adotar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todavia, os desafios já vivenciados pelas escolas para efetivação da inclusão podem ser ainda mais evidentes, uma vez que esse modelo de ensino apresenta outras peculiaridades que podem agravar as dificuldades de aprendizagem, como a falta de conectividade e assistência pedagógica. Nesse sentido, o presente artigo apresenta considerações acerca da inclusão durante o ERE em escolas no interior do Rio Grande do Norte. Apresentamos uma reflexão acerca das dificuldades vivenciadas por alunos que possuem necessidades educacionais especiais, além dos desafios enfrentados por professoras da educação básica para fornecer um ensino de qualidade e inclusivo com as aulas transmitidas pelas mídias digitais. O presente trabalho possui uma abordagem qualitativa, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas, a três alunos do Ensino Fundamental de escolas municipais e duas docentes da rede pública e privada de ensino. Os resultados evidenciaram que, apesar de as escolas terem adotado algumas medidas para contornar a falta de conectividade de alguns alunos, o que se observa é uma realidade de exclusão escolar, tendo em vista que dois dos estudantes entrevistados abandonaram os estudos por não conseguirem acompanhar as aulas. Mostramos também que as escolas estão bastante despreparadas para enfrentar essa realidade de ensino remoto, havendo uma necessidade urgente de qualificação em mídias educacionais e principalmente em Educação Inclusiva pelos profissionais de educação. Este estudo realça a importância de um acompanhamento pedagógico pelas instituições escolares, sobretudo aos alunos menos favorecidos e que mais apresentam dificuldades, para que uma educação inclusiva e de qualidade seja possível.

Palavras-Chave: Ensino remoto emergencial, Educação inclusiva, Dificuldades de aprendizagem.

¹ Licenciatura Plena em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, joyce.i@escolar.ifrn.edu.br

² Licenciatura Plena em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, lemos.messias@escolar.ifrn.edu.br

³ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus* Ipangaçu, leonardo.rafael@ifrn.edu.br

RESUMEN

El advenimiento de la pandemia de covid-19 planteó varias preguntas sobre la continuidad de los estudios en las escuelas, que comenzaron a adoptar la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Sin embargo, los desafíos ya experimentados por las escuelas para hacer efectiva la inclusión pueden ser aún más evidentes, ya que este modelo de enseñanza tiene otras peculiaridades que pueden agravar las dificultades de aprendizaje, como la falta de conectividad y de asistencia pedagógica. En este sentido, este artículo presenta consideraciones sobre la inclusión durante la ERE en las escuelas del interior de Rio Grande do Norte. Presentamos una reflexión sobre las dificultades que viven los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, además de los desafíos que enfrentan los docentes de educación básica para proveer una enseñanza de calidad e inclusiva con clases transmitidas por medios digitales. El presente trabajo tiene un enfoque cualitativo, desde la aplicación de entrevistas semiestructuradas, a tres alumnos de enseñanza fundamental de escuelas municipales y dos docentes de escuelas públicas y privadas. Los resultados mostraron que, a pesar de que las escuelas han adoptado algunas medidas para superar la falta de conectividad de algunos estudiantes, lo que se observa es una realidad de exclusión escolar, considerando que dos de los estudiantes entrevistados abandonaron sus estudios por no poder seguir las clases. También mostramos que las escuelas están bastante poco preparadas para afrontar esta realidad de la educación remota, con una necesidad urgente de cualificación en medios educativos y especialmente en Educación Inclusiva por parte de los profesionales de la educación. Este estudio destaca la importancia de un seguimiento pedagógico por las instituciones escolares, especialmente de los estudiantes menos favorecidos y que tienen más dificultades, para que sea posible una educación inclusiva y de calidad.

Palabras-Clave: Enseñanza remota de emergencia, Educación inclusiva, Dificultades de aprendizaje.

ABSTRACT

The outbreak of the covid-19 pandemic raised several issues about the continuity of the studies in schools, which started to adopt Emergency Remote Teaching (ERT). However, the challenges already experienced by schools to make inclusion effective may be even more evident, since this teaching model has other peculiarities that can intensify learning difficulties, such as the lack of connectivity and pedagogical assistance. In this sense, this article presents considerations about inclusion during ERT in schools in the countryside of Rio Grande do Norte. We present a reflection on the difficulties experienced by students who have special educational needs, in addition to the challenges faced by teachers of Basic Education to provide quality and inclusive teaching with classes transmitted by digital media. The present work has a qualitative approach, with the application of semi-structured interviews, to three middle-school students from municipal institutions and two teachers from public and private schools. The results showed that, although the schools have adopted some measures to overcome the lack of connectivity of some students, the reality reveals school exclusion, considering that two of the interviewed students abandoned their studies since they were unable to follow the classes. We also showed that schools are quite unprepared to face this reality of remote education, which reveals an urgent need for qualification in educational media and especially in Inclusive Education by education professionals. This study highlights the importance of a pedagogical monitoring by school institutions, especially for students who are less favored and who have more difficulties, so that an inclusive and quality education is possible.

Keywords: Emergency remote teaching, Inclusive education, Learning difficulties.

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia de covid-19 que assolou o Brasil e o mundo, o isolamento social

foi posto em prática como forma preventiva de contágio. Dessa maneira, as aulas presenciais de escolas públicas e privadas foram suspensas, em resposta à determinação da portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, sendo substituídas por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia (BRASIL, 2020). Assim, as escolas optaram pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa para a não paralização do ano letivo e das atividades escolares.

É importante salientar que o ERE é diferente da modalidade de Educação a Distância (EAD). Enquanto que a EAD conta com pessoal qualificado, políticas de acesso, participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação, que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 1996), o ERE é uma mudança temporária no ensino, adotada em situações emergenciais, como a pandemia de covid-19. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (HODGES *et al.*, 2020).

Verifica-se que tanto na EAD como no ERE, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é fundamental, haja vista que elas são responsáveis pela intermediação dos profissionais da educação com os alunos. A expansão e o desenvolvimento das TICs possibilitaram, de forma crescente e constante, inovações em todas as áreas do conhecimento humano, incluindo a área da educação. O desenvolvimento tecnológico proporcionou que professores e alunos pudessem estar presentes em um mesmo espaço virtual através da internet, ainda que estejam distantes geograficamente. No caso da EAD, as TICs colaboram para a democratização da Educação Superior e Pós-Graduação, além de atender a diligência em formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, assim como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino são maiores (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Em contrapartida à EAD, muitas escolas que adotaram o ERE no atual cenário pandêmico não apresentam toda a infraestrutura tecnológica e pessoal qualificado para a oferta de uma educação totalmente sem obstáculos, justamente porque sua adoção aconteceu de forma não planejada. O que se verificou é que, com a suspensão das aulas presenciais, o ERE se apresentou como o único meio de transmissão de aulas e de diálogo entre a escola e seus discentes, em todos os níveis educacionais. Desde então, coube aos profissionais e estudantes, muitos dos quais não dominavam adequadamente as TICs ou sequer tinham familiaridade com aulas não presenciais, terem de se adaptar a essa nova realidade.

Nesse contexto de grande despreparo para a oferta do ERE, os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), além dos discentes que não têm condições socioeconômicas de acompanharem as aulas de forma *online*, são os mais prejudicados. Uma pesquisa realizada antes da pandemia por Leonardo *et al.* (2009) com 26 professores, sendo 13 de escola pública e 13 da rede particular, expôs que 16 docentes alegaram estar despreparados e/ou não possuem capacitação profissional necessária para o ensino inclusivo. Dessa maneira, atualmente, o ERE pode estar evidenciando a problemática que já existia de forma presencial: a dificuldade no processo de inclusão de alunos.

Em algumas escolas, limitações quanto à conectividade vêm impondo barreiras para o ensino de alunos que são atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais, podendo agravar o paradoxo inclusão-exclusão ainda presente em muitas instituições (ABREU, 2020). Assim, constata-se que a pandemia de covid-19 veio exceler, no âmbito educacional, a importância da capacitação de professores para o ERE e, especialmente, que esse processo seja inclusivo. Diante dessa problemática, é de grande relevância conhecer as barreiras vivenciadas pelos alunos com NEE, bem como as dificuldades apresentadas pelos professores em conseguir promover a inclusão, durante a oferta de aulas remotas, sobretudo em escolas de regiões que enfrentam dificuldades socioeconômicas. A partir disso, é possível refletir sobre que alternativas podem ser adotadas para reverter essa realidade e conseguir por em prática uma educação que seja para todos.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar as dificuldades de alunos com NEE e de professores da rede pública de ensino para garantir a inclusão frente à adoção do ERE em decorrência da pandemia de covid-19 em escolas do interior do Rio Grande do Norte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um longo caminho foi estabelecido para que a educação inclusiva fosse aceita pelas escolas e praticada dentro das salas de aula. As práticas difundidas nas instituições de ensino para que todos os discentes pudessem ser incluídos, independentemente de suas condições físicas ou mentais, foram evoluindo ao longo dos anos. Com um histórico marcado por cenários de completa exclusão, fome, privação de direitos e ausência de condições para uma vida saudável e digna, as pessoas com NEE, somente depois da Revolução Francesa, passaram a ser vistas com mais cuidado e importância (FORTES, 2012).

Após a luta pelos direitos humanos e conferências importantes para a modificação da educação, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a proposta de uma escola na perspectiva inclusiva foi criada. Assim, uma

série de leis foram criadas no Brasil para reorganizar o sistema educacional, contribuindo com mudanças significativas para que fosse possível a oferta de uma educação para todos, especialmente no que tange às pessoas com deficiência (FORTES, 2012). Uma delas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, reúne todos esses marcos históricos e normativos ao afirmar que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

Além disso, a PNEEPEI garante que o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenha um Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de complementar ou suplementar o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008). Assim, a educação inclusiva contribuiu para uma mudança profunda na forma de se ensinar, buscando atender a todas as pessoas, sem distinção alguma, significando não a oferta de uma educação igual a todos, mas de uma educação adequada a partir das necessidades e interesses próprios de cada educando (CARVALHO, 2019).

Os avanços tecnológicos também contribuíram significativa e positivamente no âmbito educacional, visto que os recursos digitais passaram a ser utilizados para uma educação mais dinâmica e atrativa. Atualmente, em virtude do cenário pandêmico mundial, o ensino presencial precisou se adaptar às novas condições, fazendo da tecnologia seu meio de transmissão de conhecimento mais eficiente. Professores e alunos se ajustaram a uma nova realidade para que ambas as partes não fossem prejudicadas com a forma abrupta em que as aulas foram interrompidas e que, de alguma forma, a oferta da educação continuasse. Pasini *et al.* (2020) relatam que a pandemia de covid-19 trouxe uma ressignificação para a educação, uma vez que a desestruturação do sistema regular e presencial de ensino está forçando uma revolução pedagógica.

Dias e Pinto (2020, p. 2) chamam atenção para a adaptação de docentes para a nova realidade, uma vez que foi preciso “aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades *online*, avaliar os estudantes a distância, produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e *online*”. Diante dessa modificação, além dos docentes, os alunos precisam reorganizar a sua rotina e, junto ao professor, se adaptar à nova realidade.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DURANTE O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS

As aulas presenciais em escolas públicas e privadas enfrentam, há longos anos, a luta de estudantes por um sistema educacional inclusivo, de forma que todas as escolas se adaptem e consigam atender a todos os alunos sem desconsiderar as suas especificidades, buscando sempre melhorar o ambiente escolar (FUMEGALLI, 2012). É fato que a problemática do acesso a um ensino inclusivo está mais preocupante no atual momento, uma vez que toda a comunidade escolar ainda está em processo de adaptação às novas exigências do ERE.

A escola inclusiva deve contar com professores capacitados, infraestrutura totalmente adaptada para alunos com NEE, além do fornecimento de materiais didático-pedagógicos para o aprendizado efetivo. Para que a inclusão faça parte da educação, não basta apenas o professor ter uma formação na área, é preciso que todos os envolvidos no âmbito da escola estejam dispostos a se aperfeiçoarem, para que, assim, busquem planejar ações e programas mais bem estruturados (NASCIMENTO, 2009).

Nesse momento, em que as aulas presenciais estão suspensas e que o maior recurso é o audiovisual através da internet, a maior preocupação é como conseguir que alunos e professores estejam presentes e prontos para que o ensino-aprendizado aconteça de forma efetiva e, principalmente, que o ensino seja inclusivo e não excludente. As condições sociais dos estudantes também devem ser levadas em consideração neste processo, visto que o meio pelo qual as aulas acontecem pode não estar disponível a todos os que precisam. Uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC.BR (2020a) revelou que, no ano de 2019, 39% dos alunos de escolas públicas localizadas em regiões urbanas não possuíam computador portátil, computador de mesa e/ou *tablet*. Assim, esses dados revelam que a adoção do ERE enfrenta desafios para que todos tenham acesso à educação.

Além do problema que possa existir com a falta de acesso às tecnologias no ERE, outro fator que também deve ser levado em consideração é a contribuição dos responsáveis na educação dos alunos, especialmente no atual cenário educacional. A falta do acompanhamento escolar, atrelado ao isolamento social, podem comprometer a saúde física e mental de todos os envolvidos no processo.

METODOLOGIA

O presente artigo possui uma abordagem qualitativa, respaldando-se através das ações sociais individuais e/ou grupais. Para Ferreira (2015, p. 5) a pesquisa qualitativa “é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos”. Assim, o foco da pesquisa qualitativa não é

quantificar dados, mas explorar, investigar e analisar respostas e aspectos subjetivos a fim de compreender determinado grupo-alvo (FERREIRA, 2015). Essa pesquisa foi realizada durante o mês de setembro de 2020 e, como instrumento metodológico, foi utilizada a entrevista qualitativa, que, segundo Silva *et al.* (2006), fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno.

3.1. PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O público-alvo da pesquisa foram alunos com NEE matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal e professores que lecionam na educação básica da rede pública e privada de ensino. Ao todo, o presente trabalho contou com 5 entrevistados: três alunos com diferentes tipos de deficiência e duas professoras que lecionam a alunos com NEE (Quadro 1). Os entrevistados desta pesquisa estudavam ou atuavam em instituições escolares nos municípios de Angicos, Assú e Ipanguaçu, cidades localizadas no interior semiárido do estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil (IBGE, 1990). Nomes fictícios foram atribuídos aos entrevistados para garantir o sigilo de suas informações pessoais. É importante esclarecer que a entrevista teve o consentimento dos responsáveis dos estudantes menores de idade, os quais concederam e autorizaram sua realização.

Quadro 1: Perfil de entrevistados.

ID	Nome fictício	Sexo	Idade	Perfil	Informações
1	X1	M	11	Aluno	Deficiência intelectual e frequenta a 5ª série.
2	X2	F	16	Aluno	Deficiência visual e frequenta a 6ª série.
3	X3	F	13	Aluno	Retardo mental grave, deficiência auditiva e dislalia e frequenta a 7ª série.
4	Y1	F	34	Docente	Professora de História da rede pública.
5	Y2	F	30	Docente	Professora de Química da rede particular.

Fonte: Própria, 2020.

3.2. COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas de duas maneiras: para as docentes, foi enviado um e-mail com um convite para participar da pesquisa e, após o aceite, foram enviadas as perguntas, enquanto que, para os estudantes com NEE, foi realizada uma entrevista de forma presencial, após uma conversa

prévia com os alunos e familiares. Para cada docente, foram apresentadas 10 perguntas com o intuito de investigar a relação aluno-professor-escola durante o período de oferta das aulas remotas e *online*, em especial as estratégias que estão sendo adotadas para incluir os alunos com NEE. A entrevista com os discentes continha 7 perguntas, abordando, também, a relação aluno-professor-escola.

Para a análise dos dados, levamos em consideração os estudos de Minayo (2012, p. 3), os quais abordam que “o verbo principal da análise qualitativa é compreender”, e que, para compreender, é importante considerar a singularidade do indivíduo, pois sua subjetividade é uma manifestação da vida e é necessário saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorre na esfera da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura em que se insere (MINAYO, 2012). Dessa forma, a análise foi focada na compreensão e interpretação das respostas dos entrevistados, de modo que as dificuldades das docentes e discentes em relação ao acesso e permanência dos alunos foram reveladas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A VISÃO DOS DISCENTES COM NEE DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O ENSINO REMOTO

Partindo da visão dos discentes com alguma NEE comprovada do Ensino Fundamental acerca do desenvolvimento das aulas no formato remoto, os alunos foram indagados se estavam conseguindo assistir às aulas *online*. A estudante X2 disse que, apesar de estar frequentando as aulas de uma forma geral, esporadicamente tem dificuldades para realizar as atividades e acompanhar o ritmo da turma em virtude da sua deficiência (visual), comprometendo, assim, sua compreensão. Em contrapartida, os outros alunos entrevistados, X1 e X3, informaram que estavam completamente perdidos, pois não estavam frequentando as aulas, tampouco estavam realizando as atividades ou conseguindo estudar em casa.

Questionados sobre o acompanhamento que é oferecido a eles pela instituição de ensino, a entrevistada X2 relatou que recebe apoio tanto da escola quanto de seus familiares em casa. Já os demais alunos asseveraram que não estão tendo qualquer tipo de acompanhamento desde o início da pandemia pela escola. No entanto, um ponto importante a se destacar é que, antes da pandemia, a aluna X3 tinha um acompanhamento pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) cerca de duas vezes na semana e em contraturno às aulas regulares, e que esse apoio permaneceu durante o período de isolamento social, acontecendo de forma ainda mais frequente.

Outro ponto destacado pelos entrevistados foi em relação à falta de profissionais capacitados para dar assistência aos estudantes com deficiência. Todos os discentes entrevistados comentaram que as escolas não apresentavam corpo técnico adequado e qualificado para dar um suporte a eles. Segundo os estudantes X1 e X3, os professores estão tendo dificuldades para conseguir ensinar de forma remota e as escolas em nenhum momento demonstraram preocupação ou procuraram os alunos com NEE, para saber se estão tendo dificuldades. Diante dos grandes entraves e aparente apatia das escolas com esse formato de ensino, os responsáveis pelos alunos demonstraram preocupação e indignação, informando não saberem como agir.

Os relatos dos alunos em relação ao total despreparo da escola e dos profissionais frente a essa nova realidade são muito preocupantes, uma vez que os danos causados a todos os estudantes, sobretudo os com NEE, podem ser consideráveis, comprometendo sobremaneira sua vida acadêmica e pessoal. Sabendo que o Ensino Fundamental é de suma importância para o bom desenvolvimento do estudante que queira concluir, no mínimo, o ensino médio, o não acompanhamento das aulas remotas poderá trazer prejuízos *a posteriori*. Esse cenário reflete a dificuldade já existente das escolas em conseguir oferecer uma educação que seja inclusiva e para todos. Sobre esses desafios enfrentados pelas escolas, Mantoan (2000, p. 2) comenta que:

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico.

Aliado a isso, para que essa parte da vida acadêmica dos estudantes não seja perdida, Soares *et al.* (2008, p. 3) afirmam que “é muito importante que o professor saiba motivar os seus alunos através de uma variedade de recursos, métodos e procedimentos inovadores”. Percebemos, pois, que é preciso investir de maneira incisiva na formação de professores para que haja uma mudança no contexto de escola pública, principalmente diante do novo cenário educacional, a fim de contribuir para a efetivação da inclusão dos estudantes nesta nova forma de educar.

4.2. A VISÃO DAS DOCENTES SOBRE O ENSINO REMOTO

Foi perguntado às docentes como elas avaliam a adaptação da escola diante do novo cenário pandêmico. Y1 relatou que a comunidade escolar “organizou grupos pelo aplicativo e rede social WhatsApp”, contando com a presença de gestores, professores e alunos, e que essa medida foi tomada em virtude da praticidade e facilidade de acesso ao aplicativo. De acordo

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DURANTE O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS

com a educadora:

Y1: *“Os alunos que não estão sendo contemplados de forma online possuem uma apostila de estudo com o conteúdo das disciplinas, incluindo os projetos interdisciplinares, de forma impressas (sic) e entregue aos responsáveis dos alunos.”*

A entrevistada Y2 relatou que todo o acompanhamento em sua escola também é realizado pela rede social WhatsApp, ferramenta utilizada inclusive para o envio de atividades e apostilhas em grupos divididos por turmas. Além disso, a docente acrescentou que:

Y2: *“Para os alunos que não possuem smartphone, os apostilados trabalhados são impressos e entregues na escola, seguindo os cuidados necessários e em dias marcados. Os exercícios realizados [pelos alunos] são encaminhados para o e-mail do professor.”*

É possível perceber que, mesmo diante das dificuldades, as duas instituições escolares apresentaram certo cuidado e pensaram nos estudantes que não apresentam os aparatos tecnológicos para realizar as atividades e acompanhar as aulas *online*, a partir da disponibilização das apostilas impressas. Sabendo que cerca de 58% das crianças e adolescentes acessam a internet apenas pelo celular (CETIC.BR, 2020b), essa parece ser uma alternativa para compensar a falta de conectividade dos alunos. Ainda assim, a professora Y1 expôs que é difícil chegar a todos os alunos ausentes e essa realidade é preocupante, pois pode contribuir para o agravamento das desigualdades sociais e educacionais entre os estudantes que apresentam os recursos tecnológicos e aqueles que são desprovidos. Nessa perspectiva, Shimazaki *et al.* (2020, p. 9) ressaltam a problemática e revelam que:

É indiscutível que o ensino remoto se apresentaria como um sistema de ensino distante da realidade de muitas crianças e jovens, assim como o acesso aos conhecimentos científicos, necessários ao seu desenvolvimento psíquico. Esse modelo moderno de ensino exclui aqueles que não conseguem se adequar às necessidades básicas que a tecnologia exige.

Sobre o andamento das aulas e o acompanhamento dos discentes, Y1 revelou que a processo de ensino-aprendizagem está sendo avaliado mediante a devolutiva das tarefas. Além disso, a escola recebe visita de pais e responsáveis e a equipe pedagógica se desloca esporadicamente até a comunidade em que os alunos residem para verificar como está sendo o aprendizado daqueles que apresentam dificuldades de acesso. Apesar dessas medidas, Y1 enfatiza que o rendimento e a participação dos alunos com NEE estão baixos, além de que a evasão e exclusão estão mais acentuadas, uma vez que não há inclusão digital desses alunos. Sob a mesma indagação, a docente Y2 lamenta não haver um “bom avanço no processo de

aprendizagem significativa através do grupo de WhatsApp” e que, apesar de haver um alcance de 75% dos alunos, apenas 35% participam das aulas, chegando a 5% em algumas turmas.

Sanz *et al.* (2020, p. 15) ressaltam que o “encerramento dos estabelecimentos de ensino afeta o comportamento dos alunos, aumentando as ausências não justificadas”, mas que a situação econômica difícil e o relacionamento dos pais podem influenciar negativamente o rendimento e o desempenho educacional dos alunos, o que pode estar diretamente relacionado com o abandono das aulas nesse momento sensível e particular ocasionado pela pandemia.

Seguindo com os questionamentos, foi perguntado como as docentes ministram aulas para alunos com NEE e como está sendo o rendimento desses alunos, todavia não obtivemos respostas detalhadas. A docente Y2 afirmou que, durante esse ano, existem “casos que foram observados pelos professores, como déficit de atenção, possíveis discalculia e dislexia, e que tentamos dar suporte durante as aulas”. A professora ainda completou que “os alunos que sabemos que precisam de uma atenção maior, abandonaram as aulas, pois, não se veem capazes de aprender dentro dessa sistemática.” Já a docente Y1 disse que possui conhecimento de dois alunos com deficiência: uma é a discente X3, a qual possui retardo mental grave, deficiência auditiva e dislalia, além de outra aluna com deficiência, mas que não apresentou laudo à escola. A professora ainda ressaltou que, apesar de apresentarem esses e outros estudantes com NEE, a escola não possui uma sala multifuncional, portanto o AEE não é oferecido.

Quanto à formação na área de educação inclusiva, Y1 informou que não chegou a fazer, até o momento da entrevista, nenhum curso voltado para essa área, apesar de que a escola incentiva a participação em diversos cursos oferecidos pela secretaria no início do ano letivo. A docente Y2 fez um relato parecido, expondo que sempre ocorre um curso de formação para a educação inclusiva durante a semana pedagógica, mas que a formação é vaga e insuficiente para atender à realidade da sala de aula. Y2 complementa, ainda, afirmando que o AEE, garantido por lei, não chega até os alunos em todas as escolas e não atende a todos os casos e que, devido a isso, os professores tentam “colocar em prática o que aprenderam durante as aulas, dividindo a atenção com os demais da turma”.

A ausência de formação continuada e de especialização em educação inclusiva de professores, assim como de toda a equipe pedagógica, torna o ensino para alunos com deficiência mais difícil, uma vez que, durante o ensino remoto, é preciso a atuação de uma equipe multiprofissional, cada um com uma função específica determinada, para contribuir para a efetivação da inclusão (SHIMAZAKI *et al.*, 2020). Muito embora a formação continuada possa promover a implementação de propostas inclusivas na escola, é preciso que haja uma melhoria das condições de ensino, além de apoio profissional ao trabalho docente e ao

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DURANTE O ENSINO REMOTO EM ESCOLAS

comprometimento de cada profissional com a concretização dessas mudanças (NASCIMENTO, 2009).

A partir do relato das professoras, fica evidente o total despreparo das escolas para a promoção de uma educação inclusiva, sobretudo com a adoção do ensino remoto. Percebe-se que o cenário de evasão e exclusão, exposto pela docente Y1, é um reflexo da falta de infraestrutura das instituições de ensino, bem como da falta de capacitação por parte dos profissionais. Esse cenário é reiterado pela referida professora ao afirmar que, durante a pandemia:

Y1: “As maiores dificuldades são a evasão escolar, impactos emocionais, o não acesso às tecnologias no decorrer das aulas remotas, dificuldades no ensino aprendizagem e falta de formação profissional. [...] O maior prejuízo está no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.”

Para evitar esse cenário de exclusão, Alonso (2013, p. 3) comenta que “o papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las”. Se não há uma preparação necessária, o prejuízo ocorre de ambos os lados, pois os alunos acabam não tendo o devido acompanhamento e o professor acaba se limitando em não possuir novas estratégias educacionais, por não estar suficientemente preparado. Dessa forma, como consequência, a inclusão não ocorre como deveria.

A importância do papel do professor é evidenciada também por pesquisas que apontam que, em relação ao ensino remoto, o trabalho dos professores desempenha papel significativo no sentido de assegurar uma boa experiência. Na atual situação, em que são igualmente impactados pela pandemia, apoiá-los, pessoal e profissionalmente, é medida absolutamente fundamental. Dessa forma, é essencial que docentes sejam amparados, de forma geral, para que possam exercer um ensino e aprendizado a seus alunos da melhor forma possível, conforme analisa a ONG Todos Pela Educação (2020).

CONCLUSÕES

Diante dos dados apresentados por esse trabalho, é evidente que professores precisam ser devidamente capacitados na área da educação inclusiva para poderem contribuir positivamente no ensino e aprendizagem de todos os alunos, sem distinção. Verificamos a ausência de um amparo profissional e emocional pela escola durante a adaptação das aulas presenciais para as aulas *online* de forma remota aos alunos com NEE. Também foi possível expor os obstáculos que impossibilitam um aprendizado educacional significativo de alunos

com NEE, contribuindo para a perpetuação do cenário de exclusão ainda presente atualmente.

O trabalho evidenciou a importância da formação em educação inclusiva e a necessidade de melhoria do atual cenário educacional, visto que a inclusão deve se fazer mais presente a cada dia. Com a preocupação educacional em incluir todos os alunos, professores serão mais preparados e dispostos a encontrar formas mais diferenciadas de educar e estratégias adaptáveis a necessidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. **Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia**. Pedagogia em Ação, v.13, n. 1, 2020.

ALONSO, G. **Educação Inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?download=truevoltar=/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula?download=true>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Lei No 9.394/1996** – LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544/2020**. Diário Oficial da União. Brasília – DF, junho de 2020. Educação 114, seção 1, p. 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 out. 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação 2019**. CGI.BR/NIC.BR. São Paulo, 2020a. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Kids Online Brasil 2019**. São Paulo, 2020b. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em: 29 set. 2020.

DIAS, E. PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, 2020.

FERREIRA, L. A. C. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2. 2015.

FORTES, V. G. G. de F. **Histórico do atendimento a pessoa com deficiência**: perspectivas mundiais. Licenciatura em Espanhol, 2012. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/858>. Acesso em: 4 out. 2020.

FUMEGALLI, A. C. R. **Inclusão Escolar**: O desafio de uma educação para todos. 2012. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/inclus%C3%A3o-educa%C3%A7%C3%A3o-especial.pdf> Acesso em: 16 set. 2020.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. S. A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR** (On-line), Campinas, n. especial, p. 166-181. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf Acesso em: 19 agosto, 2020.

HODGES, C. TRUST, T. MOORE, S. BOND, A. LOCKEE, B. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia** (escribo), v. 2, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. Biblioteca IBGE. 1: 44–47, 1990. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv2269_1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

LEONARDO, T. S. N., BRAY, T. C., ROSSATO, M. P. S. Educação Escolar: Um Estudo Acerca da Implantação da Proposta em Escolas de Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 2, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, v. 1, n. 3, 2000.

MINAYO, S. C. M. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**. v. 17, n. 3, 2012.

NASCIMENTO, P. R. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, É. de; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. algumas considerações. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 04 set. 2020.

SANZ, I. GONZÁLEZ, S. J. CAPILLA, A. **Efeitos da crise do covid-19 na educação**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. Espanha, 2020. Disponível em: <https://oei.org.br/arquivos/informe-covid-19d.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.

OLIVEIRA, et al.

SHIMAZAKI, M. E. MENEGASSI, J. R. FELLINI, N. G. D. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15. 2020.

SILVA, F. R. G., MACÊDO, F. N. K., REBOUÇAS, A. B. C, SOUSA, A. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, 2006.

SOARES, D. A.; AZEVEDO, E. de; PINTO, E. S.; ANDRADE, J. L. P. S. **Motivação nas séries iniciais do Ensino Fundamental: quando a aprendizagem ganha sentido**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/MOTIVACAO-NAS-SERIES-INICIAIS-DO-ENSINO.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.