UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NATILAANE BRITO SANTOS

GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS
EM TEMPOS DE COVID-19

VITÓRIA DA CONQUISTA 2023

NATILAANE BRITO SANTOS

GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS EM TEMPOS DE COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política Pública Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

S233g

Santos, Natilaane Brito.

Gestão da política de educação especial inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista: desafios e enfrentamentos em tempos de Covid-19. / Natilaane Brito Santos, 2023.

148f.

Orientador (a): Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências. 132 – 142

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Gestão Educacional. 3. Política Educacional - Pandemia. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 371.9

NATILAANE BRITO SANTOS

GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS EM TEMPOS DE COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires (orientadora – UESE	3)
Profa. Dra. Elizabete Pereira Barbosa (UEFS)	
Prof. Dr. Adenilson Sousa Cunha Júnior (UESB)	

Dedico este trabalho:

A Deus, que me sustenta em todos os momentos, a ti Senhor, toda honra e toda glória.

Ao meu esposo, Jamilton, por todo apoio, incentivo e amor, sempre me encorajando e acreditando que eu conseguiria vencer todos os desafios que surgiram no percurso.

Aos meus filhos, Jam Felipe e Maria Cecília, pelo amor incondicional, por me motivarem a lutar por um mundo mais justo.

A toda minha família, e especialmente à minha irmã Cássia, que esteve comigo por todo tempo.

À minha afilhada, Lorena, por me motivar e inspirar. Agradeço imensamente por todo cuidado, carinho e amor.

A vocês a minha gratidão e o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial em que finalizo minha dissertação, sinto o coração transbordar de gratidão. Antes de mais nada, quero expressar minha imensa gratidão a Deus, que sempre conduz tudo em minha existência.

À minha família, meu porto seguro, o apoio inabalável que me impulsiona a buscar meus sonhos, agradeço do fundo do coração. Meu amado esposo, Jamilton, você é meu companheiro, meu confidente e meu melhor amigo. Sua presença em minha vida é como a brisa suave que me conforta nos momentos de tempestade. Sua compreensão e paciência foram fundamentais para superarmos juntos os desafios dessa jornada acadêmica. Aos meus preciosos filhos, Jam Felipe e Maria Cecília, vocês são a luz dos meus olhos e o meu maior motivo para buscar sempre a superação. Obrigada por entenderem a minha ausência em tantos momentos e por serem meus maiores motivadores. Cada conquista minha é dedicada a vocês, que são meu maior orgulho. É com profunda emoção e gratidão que dedico está dissertação a vocês, que são os raios de sol que aquecem meu coração e tornam minha vida mais significativa.

Aos meus queridos pais, Lionio e Eunice, que são a minha base e me ensinaram desde cedo o valor do respeito e da honestidade. Agradeço por todos os sacrifícios que fizeram para garantir o sustento da nossa família e pelo papel fundamental que desempenham em minha trajetória e na formação da minha essência.

Aos meus irmãos, Eunildo, Márcio, Euclides e Cássio, por fazerem parte da minha vida. De modo especial, agradeço às minhas irmãs, Cássia e Rosana, nossa cumplicidade é um tesouro que me dá forças nos momentos mais desafiadores. À Daniele e Igor, que são meus filhos, irmãos, sobrinhos, uma verdadeira mistura de laços afetivos, que defino com uma única palavra, AMOR. Nossa conexão é bênção em minha vida. A vocês dedico esta conquista, pois juntos unimos força para sermos capazes de enfrentar qualquer desafio.

Aos meus avós, José (Pai Juca) e Helena (Madinha) - *in memoriam* -, que tanto me ensinaram, proporcionando a construção de lindas memórias afetivas. Agradeço por tudo que representam em minha vida.

Aos meus afilhados e sobrinhos, que são filhos de coração, vocês trazem alegria para os meus dias. O laço que compartilhamos é uma prova de que o amor

ultrapassa as fronteiras. Que a educação e o amor estejam sempre presentes em suas vidas, assim como estão na minha.

Às minhas amigas, comadres e cunhadas, agradeço pela parceria, confiança e carinho, compartilhados em tantos momentos que vivenciamos, sempre regados de boas risadas, resenhas e muitas trocas.

Aos professores e professoras do PPGED, especialmente ao Prof. Dr. Adenilson Sousa Cunha Júnior e a Profa. Dra. Elizabete Pereira Barbosa, os quais aceitaram participar da minha Banca e tiveram um olhar cuidado para minha pesquisa, apresentando valiosas contribuições. De modo especial, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ennia Débora, pelo aprendizado e por tanta dedicação, compromisso e respeito nesse processo tão singular. O seu posicionamento profissional e humano foi fundamental para que eu pudesse avançar na trajetória acadêmica, que por vezes é tão solitária.

Aos meus colegas da Linha 1, com quem pude compartilhar as dores e delícias de cursar um mestrado e seguir trabalhando. Vocês trouxeram leveza para que eu pudesse caminhar até a conclusão.

E não poderia deixar de agradecer a todos os profissionais da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, aos alunos e alunas com deficiência e suas respectivas famílias que enfrentam diariamente o desafio de fazer a educação acontecer, na incansável luta pelo respeito às diferenças, a diversidade e inclusão, contribuindo dia a dia para a construção de uma sociedade menos desigual.

Enfim, a todos que fizeram parte desta jornada, meu profundo agradecimento. Esta dissertação é resultado do amor, do apoio e do esforço coletivo de cada um de vocês.

Vocês são presentes que a vida me ofereceu e está dissertação é uma forma de expressar a minha profunda gratidão e amor por todos vocês. Que possamos continuar a caminhar juntos, enfrentando desafios e celebrando as vitórias da vida.

Com amor e gratidão!

SANTOS, Natilaane Brito. **Gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista:** desafios e enfrentamentos em tempos de Covid-19. 2023. 145 fls. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Vitória da Conquista-Bahia, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19 (2020 a 2022). Ademais, os objetivos específicos são: historicizar e analisar a Política de Educação Especial no município de Vitória da Conquista; examinar a legislação referente à Educação Especial e os documentos oficiais que orientaram a gestão no período pandêmico; analisar os desafios enfrentados pela gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação no período da pandemia; identificar e analisar as ações desenvolvidas pela gestão para continuidade do processo educacional frente à pandemia de Covid-19 para os alunos público-alvo da Política de Educação Especial. O estudo pauta-se no materialismo histórico-dialético, proposto por Marx, compreendendo que a constituição do indivíduo se dá a partir do contexto em que ele está inserido e da sociedade da qual faz parte. Assim, para compreender as principais legislações educacionais, inicialmente foi realizada pesquisa documental, e bibliográfica para a construção da base teórica. Seguindo com a análise das legislações, do contexto da Política de Educação Especial e das normativas que respaldaram o desenvolvimento do trabalho da gestão desta política no período mais crítico da pandemia. Para entender os desafios e as ações de enfrentamento da gestão, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com servidoras municipais da Secretaria de Educação, gestoras da Política de Educação Especial Inclusiva. A partir da sistematização dos dados, as análises foram realizadas à luz das categorias da historicidade, contradição e da totalidade. Nas análises, constatamos que o contexto histórico da Política de Educação Especial tem sido marcado por avanços e retrocessos que refletem em transformações sociais e as lutas por inclusão e igualdade de oportunidades, num movimento contraditório, permeado por desafios, que se intensificaram com a pandemia, escancarando as desigualdades educacionais e sociais. Os resultados sinalizam que a gestão da Educação Especial enfrentou grandes desafios no período da pandemia e, apesar das ações de enfrentamento estabelecidas frente a esses desafios, o sistema educacional não estava preparado para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Portanto, as questões estruturais afetaram a capacidade de respostas mais eficazes na garantia do acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência na educação escolarizada.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Gestão Educacional; Política Educacional; Pandemia.

ABSTRACT

This research has the general objective of analyzing the challenges and actions to face the management of the Inclusive Special Education Policy in the Municipal Network of Vitória da Conquista in times of Covid-19 (2020 to 2022). Furthermore, the specific objectives were: to historicize and analyze the Special Education Policy in the municipality of Vitória da Conquista; examine the legislation relating to Special Education and the official documents that guided management during the pandemic period; analyze the challenges faced by the management of Special Education in the Municipal Education Network during the pandemic period; identify and analyze the actions developed by management to continue the educational process in the face of the Covid-19 pandemic for students targeted by the Special Education Policy. The study is based on historical-dialectical materialism, proposed by Marx, understanding that the constitution of the individual occurs based on the context in which he is inserted and the society of which he is part. Thus, to understand the main educational legislation, documentary and bibliographic research was initially carried out to build the theoretical basis. Continuing with the analysis of legislation, the context of the Special Education Policy and the regulations that supported the development of the management work of this policy in the most critical period of the pandemic. To understand the challenges and actions to deal with management, semi-structured interviews were also carried out with municipal employees from the Department of Education, managers of the Inclusive Special Education Policy. From the systematization of the data, the analyzes were carried out in light of the categories of Historicity, Contradiction and Totality. In the analyses, we found that the historical context of the Special Education Policy has been marked by advances and setbacks that reflect social transformations and struggles for inclusion and equal opportunities, in a contradictory movement, permeated by challenges, which intensified with the pandemic, exposing educational and social inequalities. Os resultados sinalizam que a gestão da Educação Especial enfrentou grandes desafios no período da pandemia, e apesar das ações de enfrentamento estabelecidas frente a esses desafios, o sistema educacional não estava preparado para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Pointing out that structural issues affected the capacity for more effective responses in guaranteeing access, participation and retention of students with disabilities in school education.

Keywords: Inclusive Special Education; Educational Management; Educational Policy; Pandemic.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de produções selecionadas nos bancos de dados da CAPES
e da UFSCar38
Tabela 2 - Matrícula de alunos com deficiência na Rede Municipal de Vitória da
Conquista75
Tabela 3 - Quantitativo de alunos por tipo de deficiência, ano 202077
Tabela 4 - Profissionais que atenderam diretamente alunos com deficiência nas
unidades escolares da Rede Municipal de Vitória da Conquista, no ano de 202278

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções selecionadas no banco de Periódicos da Capes39
Quadro 2 - Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
40
Quadro 3 - Produções selecionadas no Repositório Institucional da Universidade
Federal de São Carlos (UFSCar)41
Quadro 4 - Legislações e documentos normativos para a Educação Especial49
Quadro 5 - Documentos nacionais e municipais que normatizaram o atendimento
educacional das pessoas com deficiência no período da pandemia58
Quadro 6 - Nomes utilizados para identificar as colaboradoras da pesquisa84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Produção de trabalhos nas instituições públicas e instituições pri	vadas .43
Gráfico 2 - Produções acadêmicas por ano de publicação	44
Gráfico 3 - Grupo das cinco palavras-chave que mais se repetiram nas p	oesquisas
selecionadas	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Educação Especial53
Figura 2 - Card de divulgação da Plataforma de Estudo da Rede Municipal de Ensino
66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AEE Atendimento Educacional Especializado

AMPID Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa

dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

AVE Auxiliar de Vida Escolar

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPC Benefício de Prestação Continuada

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CEPS Centro Psicopedagógico

CIL Central de Intérpretes de Libras

CF Constituição Federal

CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação

CONADE Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CRAS Centro de Referência de Assistência Social

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EEPEI Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

EJA Educação de Jovens e Adultos

EPI Equipamento de Proteção Individual

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

LBI Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MHD Materialismo Histórico Dialético

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

OMS Organização Mundial da Saúde

OSC Organizações da Sociedade Civil

PAEENP Plano de Ação Emergencial de Estudos Não Presencial

PCD Pessoa com Deficiência

PIB Produto Interno Bruto

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão

SMED Secretaria Municipal de Educação

SMGE Sistema Municipal de Gestão Escolar

SRM Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista

UFSCAR Universidade Federal de São Carlos

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNB Universidade de Brasília

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

Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO15
2 PERCURSO METODOLÓGICO25
2.1 LÓCUS DA PESQUISA32
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS34
2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TEMPOS DE COVID-19: REVISÃO
SISTEMÁTICA (2020-2022)36
2.3.1 A Política de Educação Especial nos Bancos de Dados: mapeamento das
produções38
2.3.2 O que revelam os dados 43
3 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
CONCEITOS, PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÕES48
3.1 DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PANDEMIA58
4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE VITÓRIA
DA CONQUISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO69
4.1 DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DA GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA EM TEMPOS DE
PANDEMIA79
4.2 A PRÁTICA DA GESTÃO PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO
ESPECIAL INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA82
4.2.1 Atuação da gestão durante a pandemia85
4.2.2 Ensino remoto: desafios, práticas e ações90
4.2.3 Retorno ao ensino presencial: desafios, práticas e ações104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS121
REFERÊNCIAS121
APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA139
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA141

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema central a gestão da Política de Educação Especial Inclusiva. Política está presente na nossa trajetória acadêmica e profissional, a partir da graduação em Serviço Social até a atuação *in loco*, em atendimento a pessoas com deficiência, na dimensão da prática profissional, fato determinante para emergir um interesse teórico pelo tema em nível acadêmico.

A atuação em Políticas Sociais para acesso ao direito de indivíduos e famílias, passando pelas áreas de Infância e Juventude, População em Situação de Rua, Serviços da Proteção Social Básica e Especial da Política de Assistência Social, Programas e Projetos Sociais, ampliou os horizontes quanto ao âmbito acadêmico, ao percorrer o caminho de especializações *lato sensu* que forneceram embasamentos teórico-metodológicos, técnico-reflexivos e ético-políticos na busca pela consolidação profissional. Essa bagagem acumulada no campo teórico reverberou na solidificação das nossas ações e estratégias frente à singularidade e a complexidade do objeto de estudo do assistente social (IAMAMOTO, 2000). Neste sentido, quanto mais imergimos no mundo teórico, melhor construímos nosso alicerce para intervir na realidade social.

A frequente busca pelo conhecimento motivou a participação em mais um processo seletivo, desta vez na Universidade de Brasília (UNB), conquistando, então, a oportunidade de cursar a pós-graduação em Políticas Públicas e Socioeducação. Desse modo, houve a ampliação de perspectivas de conhecimento, que objetivam a transformação da realidade social na qual sempre estivemos inseridos, seja como usuários ou profissionais executores das Políticas Sociais.

Assim, desde o ano de 2019, destaca-se a atuação da pesquisadora no Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista-BA, junto à Equipe de Educação Especial Inclusiva, compreendendo que esta prática nos aproximaria do tema de interesse na academia. A proposição de ações para a construção de uma política educacional inclusiva, as sistemáticas formações planejadas, organizadas e executadas para a comunidade escolar e rede intersetorial, realizadas no âmbito da gestão, aliadas aos estudos sobre as diversas expressões das Questões Sociais e suas implicações na educação, foram fundamentais para despertar o interesse pelo Programa de Pós-graduação em Educação, mais especificamente a Linha 1, que trata da "Política Pública Educacional".

Sempre na perspectiva Freiriana, quando afirma que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção" (FREIRE, 2003, p. 47), buscamos estratégias para a construção do conhecimento, visto que a educação é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do cidadão. Em consonância com Freire, o trabalho do/a assistente social no contexto da Política de Educação pressupõe ofertar uma educação que garanta aos indivíduos sociais alcançarem plenamente o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades (ALMEIDA, 2012).

O período do mestrado foi essencial para a criação do conhecimento científico sobre a realidade, onde as ideias são examinadas, os conceitos são questionados e as metodologias são avaliadas e melhoradas. Portanto, trata-se de uma fase crucial para a construção da identidade do pesquisador no estabelecimento de uma atitude crítica e criativa em relação à produção do conhecimento e, por conseguinte, para a formação de um profissional qualificado para trabalhar no campo da educação (SAVIANI,1997). Pesquisar sobre essa temática permitiu-nos revisitar memórias afetivas, que reavivaram leituras e estudos anteriores, aflorando reflexões quanto às lutas necessárias para o ingresso no mestrado.

O acesso à educação pública e de qualidade é de suma importância na vida das pessoas, tendo o poder de interromper gerações de analfabetismo por aqueles que nos antecederam. De acordo com Oliveira (2011), isso é resultado de uma herança histórica de desigualdades persistentes. Quebrar esse ciclo faz parte do nosso projeto de vida, assim, a decisão de ingressar na Universidade foi um marco, no que tange ao percurso pessoal, acadêmico e profissional.

Escolher o Serviço Social e a política de educação não foi mera coincidência, mas, sim, uma maneira de enxergar maiores possibilidades de luta pela garantia do direito à educação. Segundo lamamoto (2000, p. 20), ser assistente social é:

[...] desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir das demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não executivo.

Significa, portanto, trilhar uma trajetória sempre em busca de estratégias para a construção de um novo ser, crítico, reflexivo e proativo, na luta pela redução das

desigualdades sociais e garantia de direitos daqueles que historicamente tiveram seus direitos negados.

Conforme Almeida (2012), a atuação do profissional do Serviço Social na Política de Educação Especial Inclusiva é desafiadora por diversas razões. Em primeiro lugar, porque a política de educação inclusiva exige uma transformação profunda na concepção de educação, na cultura e nas práticas pedagógicas, o que implica mudanças significativas na sociedade como um todo. A política de inclusão escolar requer um olhar atento às demandas específicas de cada pessoa com deficiência, respeitando suas particularidades e garantindo o acesso a uma educação de qualidade. Outro desafio apontado pelo autor é a necessidade de atuar em um contexto marcado pela precarização do trabalho e pela ausência de políticas públicas adequadas, o que dificulta a implementação de políticas de educação inclusiva de forma efetiva e sustentável. Além disso, o profissional do Serviço Social precisa lidar com a resistência e o preconceito por parte de alguns profissionais da educação e da sociedade em geral, que ainda possuem uma visão excludente em relação às pessoas com deficiência.

Diante desses desafios, o profissional do Serviço Social deve estar preparado para atuar de forma criativa e propositiva, a fim de superar as barreiras e promover a inclusão escolar de forma efetiva. Isso implica desenvolver estratégias de intervenção adequadas, articular as diferentes políticas públicas e atuar em parceria com outros profissionais e a comunidade em geral. Esse ideal dialoga com o pensamento de Barroso, pois compreende a promoção do direito ao acesso à educação, primando pelo respeito à diversidade dos indivíduos, como um grande desafio (BARROSO, 2005). Como explicita o autor, não basta garantir o acesso à educação, mas é necessário, também, garantir que o aluno seja respeitado nas suas singularidades e diferenças.

Com a pandemia da Covid-19, esses desafios se ampliaram, tornando-os ainda mais complexos, num contexto adverso, com desdobramentos desconhecidos por todos, instigando inquietações, produzindo a necessidade de maior aprofundamento sobre a Política de Educação Especial e, mais especificamente, quanto aos desdobramentos da pandemia, com recorte temporal entre o período de 2020 a 2022, em virtude da complexidade da situação e seus reflexos na gestão da Política de Educação Especial Inclusiva.

A grave pandemia do denominado novo coronavírus – Covid-19, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que, em 11 de março de 2020, declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, resultou em ações de contingenciamento para evitar o avanço da doença, devido à alta taxa de transmissibilidade. O isolamento social e as demais medidas de segurança acarretaram a suspensão das aulas presenciais, restringindo o acesso à educação para muitos alunos, colocando-os à mercê de uma conjuntura de vulnerabilidades sociais, culturais, econômicas e políticas, agravadas pelo longo período pandêmico (GONÇALVES; BARBOSA, 2021).

A gestão de Políticas Públicas é sempre desafiadora, principalmente, quando se trata de uma política pública educacional num período pandêmico. Como destaca Barbosa, "a pandemia do Coronavírus (Covid-19), trouxe novos desafios tanto para os alunos e familiares, quanto para os docentes levarem a aprendizagem sem sair de casa, assim a gestão escolar precisou se adaptar a uma realidade de isolamento" (BARBOSA, 2021, p. 19). No município de Vitória da Conquista-BA não foi diferente, a rede municipal de educação, no início do ano letivo de 2020, contava com mais de 45.000 (quarenta e cinco mil) alunos, entre esses mais de 1.000 (mil) alunos possuíam alguma deficiência, e todos foram diretamente afetados com as escolas fechadas.

Assim, como medida de segurança para controle da pandemia, foi ofertado o ensino remoto, por meio de plataforma digital, aulas síncronas e assíncronas para aqueles alunos que dispunham de acesso às tecnologias digitais e atividades impressas para os demais. Neste formato revela-se imprescindível a mediação das famílias, que nem sempre possuem o conhecimento acadêmico necessário para orientar a execução das atividades.

A natureza única da pandemia deve nos fazer entender que a educação remota vai além da disponibilidade ou não de acesso tecnológico; ela precisa considerar a complexidade enfrentada pelos professores que estão em confinamento, que têm famílias e enfrentam fragilidades em suas atividades. A situação sem precedentes exige ações que levem em conta toda essa complexidade envolvida (ARRUDA, 2020).

Em consonância com as questões explicitadas pelo autor, deve-se ainda considerar que, com a suspensão das aulas presenciais, os alunos foram privados do espaço fundamental de socialização, segurança e proteção que a escola pode proporcionar, sofrendo com os impactos do confinamento domiciliar, não só na questão da aprendizagem, mas em diversas áreas da vida social.

É também no contexto escolar que outras questões não menos complexas são evidenciadas, pois a escola se apresenta como um ambiente contraditório de produção e reprodução do capitalismo, onde as desigualdades sociais são desveladas, evidenciando diversas formas de expressões da questão social no contexto educacional, principalmente para os alunos com deficiência, que são o público-alvo da Política de Educação Especial.

Vale lembrar que as políticas voltadas para essa modalidade da educação vêm de uma longa caminhada de luta para garantir a inclusão no espaço escolar de indivíduos que, ao longo da vida, tiveram esse acesso negligenciado. A Educação Especial¹ é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais e os municípios são responsáveis pela oferta da Educação Básica², abarcando as Etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais.

Desse modo, a rede municipal de Vitória da Conquista tem alunos com deficiência matriculados em todas as unidades escolares, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Diante disso, ressaltamos que os anos de 2020 a 2022 foram difíceis e atípicos para a gestão que vem buscando estratégias para alcançar o seu público, devido à situação imposta pela pandemia, iniciando em março de 2020, com a suspensão das aulas presenciais. O ensino remoto foi, naquele momento, a única forma encontrada pelos gestores municipais para continuar mantendo a oferta da educação escolarizada.

Na rede municipal de Vitória da Conquista o ensino remoto perdurou com exclusividade até o terceiro trimestre de 2021, quando, no município, as aulas presenciais foram retomadas de forma gradativa, tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais, que são responsáveis pela oferta do Atendimento Educacional Especializado, em processo de readaptação às rotinas das escolas, pois, naquele período, ainda vivenciávamos uma fase crítica da pandemia.

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo uma série de desafios para a gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que impactaram ainda mais as desigualdades sociais e educacionais já existentes. Entre esses desafios, podemos

-

¹ Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

² Conforme o artigo 211, § 2º da Constituição Federal, os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988).

destacar: a falta de infraestrutura tecnológica e a falta de acesso à internet, que dificultaram o acesso dos estudantes com deficiência aos recursos de tecnologia assistiva e ao ensino remoto; as dificuldades para suprir, de modo remoto, as necessidades dos professores para lidar com as novas demandas impostas pela pandemia, principalmente para trabalhar com as especificidades dos alunos com deficiência, a adaptação dos materiais didáticos e a utilização de novas tecnologias; a suspensão das atividades presenciais, que afetou o acesso aos serviços de apoio especializado de toda a rede intersetorial.

Além do aumento da sobrecarga das famílias de estudantes com deficiência, que precisaram assumir o papel de mantenedores, cuidadores e professores em casa, tendo que lidar com a escassez de recursos e apoio, por conta do distanciamento social; as limitações de recursos financeiros e materiais por parte das escolas e das famílias que, muitas vezes, não tinham condições de adquirir equipamentos tecnológicos ou materiais pedagógicos adaptados; a ampliação do risco de evasão escolar, especialmente entre os estudantes com deficiência, que têm mais dificuldade em se adaptar ao ensino remoto ou que enfrentam as barreiras de acessibilidade.

Desta forma, a gestão da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva vive uma nova realidade, marcada por adversidades e desafios que acentuaram todas essas desigualdades sociais e educacionais, ainda agravadas pelo longo período de isolamento social, que trouxeram à tona diversas questões de adoecimentos de ordem psicológica, tanto para os profissionais da educação como para alunos e famílias.

O desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, ao analisar os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19, mostra-se bastante relevante por diversos motivos: o estudo pode contribuir para a área de Educação e Políticas Públicas, ao ampliar o conhecimento sobre a gestão da política de Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista em tempos de pandemia, com novos subsídios para a gestão educacional, no que se refere à melhoria da política de Educação Especial Inclusiva para maior efetividade na garantia da inclusão educacional dos estudantes com deficiência e na qualidade da Educação do município; e, por fim, também poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva, identificando as dificuldades enfrentadas pela gestão da política de Educação Especial Inclusiva durante a pandemia e as ações adotadas para superá-

las, fornecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais efetivas e inclusivas.

Portanto, a relevância desta pesquisa se constitui a partir de diversos fatores no contexto desafiador que a gestão da Política de Educação Especial vem enfrentando. Nesse sentido, dada a atualidade do tema e a inexistência de estudos referentes a essa questão específica durante a pandemia, no município de Vitória da Conquista, conforme levantamento realizado no catálogo e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Nestas plataformas a maioria dos estudos concentra-se em descrever as consequências da pandemia na educação em geral, sem considerar especificamente as particularidades da Educação Especial Inclusiva.

Tal fato indica que a temática é um campo fértil para realização de mais estudos que ampliarão o fortalecimento do debate, com a perspectiva de ofertar subsídios teóricos referentes à temática para a academia e sociedade como um todo. Assim, a presente pesquisa intitulada Gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista: desafios e enfrentamentos em tempos de Covid-19, se ajusta à linha de pesquisa "Política Pública Educacional" por abranger estudos e investigações relacionados à educação como política pública. E mais especificamente, abordando a gestão da política de Educação Especial Inclusiva durante a pandemia.

A pesquisa sobre a gestão das escolas e dos sistemas educacionais é um tema relevante e necessário para a compreensão da implementação de políticas públicas na área da educação, incluindo a Educação Especial Inclusiva. Compreender como as políticas são gerenciadas e aplicadas é fundamental para avaliar seu impacto e identificar possíveis lacunas ou problemas na implementação. Portanto, a pesquisa contribui para o avanço do conhecimento sobre a gestão da política de Educação Especial Inclusiva e pode fornecer informações valiosas para aprimorar essa política no município de Vitória da Conquista e em outras localidades. Tendo como questão de pesquisa: "Quais os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de COVID-19"? Essa questão busca preencher uma lacuna no conhecimento sobre como a pandemia da Covid-19 impactou a gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista.

Assim, a questão de pesquisa pretendeu resolver essa lacuna conhecimento, investigando os desafios e as ações de enfrentamento adotadas pela gestão da política de Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista em tempos de pandemia. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento da política e para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para lidar com crises como a pandemia da Covid-19, garantindo a inclusão educacional de estudantes com deficiência. Para respondermos a esta questão, definimos como objetivo geral: analisar os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19 (2020 a 2022). Assim, a fim de alcançarmos este propósito, quatro objetivos específicos foram estabelecidos: historicizar a Política de Educação Especial no município de Vitória da Conquista; Examinar a legislação referente à Educação Especial e os documentos oficiais que orientaram a gestão no período pandêmico; Analisar os desafios enfrentados pela gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação no período da pandemia; Analisar as ações desenvolvidas pela gestão para continuidade do processo educacional frente à pandemia de Covid-19 para os alunos público-alvo da Política de Educação Especial.

Esta pesquisa foi realizada no município de Vitória da Conquista que está localizado na Região Sudoeste da Bahia, possui em torno de 370.879 habitantes, de acordo com dados do IBGE/2023, sendo a terceira maior cidade do Estado, com valor de 0,708 no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A cidade é considerada polo de educação e saúde pela extensa rede de serviços ofertados para toda a Região Sudoeste e norte de Minas Gerais.

O presente trabalho tem como orientação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Karl Marx e Frederic Engels. Tal opção metodológica possibilitou a análise do objeto, a partir das seguintes categorias: historicidade, totalidade e contradição, considerando a complexidade e contexto histórico do fenômeno em questão. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas pesquisas documental e bibliográfica para que seja possível conhecer a fundo a legislação e a discussão teórica sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e coordenadores da Educação Especial Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, para que fosse possível compreendermos como se deu na prática todo o processo educacional. Quanto aos procedimentos e detalhamento sobre as

entrevistas, traremos mais informações na segunda seção, ao detalhar o percurso metodológico da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em cinco seções. Nesta primeira seção introdutória, apresentamos brevemente o objeto de estudo, as primeiras aproximações com o objeto e as justificativas que demarcam a relevância acadêmica e social da pesquisa. Seguimos com a exposição do problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, um breve delineamento da metodologia, além de uma sucinta descrição de como este trabalho está constituído.

Na segunda seção, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa, a partir do Materialismo Histórico Dialético e as categorias da historicidade, da totalidade e da contradição, que subsidiarão as análises. Na sequência, apresentamos o lócus da pesquisa, trazendo informações sobre o município de Vitória da Conquista. Indicamos, ainda, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Finalizamos a segunda seção com a revisão sistemática das produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2022, que se aproximaram do objeto de estudo, dividindo em duas partes: a primeira com o panorama inicial quanto ao mapeamento das pesquisas e a segunda a respeito do que revelaram os dados.

Na terceira seção, expomos o contexto da Política de Educação Especial no Brasil: conceitos, princípios e legislações, apontando como vem se constituindo o direito educacional da pessoa com deficiência, destacando a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a tentativa do governo federal de derrubá-la, no ano de 2020, com a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Como o foco principal da pesquisa é analisar a gestão da Política de Educação Especial no período da pandemia, na quarta seção definimos como se estrutura a gestão da Política de Educação Especial Inclusiva de Vitória da Conquista, contextualizando sua organização, público-alvo, serviços e como essa política vem se constituindo no município. A seção segue com dois tópicos: no primeiro são analisados os desafios e enfrentamentos da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva e na segunda parte são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com gestores escolares e coordenadores do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, para compreendermos quais as ações desenvolvidas nas unidades escolares durante a pandemia, no intuito de garantir as atividades da Política de Educação Especial.

Na quinta e última seção, pontuamos as considerações finais, com base nas análises dos documentos, legislações e entrevistas realizadas.

Destacamos que o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência definiu, por meio da Portaria Nº 2.344/2010, que o termo correto para nos dirigirmos a este público é Pessoa com Deficiência (PCD), esclarecendo a existência de algum tipo de deficiência sem que isso inferiorize esta pessoa. Assim, no decorrer do texto, usaremos sempre este termo para nos referirmos ao público da Educação Especial. Num país marcado por desigualdades sociais, discriminações e preconceitos, em que pessoas sofrem com estigmas enraizados na história do povo brasileiro, é fundamental demarcarmos os termos e formas como nos dirigimos ao outro. Isso faz toda a diferença, na intenção de desconstruirmos contextos excludentes e avançarmos rumo a uma sociedade mais inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico percorrido para alcançar o objetivo geral, ou seja, analisar os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19 (2020 a 2022), foi pavimentado pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que teve como precursores os teóricos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). O MHD tem como objeto principal analisar as transformações das relações sociais na sociedade capitalista a partir do período histórico vivenciado.

Para Marx e Engels, os pressupostos dessa análise foram constituídos com base na realidade, "os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação" (PAULO NETTO, 2011, p. 30). Na perspectiva marxiana, os pressupostos devem partir do homem real, constituído no campo material e empírico no contexto que está inserido, considerando a sociedade que faz parte, influenciando e sendo influenciado por esse movimento dialético da realidade complexa, onde as partes integram a totalidade.

No que se refere à compreensão dessa totalidade, Fernandes e Mororó (2021, p. 6) acrescentam que:

Para atingir o conhecimento concreto do objeto é necessário apreender essas unidades mínimas de análise, as suas determinações, pois é por meio delas que se torna possível explicar o objeto ou fenômeno investigado na sua totalidade, num movimento dialético que parte do todo para as partes e das partes para o todo constantemente.

Desse modo, deve se considerar a complexidade do objeto em sua totalidade, não uma totalidade isolada, mas constituída em partes importantes que dialogam e se complementam no desenvolvimento da pesquisa. Destarte, para analisar tais questões, a pesquisa está ancorada em categorias do MHD, que, para Marx, "exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" (PAULO NETTO, 2011, p. 46). Essas expressões se manifestam na relação entre o ser social e a sua consciência histórica, não sendo a consciência que determina o ser, mas o ser que determina a consciência (PAULO NETTO, 2011). Assim, a partir da nossa aproximação com o

objeto de estudo, três categorias do Materialismo Histórico-Dialético foram definidas para subsidiar está análise, quais sejam: historicidade, totalidade e contradição.

Para tanto, iniciaremos com a historicidade que Marx e Engels (2007, p. 50) apontam:

Devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a história, é a premissa de que os homens, para "fazer história", se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 50).

Dessa maneira, para compreender o objeto além da sua aparência foi necessário o aprofundamento na historicidade da Educação Especial, abarcando o passado histórico e as bases que consolidaram esta Política Educacional voltada ao atendimento das pessoas com deficiência.

A teoria de Karl Marx busca explicar como as sociedades se desenvolvem e mudam ao longo do tempo. Segundo o MHD, as relações de produção são o motor da história, e as mudanças na forma como os bens são produzidos e distribuídos são as principais causas de mudança social (BEZERRA, 2016). Ao refletirmos sobre a Política de Educação Especial à luz do materialismo histórico dialético, podemos entender que a Educação Especial é uma consequência das relações sociais de produção. Em outras palavras, a forma como a sociedade organiza a produção e distribuição de bens influencia diretamente na forma como as pessoas com deficiência são tratadas nas Políticas Públicas.

Para compreendermos de forma mais abrangente os direcionamentos das Políticas Públicas Sociais na atualidade foi necessário irmos além da visão fragmentada e superficial, que se limita às análises parciais e pontuais; precisamos, assim, buscar uma perspectiva mais ampla e integrada baseada na totalidade social. Essa perspectiva exigiu uma análise que considerasse a complexidade e a historicidade dos fenômenos sociais, ou seja, que levasse em conta não apenas os aspectos imediatos e aparentes, mas também as relações e processos que os fundamentam e os transformam ao longo do tempo. E a importância de rearticular conhecimento teórico e prática política, para estabelecermos uma relação dialética

entre a reflexão crítica sobre a realidade social e a ação transformadora que visa superar as contradições e limitações existentes (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Historicamente, a Educação Especial foi marcada pela segregação e exclusão das pessoas com deficiência. Isso pode ser explicado pela forma como as sociedades organizam a produção e distribuição de bens. "O Estado, no capitalismo, constitui-se como um Estado de classe, com interesses e funções definidos como instrumento facilitador do capital, pelo critério do cidadão proprietário" (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 112). Em uma sociedade capitalista, na maioria das vezes, as pessoas com deficiência são vistas como menos produtivas e, portanto, menos valiosas para a economia. Como resultado, essas pessoas são, muitas vezes, segregadas e excluídas das políticas educacionais e também das demais políticas sociais.

No entanto, para o materialismo histórico dialético, se a Educação Especial é uma consequência das relações sociais de produção, então é possível mudar essa situação ao modificar essas relações. Isso pode ser alcançado através de políticas que visem à inclusão de pessoas com deficiência na educação, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo, por meio da abordagem histórico-dialética, compreendendo a complexidade da Educação Especial Inclusiva, diante de suas determinações históricas e sociais, ao invés de entendê-la de forma simplista e homogênea através de uma lógica linear (SILVA, 2014).

Para pensarmos na Política de Educação Especial Inclusiva, na perspectiva do MHD, torna-se fundamental compreender a dinâmica das relações sociais de produção e como elas influenciam a educação. Essas relações estão em constante transformação, impulsionadas pelas atividades que os indivíduos produzem e reproduzem em suas vidas. A complexificação das relações é um processo natural do desenvolvimento social; à medida que a sociedade evolui, novas formas de interação social surgem, moldando e redefinindo as relações entre as pessoas. A objetivação dessas relações é uma consequência desse processo de transformação, porquanto as relações se tornam mais complexas e organizadas em sistemas mais amplos (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014). Isso exige uma compreensão da história que permeia o contexto das políticas educacionais voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência e das forças que moldam o presente. Somente através de uma compreensão profunda dessas questões é que poderemos implementar políticas que visem à inclusão e à justiça social.

Analisar a Política de Educação Especial Inclusiva à luz da categoria da historicidade de Marx permite-nos perceber que essa política não é neutra, mas é construída em meio às relações sociais de poder, que podem tanto limitar como expandir as possibilidades de inclusão. "Se a história da sociedade é o registro da luta de classes, a história da humanidade é o registro da luta de classes na luta pela existência" (MARX, 1988, p. 219).

Por isso, é fundamental refletirmos sobre as forças sociais e políticas que determinam a Política de Educação Especial Inclusiva e, a partir daí, lutarmos por mudanças que ampliem os direitos e a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. A luta pela inclusão não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas uma questão de transformação social para a emancipação humana.

A segunda categoria para análise do nosso objeto é a contradição, que "rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação" (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 71). Nesse sentido, o processo contraditório da aparência para essência será utilizado na apreensão dialética da transformação do objeto, considerando que a realidade posta não está pronta e acabada. Assim, esse processo de contradição também perpassa pela Política de Educação Especial, que, ao longo da história, vem se modificando, ora avançando, ora retrocedendo.

Como bem destaca Anav (2017, p. 33), "na raiz das transformações do mundo encontra-se a contradição – o conflito, a luta de forças contrárias". No contexto da Educação Especial Inclusiva, as contradições são evidentes. Por um lado, existe a luta dos movimentos sociais de pessoas com deficiência por uma educação inclusiva, que respeite a diversidade humana e garanta o acesso à educação para todos. Por outro lado, existem as forças que resistem a essa mudança, como a falta de recursos e a falta de preparação dos profissionais da educação para lidar com a diversidade.

Essas contradições geram tensionamentos que podem levar a mudanças sociais significativas, como a adoção de Políticas Educacionais Inclusivas. No entanto, as contradições também podem levar a resultados ambíguos, como a implementação de políticas inclusivas de forma insuficiente ou inadequada. Segundo Masson, "as políticas educacionais são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano" (MASSON, 2014, p. 223).

Assim, a Política de Educação Especial Inclusiva pode ser vista como uma contradição em si mesma, pois ela busca incluir pessoas com deficiência em um sistema educacional que historicamente as excluiu. No entanto, essa inclusão pode se tornar uma contradição se a política não for implementada de forma adequada, levando a situações em que as pessoas com deficiência são incluídas em um ambiente educacional que não está preparado para lidar com suas especificidades, situação que pode gerar mais um processo excludente.

A categoria da contradição de Marx nos dá subsídios para entender que a Política de Educação Especial Inclusiva é um processo em constante tensão, em que as forças opostas lutam para impor suas visões de mundo. Tais tensões impulsionam mudanças sociais significativas, mas também podem gerar resultados contraditórios. Para avançar em Políticas Públicas Educacionais Inclusivas, é necessário reconhecer e lidar com essas contradições, buscando soluções que garantam a inclusão de todas as pessoas na sociedade.

A teoria marxista nos mostra que a realidade histórica é permeada por contradição, sendo a principal delas o antagonismo de classe dentro do capitalismo. Além disso, aponta que a leitura da realidade pela antinomia inclusão-exclusão não é suficiente para compreender a complexidade das relações sociais geradoras da desigualdade. Para superar essas relações e construir um novo modo de produção social, sem classes, é necessária uma práxis revolucionária, que combina teoria a uma ação política organizada (FRIGOTTO, 2010).

Essas contradições mostram que a Política de Educação Especial Inclusiva está em processo constante de transformação e luta. Ela representa um avanço em relação à exclusão e segregação historicamente instituídas, mas também enfrenta desafios e contradições na sua implementação. A categoria da contradição de Karl Marx aponta que a luta pela inclusão de pessoas com deficiência nas Políticas Públicas Educacionais e na sociedade é uma batalha constante contra todas as desigualdades e injustiças históricas, que requer uma reflexão crítica sobre as contradições e limites da própria Política de Educação Especial Inclusiva. Ela reconhece o direito de todas as pessoas à educação e à participação na vida social e política e busca promover a inclusão das pessoas com deficiência por meio de práticas pedagógicas e políticas específicas. Dessa maneira, Miranda aponta que:

chave de leitura do MHD para a compreensão dos fenômenos, como também é uma parte constitutiva da realidade para que esta não permaneça estática, amorfa (MIRANDA, 2022, p. 33).

Para avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário compreendermos que as contradições históricas são parte integrante do processo de transformação social. Isso implica diretamente na construção de práticas pedagógicas e Políticas Públicas Educacionais que promovam a inclusão efetiva das pessoas com deficiência, por meio da garantia de recursos adequados, formação específica para os professores e todos os profissionais da educação, com vistas à desconstrução histórica de práticas excludentes.

Logo, é importante que as Políticas Públicas Educacionais Inclusivas sejam continuamente avaliadas e atualizadas para garantir que as contradições sejam superadas e a inclusão efetivamente garantida. Por fim, a nossa terceira e última categoria de análise é a totalidade. Esta, conforme já mencionado, compreende a visão ampliada do objeto, tal ponto possibilita identificar as especificidades das partes que compõem a Educação Especial para construção da totalidade.

A Política de Educação Especial Inclusiva pode ser analisada a partir da categoria da totalidade do materialismo histórico dialético. Para Marx, a sociedade é um todo complexo e interconectado, composto por diferentes aspectos, como a economia, a política, a cultura e a educação, que estão em constante interação e influência mútua.

Mas a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação (PAULO NETTO, 2011, p. 57).

Assim, a Política de Educação Especial Inclusiva não pode ser compreendida isoladamente, mas sim como parte integrante de um sistema social mais amplo e contraditório, que inclui a economia, a política, a cultura e as relações sociais. Isso significa que a Educação Especial Inclusiva é afetada e influenciada por esses outros aspectos da sociedade, bem como influencia e afeta esses outros aspectos.

Por exemplo, a Política de Educação Especial Inclusiva é afetada pela economia, que define o financiamento e os recursos disponíveis para a educação, e também é afetada pela política, que define as leis e regulamentações que orientam a

Educação Especial Inclusiva. Além disso, a cultura, as relações sociais e a história influenciam a forma como a sociedade percebe e trata as pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a Política de Educação Especial Inclusiva também afeta e influencia outros segmentos da sociedade, ajudando a combater a exclusão social e a discriminação contra as pessoas com deficiência, o que pode, por sua vez, ter um impacto positivo na economia e na política, bem como na cultura e nas relações sociais. Sobre esse movimento de influências, Masson (2014, p. 221) destaca que:

Uma política educativa, ao ser analisada tomando-se como fundamento a concepção marxiana, não pode ser analisada isoladamente. Qualquer política educacional, por mais específica que seja, constitui-se como um complexo que só pode ser entendido em sua essência, se forem estabelecidas as mediações com outros complexos que determinam e que em síntese formam a totalidade social (MASSON, 2014, p. 221).

Assim, a análise desta política, baseada na categoria da totalidade, nos ajudou a compreender a complexidade e conexão com os diversos segmentos da sociedade. Isso pode contribuir para orientar a formulação e implementação de Políticas Públicas Educacionais Inclusivas mais efetivas e abrangentes, que contribuam para uma sociedade mais justa. No entanto, a implementação da Política de Educação Especial Inclusiva requer recursos e políticas públicas adequadas, que muitas vezes enfrentam resistências políticas e econômicas. Ademais, a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência depende de mudanças culturais mais profundas, que envolvem a superação do preconceito e da discriminação.

A visão da totalidade pode contribuir, também, para a ampliação da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas particularidades produtivas. Essa transformação implica uma mudança nas relações de produção e distribuição de bens, bem como nas práticas e valores culturais que perpetuam a exclusão e a segregação das pessoas com deficiência.

A Política de Educação Especial Inclusiva só pode ser efetiva se considerada dentro da totalidade social, como parte integrante de um processo amplo e contraditório de transformação da sociedade. Mascarenhas assevera que "toda realidade é complexa porque o real é concreto, síntese de múltiplas determinações" (2014, p. 180). Sendo assim, a realidade é complexa porque o mundo real é formado por múltiplas determinações interdependentes. Isso significa que todos os fenômenos e processos na realidade são influenciados por uma série de fatores diferentes, que compõem a totalidade da realidade concreta, incluindo aspectos da vida social e

natural. Essa totalidade é entendida como um todo unificado, composto por muitas partes que estão em constante interação e mudança. Por isso, é necessário analisar as contradições e lutas sociais que permeiam essa transformação, bem como as forças históricas, sociais e políticas que a impulsionam ou resistem a ela.

Demarcada a importância do Materialismo Histórico Dialético para análise da gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, entendemos a historicidade como processo fundamental para contextualização e compreensão do objeto, que se apresenta a partir de tensionamentos contraditórios, que devem ser vislumbrados para além da superficialidade, a fim de que o fenômeno seja desvelado em sua essência, ultrapassando a aparência inicial que impede o pesquisador de se aproximar da totalidade que o constitui.

No tópico a seguir apresentaremos mais detalhadamente as particularidades do município de Vitória da Conquista-BA, cidade onde a pesquisa foi realizada.

2.1 LÓCUS DA PESQUISA

O município de Vitória da Conquista foi o escolhido para realizarmos a pesquisa, onde analisamos os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal em tempos de Covid-19, no período de 2020 a 2022. A cidade está localizada no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, juntamente com os municípios de Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo e Tremedal.

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista tem um orçamento de R\$ 1,537 bilhão, sendo o quinto Produto Interno Bruto (PIB)³ da Bahia, de acordo com o IBGE/2020: R\$ 7.131.575.000,00, representando 2,3% do PIB estadual. A economia do município é diversificada, com destaque para o setor de prestação de serviços, em especial as áreas de saúde e de educação. O município possui vasta extensão do território rural, sendo composto por onze distritos (Bate Pé, Cabeceira da Jiboia,

-

³ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Todos os países calculam o seu PIB nas suas respectivas moedas (IBGE, 2023).

Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião, Veredinha).

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ (IDEB), a Educação Pública Municipal, no ano de 2021, recebeu as notas 5.6 para o Ensino fundamental - Anos iniciais e 5.2 para Anos Finais (IBGE, 2023). A Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista possui 160 unidades escolares, sendo 128 escolas, 76 na zona rural, 52 na urbana e 32 creches. Para o funcionamento dessas unidades, a SMED conta com 4.292 servidores e atende mais de 45 mil alunos (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2022). Possui uma estrutura organizacional distribuída entre as Coordenações Administrativa, Financeira, Administração Escolar, Alimentação Escolar, Gestão de Pessoas, Legalização Escolar e Núcleo Pedagógico, todas as coordenações diretamente vinculadas ao Gabinete da Secretaria de Educação. Dentre estas, destacamos a Coordenação Geral do Núcleo Pedagógico que:

Desenvolve ações de suporte educacional qualitativamente focalizado nas escolas municipais, orienta ações em parceria com coordenadores lotados nas unidades escolares e oferece formação continuada aos professores da rede. O trabalho pedagógico do sistema municipal tem ainda a função de executar políticas públicas em educação (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021).

Desse modo, o Núcleo Pedagógico é o setor responsável por gerir as políticas educacionais, subdivididas entre as coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial Inclusiva, sendo a última a responsável pela gestão das Políticas voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência, onde iremos focar nossa atenção, por se tratar do objeto de pesquisa. Assim, a seguir, iremos tratar de forma mais detalhada dos procedimentos metodológicos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa.

da Educação Básica (Saeb) (INEP, 2020).

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, com vistas a alcançar os objetivos específicos, foi realizada pesquisa documental das leis, resoluções, portarias e decretos nacionais e municipais, por meio da qual, para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58), objetiva-se "extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno". Buscar os documentos que sinalizaram o caminhar desse fenômeno foi fundamental para interpretarmos o caminho percorrido. Desse modo, foi possível conhecer a fundo os principais documentos e legislações educacionais que estruturam a Política de Educação Especial Inclusiva, principalmente as que se referem ao período pandêmico.

A base teórica foi construída por meio da pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Mioto (2007), os procedimentos precisam acontecer com organização, de modo a contemplar os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, com propósito de aprofundar os conhecimentos quanto à temática e dar sustentação teórica à pesquisa, foi realizado um mapeamento dos trabalhos que se aproximam do objeto de estudo, publicados entre 2020 e 2022, consultados nos bancos de dados dos Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para que fosse possível realizar a revisão sistemática relativa ao que vem sendo produzido pelos pesquisadores sobre a Política de Educação Especial nos últimos dois anos.

Também foram realizadas entrevistas para apreender como foi desenvolvido na prática o processo educacional da Política de Educação Especial no período da pandemia (2020 a 2022). Assim, em um universo de 160 (cento e sessenta) escolas (zona urbana e zona rural), da rede municipal de ensino, foram entrevistadas cinco pessoas que estão ou estiveram como coordenadoras do Núcleo Pedagógico e cinco gestoras escolares (diretora ou vice-diretora) das unidades que integram a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. A escolha das Unidades Escolares que participaram da pesquisa decorre do quantitativo de alunos com deficiência. Desse modo, optamos pelas cinco escolas que possuíam o maior número de alunos com deficiência nos anos de 2020, 2021 e 2022.

No decorrer do texto não apresentaremos os nomes das escolas e das profissionais entrevistadas. A referência de gênero será sempre no feminino, a fim de garantirmos o sigilo quanto à identidade dos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, tanto as coordenadoras do Núcleo Pedagógico quanto as diretoras entrevistadas serão identificadas por nomes de mulheres que são referência em nossa trajetória de vida e tiveram o direito à educação negligenciado pelo Estado.

As entrevistas foram realizadas no decorrer dos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2023 com pessoas que participaram ativamente da gestão durante os anos de 2020 a 2022. Na quarta seção, trataremos mais especificamente da atuação da gestão escolar para a garantia do direito à educação especial inclusiva durante a pandemia, com a análise desses depoimentos.

As entrevistas semiestruturadas, segundo a metodologia de Lakatos e Marconi (2002, p. 92), são definidas como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 92).

Dessa maneira, as entrevistas semiestruturadas possuem questionamentos pré-estabelecidos, mas mantêm um foco mais aberto, podendo se adequar à necessidade do momento, a partir dos desdobramentos com o entrevistado, incluindo novas perguntas, para que seja possível atender aos objetivos da pesquisa. Para conduzir as entrevistas foi elaborado um roteiro composto por cinco tópicos e dezesseis questionamentos sobre o objeto em questão, conforme o Apêndice A desta dissertação. Nesse aspecto, todos os procedimentos metodológicos definidos, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas, foram fundamentais para compreensão do objeto, consequentemente contribuíram para o alcance dos quatro objetivos específicos, contemplando, assim, o objetivo geral para responder à questão da pesquisa.

Após a fase de coleta de dados e sua organização, foi realizada a transcrição minuciosa das informações. Na sequência, seguimos para a etapa da análise do material à luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, já demarcadas anteriormente. Assim, com base na apropriação da legislação concernente à Política de Educação Especial Inclusiva e nos estudos teóricos sobre o tema, foram criadas

as categorias de conteúdo, constituídas a partir do objeto em questão, são elas: contexto da Política de Educação Especial, documentos norteadores no período da pandemia; gestão da Política de Educação Especial Inclusiva de Vitória da Conquista; desafios e ações de enfrentamento na prática da gestão da Política de Educação Especial na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de pandemia – categorias desenvolvidas ao longo desta produção escrita.

A pesquisa atendeu aos princípios éticos que envolvem a investigação científica com seres humanos, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do Parecer Nº 5.832.002, sendo realizado o processo de coleta de dados por meio das entrevistas. Aos/as participantes da pesquisa foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE). Esse documento detalha os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, como também esclarece sobre o caráter livre e voluntário da participação, a preservação da identidade dos participantes e a possibilidade de desistência de participar a qualquer momento que desejarem. No momento da entrega, o Termo foi lido e todas as dúvidas esclarecidas junto ao participante que, ciente e de acordo com as questões observadas, assinou o documento, autorizando a pesquisadora a iniciar a entrevista. Para garantir o sigilo das informações, bem como um ambiente seguro, as entrevistas foram agendadas previamente, a partir da disponibilidade do participante.

Para nos aproximarmos do que vem sendo discutido nas produções científicas, apresentaremos, a seguir, o levantamento das produções dos anos 2020 a 2022, realizado para dar sustentação teórica à pesquisa, por meio de revisão sistemática.

2.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM TEMPOS DE COVID-19: REVISÃO SISTEMÁTICA (2020-2022)

Ao longo da história, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem conquistando espaços nas discussões da sociedade no universo acadêmico e científico, em contextos de avanços e retrocessos no que diz respeito às políticas educacionais e aos processos de inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino. Desde a regulamentação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, os gestores educacionais têm a responsabilidade de buscar estratégias e estabelecer ações para que seja assegurado

às pessoas com deficiência o direto à educação de qualidade em igualdade de condições, devendo ser ofertada preferencialmente na sala de aula regular, ampliando a inclusão no espaço escolar.

No entanto, entre o final de 2019 e início de 2020, a pandemia provocada pelo vírus Sars-CoV-2, conhecido como novo coronavírus, causador da Covid-19, rapidamente se alastrou por todo o mundo, causando inúmeras restrições ao convívio social das pessoas, com necessidade de instaurar modificações urgentes nos percursos educativos, de modo que foram afetados todos os níveis, etapas e modalidades ensino, impondo aos gestores educacionais o desafio de dar continuidade à garantia do acesso à educação. Nessa conjuntura, ressalta-se a relevância de pesquisas que tenham como objeto de investigação a gestão das políticas educacionais, para que seja possível compreender as alterações impostas pela pandemia.

Assim, neste caso específico, o objetivo geral desta pesquisa gira em torno da análise dos desafios e das ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19, no período de 2020 a 2022. É necessário situarmos esta pesquisa quanto às produções acadêmicas, através de levantamento para revisão sistemática da literatura, a fim de mapear as investigações científicas que vêm sendo realizadas por pesquisadores, principalmente no que se refere a essa Política Educacional no período da pandemia de Covid-19. Em consonância com Galvão e Ricarte (2019, p. 58-59), a revisão sistemática de literatura

É uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. Explicita ainda as limitações de cada artigo analisado, bem como as limitações da própria revisão. De forma geral, a revisão de literatura sistemática possui alto nível de evidência e se constitui em um importante documento para tomada de decisão nos contextos públicos e privados.

Para tanto, no intuito de identificar as produções sobre o tema em questão, durante o mês de novembro de 2022 foram realizadas buscas nos bancos de dados das plataformas: portal de periódicos, teses e dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, também foram realizadas buscas no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pois esta Universidade possui um Programa de Pós-graduação em Educação Especial com oferta de cursos de Mestrado e doutorado. Deste modo, no próximo subtópico traremos o mapeamento das produções referentes à Política de Educação Especial nos bancos de dados pesquisados.

2.3.1 A Política de Educação Especial nos Bancos de Dados: mapeamento das produções

Ao realizar o mapeamento dos artigos, dissertações e teses publicadas nos anos de 2020, 2021 e 2022 sobre a Política de Educação Especial, foi possível conhecer o que vem sendo produzido e discutido nas pesquisas científicas, as contribuições para a área, bem como identificar as lacunas existentes para os caminhos futuros. Assim, na Tabela 1, adiante, expomos a quantidade de produções selecionadas para análise.

Tabela 1 - Quantitativo de produções selecionadas nos bancos de dados da CAPES e da UFSCar

Banco de Dados	Artigos	Dissertações	Teses
Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de nível Superior (CAPES)	13	-	-
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	-	05	01
Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	-	01	-
Total	13	06	01

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da CAPES e UFSCar (2022).

Como mostra a tabela 1, observamos que foram selecionadas 20 produções, demarcando um número relativamente baixo de pesquisas que se aproximam do objeto de estudo, salientando que objeto de pesquisa ainda é recente. Essa informação demonstra que existe um amplo campo para pesquisas, com lacunas a serem investigadas referentes à Política de Educação Especial. Tal fato desperta a

reflexão sobre as motivações do pouco interesse dos pesquisadores pela temática, num período em que a palavra "inclusão" é tão discutida.

As buscas foram iniciadas no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal e de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores e combinações: "Educação Especial" AND "COVID-19", "Educação Especial" AND Pandemia, "Educação Especial" AND Gestão, "Educação Especial" AND Desafios, "Educação Especial" AND Desafios AND Gestão, acrescentando ao filtro o período de 2020 a 2022, com a identificação de 207 artigos. Após a triagem pelos títulos e, em seguida, pelos resumos, restaram apenas 13 artigos que se aproximam do objeto de estudo, como sinalizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções selecionadas no banco de Periódicos da Capes

Título	Autor/a-Ano	Instituição
Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública	HOLANDA, PEREIRA, FERREIRA (2021)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação	FRANÇA, MELO, ALMEIDA (2022)	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
A Trajetória da Educação e a Criação das Políticas Educacionais de Inclusão	BENEVIDES, COSTA (2022)	Universidade Federal de Jataí (UFJ)
A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	CAMIZÃO, CONDE, VICTOR (2021)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso	VAZ (2021)	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial	SOUZA, DAINEZ (2020)	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Gestão da Educação Especial no Brasil e Conservadorismo Político: Notas Sobre uma História Persistente	RABELO, KASSAR (2020)	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
O Gestor Pedagógico no Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	VIOTO, VITALIANO (2020)	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota	ROCHA, VIEIRA (2021)	Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

Educação Inclusiva no Contexto Da Pandemia: Relato Dos Desafios,	FACHINETTI, SPINAZOLA,	Universidade Estadual Paulista em Marília
Experiências e Expectativas	CARNEIRO (2021)	(UNESP)
Propostas para a Educação Especial	VAZ, BARCELOS,	Universidade Estadual
em tempos de pandemia: exclusão	GARCIA (2021)	de Ponta Grossa
escancarada		(UEPG)
A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares	FONTOURA (2021)	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Formação inicial pública em educação especial no Brasil: uma análise sobre os projetos políticos pedagógicos	RANZAN, MENDES, DENARI (2021)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Capes (2022).

Em continuidade às buscas, foram utilizados os mesmos descritores para a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com retorno de 91 publicações. Após a leitura dos títulos, foram excluídos aqueles trabalhos que não tinham aproximação com o objeto de estudo. Sendo assim, foram selecionadas seis (06) publicações.

Quadro 2 - Produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Título	Autor/a-Ano	Instituição
O Financiamento da Educação Especial no município de Belém-PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência	PORTAL (2020)	Universidade Federal do Pará (UFP)
Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Desafios na Escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição da Barra-ES	VIÇOSI (2020)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Políticas Públicas de Educação Inclusiva e Gestão Democrática: Desafios à Escolarização do público- alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque De Caxias-RJ	LOUREIRO (2020)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Educação Especial e Políticas Públicas: o papel da família e das instituições de educação	MELLO (2021)	Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga
Gestão Escolar Democrática: desafios e possibilidades para o atendimento a criança com deficiência	HONÓRIO (2021)	Faculdade Vale Do Cricaré

A Política Nacional de Educação	DELEVATI (2021)	Universidade Federal Do
Especial na Perspectiva da Educação		Rio Grande Do Sul
Inclusiva (2007-2018): desafios para a		(UFRGS)
Constituição e Sistemas Educacionais		
Inclusivos no Brasil		

Fonte: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2022).

A terceira fonte de buscas foi a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os seguintes descritores e combinações: Gestão AND "Educação Inclusiva" AND Pandemia; "Educação Especial" AND "COVID-19"; "Educação Especial" AND "Política Educacional"; "Educação Especial" AND Desafios AND Gestão; "Gestão Educacional" AND Pandemia. Nestas buscas foram identificados 36 trabalhos publicados, porém, após aplicação dos critérios de exclusão, nenhuma pesquisa foi selecionada.

Para finalizar o levantamento, buscamos as publicações no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar, que é referência em pesquisas na área da Educação Especial, com os descritores Gestão AND Educação Especial AND Pandemia, acrescentando o filtro do ano de 2022, com a intenção de buscar informações mais atuais sobre os desdobramentos da pandemia para a Política de Educação Especial. A pesquisa apresentou 21 resultados, e após leitura dos títulos, selecionou-se uma (01) publicação.

Quadro 3 - Produções selecionadas no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Título	Autor/a- Ano	Instituição
Política de Educação Especial em Tempos de Pandemia da COVID-19	ALVES (2022)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
(2020)		Sao Carlos (Or SCar)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Repositório Institucional da UFSCar (2022).

Os critérios de inclusão para os trabalhos selecionados foram artigos, dissertações e teses publicadas nos anos de 2020, 2021 e 2022 que se aproximassem do nosso objeto de estudo. Para exclusão dos trabalhos que não eram de interesse desta pesquisa, utilizamos como critério estudos que não tinham como foco a Política de Educação Especial, ou aqueles que tratavam de alguma deficiência específica, pois o estudo em questão tem como interesse investigar a gestão da Política de Educação Especial, como um todo, no período da Covid-19. Também foram excluídos os estudos que constavam em mais de uma plataforma, a fim de evitar duplicidade

nos dados. A seguir, faremos a exposição dos achados da revisão sistemática, conforme a análise das produções selecionadas.

2.3.2 O que revelam os dados

As produções analisadas apresentaram dados relevantes para esta pesquisa, pois evidenciam que a maior parte das pesquisas foi realizada em Instituições Públicas, somando 17 publicações, enquanto apenas três (03) foram desenvolvidas em Instituições Privadas, conforme detalhado no Gráfico 1.

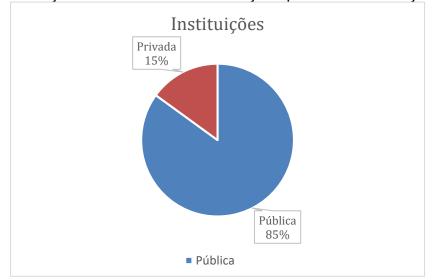


Gráfico 1 - Produção de trabalhos nas instituições públicas e instituições privadas

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Capes e UFSCar (2022).

Na sequência (Gráfico 2), as produções foram analisadas a partir do ano de publicação, com a intenção de verificar em que ritmo estão se desenvolvendo as pesquisas nessa área, visto que se trata de uma temática relevante e atual para compreensão desse período adverso que afetou mundialmente o cotidiano da população, no qual a sociedade vivenciou a pandemia da Covid-19, com suas consequências para a atualidade, bem como para as gerações futuras.

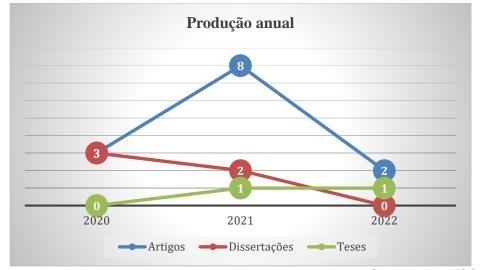


Gráfico 2 - Produções acadêmicas por ano de publicação

Fonte: Elaborado pela autora mediante coleta nos bancos de dados da Capes e da UFSCar (2022).

O gráfico 2 aponta que a maior parte das pesquisas se concentra no ano de 2021, com 11 publicações, sendo 8 artigos, 2 dissertações e 1 tese. Os dados referentes às dissertações se destacam, pois mantiveram um ritmo descrente no que se refere ao quantitativo de produções. Já na produção de artigos observou-se um pico em 2021, ano em que o mundo também estava vivenciando uma fase crítica da doença, com o decréscimo em 2022.

Por meio da leitura completa dos trabalhos foi possível perceber que, apesar do número considerável de produções selecionadas, poucas foram as pesquisas que se aproximaram do objeto de estudo. A maior parte dos objetivos das pesquisas busca investigar o desenvolvimento de atividades pedagógicas, a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na pandemia, o ensino remoto e suas condições, o financiamento da Educação Especial, gestão escolar, gestão educacional, gestão democrática, questões referentes ao ensino e aprendizagem e formação de professores. Assim, catalogamos as palavras-chave das pesquisas, a fim de identificar aquelas que apareceram de maneira mais recorrente, organizando a apresentação das cinco mais frequentes, sendo destaque nos textos a Educação Especial, como mostra o Gráfico 3, adiante.

Palavras-Chave

14

5

4

3

Cavid: ... Politica... Politica... Educação... Caestão Escolar

Gráfico 3 - Grupo das cinco palavras-chave que mais se repetiram nas pesquisas selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora mediante coleta nos bancos de dados da Capes e da UFSCar (2022).

Nas produções selecionadas também não foram encontrados trabalhos que tratassem diretamente da gestão da Política de Educação Especial no período da pandemia da Covid-19. Acreditamos que essa escassez de produções tenha relação com a especificidade e atualidade do tema, pois ainda vivenciávamos o momento pandêmico. Vaz (2021) defende a importância de novas pesquisas, mais aprofundadas, com análises quanto aos efeitos da pandemia para os alunos com deficiência, bem como para possibilitar o enriquecimento do debate e estratégias ao desenvolvimento de todas as questões que permeiam a Educação Especial.

A maioria dos trabalhos analisados utilizou como método de investigação pesquisas bibliográficas e documentais, com análise das legislações, resoluções e portarias estabelecidas para a educação, entre outras referências, podendo ser incluídas nesse grupo 13 produções, os trabalhos dos autores: Rabelo e Kassar (2020), Portal (2020), Loureiro (2020), Camizão, Conde e Victor (2021), Vaz (2021), Ranzan, Mendes e Denari (2021), Rocha e Vieira (2021), Vaz, Barcelos e Garcia (2021), Fontoura (2021), Mello (2021), Delevati (2021), Alves (2022), Benevides e Costa (2022). Houve pesquisas que utilizaram, também, entrevistas e questionários, tais como Loureiro (2020), Fontoura (2021) e Delevati (2021), como procedimentos para coleta de dados.

Os estudos apresentam como ponto em comum, o processo histórico referente às dificuldades de acesso à escolarização para o público da Educação Especial e, com a pandemia, os desafios impostos pelo ensino remoto. Para Camizão, Conde e Victor (2020), os alunos com deficiência enfrentaram um desafio duplo, por conta dos

processos de exclusão vivenciados ao longo dos anos e o iniciado com a pandemia, isto é, garantir a participação e aprendizagem com o distanciamento social imposto.

Outro ponto relevante, citado por Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), foi a morosidade e escassez nos direcionamentos, normativas e orientações, por parte do Estado, sobre a condução da situação emergencial, que levaram à suspensão das aulas presenciais. Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 163) citam que o desafio de se pensar na educação especial e inclusiva no cenário que se projeta é imenso, por isso a importância de discussões sobre a falta de apoio e os poucos procedimentos propostos pelo governo federal.

Nesta conjuntura, os dados apontam que, diante das altas taxas de transmissibilidade e da urgência para não sobrecarregar os serviços de saúde, a única opção que restou para a educação foi o fechamento das escolas. Assim, decisões rápidas precisaram ser tomadas, para que o acesso à educação, mesmo que mínimo, fosse assegurado, traçando o percurso adotado pelas escolas para alcançar os alunos com o currículo, através de diversos métodos que, em sua maioria, envolviam algum tipo de tecnologia ou a entrega de atividades impressas.

Fontoura (2021) analisou as orientações e suporte do Estado ofertado às escolas, na tomada de decisões e instrumentais para seguir garantindo o acesso à educação, mesmo que de forma remota. Deste modo, ele realça que:

O contexto pandêmico evidenciou o quanto é importante o papel e a atuação do Estado na garantia do direito à educação, a sua falta impacta diretamente no trabalho desenvolvido pelas escolas públicas. A qualidade social da educação emerge como uma importante pauta no debate do que chamamos de uma nova perspectiva educacional no cenário (pós)pandemia. O direito à uma educação pública de/com qualidade social deve ser preservada, pois são nesses momentos de crise que percebemos a importância da escola não apenas na formação técnica de caráter instrumental, mas também aquela que incorpore em suas práticas a valorização do conhecimento simbólico e sensível para uma educação emancipadora (FONTOURA, 2021, p. 1086).

Contrapondo Fontoura, Vaz, Barcelos e Garcia (2021) defendem que os estudantes que não dispõem de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas durante o ensino remoto são os mesmos que, historicamente, ficam à margem da educação escolarizada, consequentemente não têm acesso ao conhecimento acadêmico. Desse modo, os autores afirmam que os processos de exclusão se intensificaram com o ensino remoto, dificultando ainda mais a garantia do acesso e da participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, as

pesquisas apontaram que as ferramentas tecnológicas e as mídias sociais digitais tiveram papel fundamental para o restabelecimento do contato com os alunos e famílias, sendo essa a principal opção encontrada para que os conteúdos chegassem ao estudante, sem o contato físico.

A educação é um elemento de extrema relevância em qualquer período e, especialmente, durante uma crise sanitária sem precedentes. Decidir pela inatividade das escolas poderia não apenas enfraquecer esse espaço institucional, mas também contribuir para um amplo aumento de diversas desigualdades. Afinal, estar afastado fisicamente da escola, mas ainda manter contato regular com suas atividades pedagógicas, é menos prejudicial do que não ter qualquer contato com a escola ao longo de vários meses de confinamento. Assim, diante dos desafios enfrentados, fica evidente que as soluções educacionais através das tecnologias revelaram iniciativas significativas ao reconhecer a natureza excepcional do momento e superar possíveis resistências que poderiam comprometer a importância da educação na vida das famílias (ARRUDA, 2020).

Outra questão comum nas pesquisas de Vaz (2021), Rocha e Vieira (2021), Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) e Alves (2022) foi a relevância da participação das famílias no processo de mediação das atividades no período de suspensão das aulas presenciais, destacando como ponto positivo o fortalecimento da relação entre a escola e a família. Nesse ponto, sobre a aproximação da escola com a família, Vaz (2021, p. 119) salienta que "a conclusão que se chega com os documentos e a produção acadêmica é que sem essa relação família-escola, nesse tempo de pandemia, não haverá êxito na aprendizagem".

Com a realização desta revisão sistemática ficou evidente que a gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de Covid-19 pouco aparece nas produções, tal fato reforça a relevância deste estudo para o aprofundamento das pesquisas científicas quanto à gestão dessa política educacional, que, assim como o público da Educação Especial, precisa ganhar espaço e ser incluída no meio acadêmico, como instrumento de promoção para uma sociedade mais inclusiva. Assim, passamos à discussão de como vem se construindo a história desta política no cenário brasileiro, a partir de algumas legislações e documentos normativos que tratam da Educação Especial.

3 O CONTEXTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E LEGISLAÇÕES

A história da Educação Especial passou por quatro fases distintas. A primeira delas compreende o período da Antiguidade até a Idade Média, essa fase foi marcada pela exclusão, situação em que as pessoas com deficiência eram completamente esquecidas, abandonadas e, até mesmo, sacrificadas. Para Mantoan (1997), essa visão foi modificada a partir do Cristianismo, que passa a entender que essas pessoas são criaturas de Deus e, por isso, não poderiam ficar abandonadas à própria sorte. No entanto, nessa época não se falava em educação para as PCDs.

A partir do século XII começa a segunda fase, denominada de segregação. Nesse período, as famílias e a sociedade começaram a pensar em Educação Especial, para que as pessoas com deficiência tivessem algum tipo assistência educacional. "Com o intuito de proteger a pessoa normal da não normal, e vice-versa, surge a necessidade de escolas e instituições para atender essa clientela, que de forma camuflada prioriza a segregação, a discriminação" (SHIMAZAKI, 2012, p. 4). Em meados do século XVIII e início do século XIX, por falta de escolas públicas abertas para as pessoas com deficiência, profissionais e famílias começaram a se movimentar para garantir essa oferta, situação que contribuiu para que as instituições privadas se firmassem no desenvolvimento do atendimento especializado (KASSAR, 2012).

Nesse período, o acesso à educação escolarizada para as pessoas com deficiência foi organizado e mantido predominantemente em locais separados, geralmente mantidos por instituições filantrópicas, diferente das políticas educacionais voltadas para os alunos ditos "normais". Importante destacar que essas instituições ainda possuem forte interesse e participação no contexto da Educação Especial na atualidade. Por isso, é fundamental conhecermos a legislação e documentos normativos voltados para a Educação Especial para compreendermos como foram estruturadas as bases do atendimento educacional das pessoas com deficiência, ao longo da história da educação brasileira. Para tanto, realizamos o levantamento de algumas legislações voltadas à Educação Especial. Com base neste levantamento discutiremos as próximas fases, de integração e inclusão, que compõem os respectivos períodos, conforme dados apresentados no Quadro 4, seguinte.

Quadro 4 - Legislações e documentos normativos para a Educação Especial

Título/Órgão/Ano	Síntese
Lei Nº 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	A "Educação de excepcionais" deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade, tratando as pessoas com deficiência como excepcionais.
Lei Nº 5.692/1971 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Alunos com deficiências físicas ou mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber "tratamento especial", determinando escolas especiais para este público.
Constituição Federal - 1988	Assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sinalizando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, com Educação Básica obrigatória e gratuita (4 a 17 anos), e oferta do atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência", preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei Nº 7.853/1989 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social	Inclui a Educação Especial como modalidade educativa, nas escolas especiais, privadas e públicas. Garante a "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de "pessoas portadoras de deficiência" que fossem capazes de se integrar no ensino regular. Excluindo aquelas "não capazes" de socializar e aprender.
Lei Nº 8.069/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente	Entre as garantias para todas as crianças e adolescentes de até 18 anos incompletos, a lei assegura, ainda, atendimento educacional especializado aos "portadores de deficiência", preferencialmente na rede regular de ensino. Assegurando ao adolescente "portador de deficiência" o trabalho protegido. A prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção, e o tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições.
Política Nacional de Educação Especial - (1994)	O texto propõe a integração instrucional, sinalizando para a inserção na classe comum "dos portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos "normais". Excluindo, também, aqueles alunos que não conseguiam desenvolver as atividades planejadas para os "normais". Reforçando, assim, a segregação dos alunos com deficiência, estimulando as classes especiais.
Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Dedica o Capítulo V para tratar da Educação Especial. Afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da "clientela de Educação Especial". Sinaliza que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Trata, ainda, da formação especializada para os professores, dos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos com organização específica, para atender às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Decreto Nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, contribuindo para a inclusão, no sistema educacional, da educação especial, como modalidade de educação escolar transversal a todas as modalidades de ensino.

Resolução Nº 2/2001 Conselho Nacional de Educação	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar o atendimento aos educandos com "necessidades educacionais especiais", assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. No entanto, o documento
Resolução Nº 1/2002 Conselho Nacional de Educação	sinaliza para a possibilidade de criação das classes especiais. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Afirmando que os professores precisam de formação que contemplem conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	O documento apresenta o histórico da Educação Especial escolar no Brasil, reforçando as políticas públicas educacionais inclusivas e de qualidade para todos.
Resolução Nº 4/2009 Conselho Nacional de Educação	Orienta sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, afirmando que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Orientando que os sistemas de ensino devem cumprir o Decreto Nº 6.571.
Decreto Federal Nº 7.611/2011	Estabelece diretrizes para a Educação Especial, assegurando para o seu público-alvo a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
Lei Federal Nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conferindo a este público todos os direitos garantidos às pessoas com deficiência.
Plano Nacional De Educação - PNE 2014	A meta 4 do PNE trata da universalização da educação, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas a assegurar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Lei Brasileira de Inclusão	Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a
da Pessoa com	assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício
Deficiência, Nº 13.146/2015	dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
Decreto Federal Nº	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa,
10.502/2020	Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
Fonto: Flohoro	do nela autora com base nos dados da nesquisa (2023)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2023).

Como demarcado no quadro 4, as políticas educacionais apresentam um movimento contraditório, ora com avanços, ora com retrocessos, nas discussões e legislações que fundamentam a historicidade da Educação Especial. No Brasil, em 1961, foi instituída a Lei Nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que demarcou a fase da integração, ao afirmar, em seu texto, que os "excepcionais" poderiam ser beneficiados com a educação regular. A partir dessa

fase, a PCD adquire direito a realizar matrícula nas unidades regulares de ensino, no entanto, permanece à margem dos demais alunos da turma, sem participação nas atividades que eram desenvolvidas dentro do contexto escolar.

Dez anos depois, a segunda LDB, Lei Nº 5.692/1971, vem reforçar as escolas especiais, afirmando que aqueles alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a educação passa a ser reconhecida como Política Social, sendo instituída como direito do cidadão e dever do Estado e da família, a ser ofertado o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Tal direito é reforçado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, no art. 2 (BRASIL, 1996). Diferente das LDBs de 1961 e 1971, que pouco tratavam da pessoa com deficiência, a LDB em vigência atualmente dedica o Capítulo V à normatização e direcionamento da Educação Especial.

Em consonância com a CF e a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, no art. 53 (BRASIL,1990), além de validar o direito à educação para crianças e adolescentes, assegura que o Estado deve garantir, ainda, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No contexto internacional, cabe salientar a importância da Conferência Mundial de Educação Especial, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. O Brasil foi um dos 88 governos participantes, além das 25 organizações internacionais que também se fizeram presentes. Na ocasião, um documento foi construído, elencando os princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, quando os participantes assinaram o documento se comprometendo a assegurar a educação para todos. A Declaração de Salamanca contribuiu significativamente com a Educação Especial no Brasil.

Percebemos alguns avanços nas legislações que compõem o quadro 4, no que se refere aos direitos das PCDs, principalmente no que tange às garantias educacionais. Essas conquistas são reflexos dos movimentos sociais pela inclusão, os quais vêm ganhando força a partir da organização das famílias e de pessoas da sociedade que integram esta luta. A Educação Especial é a modalidade educacional que direciona o atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola e na sociedade. Ela tem como objetivo garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sensoriais.

Regulamentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, estabelece diretrizes para o público-alvo da Educação Especial. Essa política reconhece a educação inclusiva como um direito humano fundamental e estabelece que a Educação Especial deve perpassar todas as etapas e modalidades das Políticas Educacionais. Desde o ano de 2008, o conceito de Educação Especial no Brasil está associado à perspectiva da educação inclusiva, que reconhece a diversidade humana como uma riqueza e busca promover a participação de todos na sociedade, livre de qualquer discriminação e preconceito. Nessa direção, a inclusão não é apenas uma questão de colocar pessoas com deficiência em salas de aula regulares, mas, sim, de garantir que elas tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda as necessidades de cada um, eliminando barreiras e respeitando as diferenças.

Para isso, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem como princípios a equidade, a acessibilidade, a flexibilidade, a qualidade e a participação. A equidade significa que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais ou sociais. A acessibilidade diz respeito à garantia de que todos os estudantes possam ter acesso aos espaços físicos, aos materiais didáticos, às tecnologias assistivas⁵ e aos serviços de suporte necessários para sua aprendizagem.

A flexibilidade se refere à capacidade de adaptar as metodologias e os recursos de ensino para atender as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. A qualidade diz respeito à oferta de uma educação que seja adequada às necessidades dos estudantes e que promova seu desenvolvimento integral. A participação, por sua vez, se refere à inclusão dos estudantes com deficiência em todas as atividades da escola e da sociedade, sem discriminação ou segregação.

-

⁵ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Art. 3º, II - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

A Figura 1, a seguir, ilustra as três fases da Educação Especial, conforme a nossa compreensão, quanto à integração, inclusão, exclusão e segregação no contexto escolar.

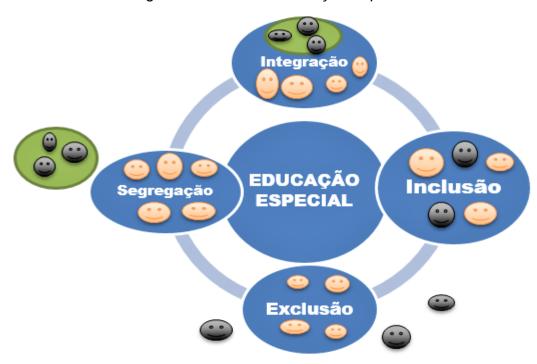


Figura 1 - Fases da Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nas pesquisas e aprofundamento dos estudos destas legislações, constatamos que mesmo com a expansão dos direitos assegurados pela Constituição e demais documentos listados, a palavra "preferencialmente" foi mantida em todos os documentos normativos, resguardando a atuação das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), na oferta do atendimento em classes especiais, que vai contra a perspectiva da Educação Especial Inclusiva, formando turmas exclusivas para pessoas com deficiência, conforme modelo que já devíamos ter superado, conhecido por segregar e não incluir.

Sobre a organização das Políticas Educacionais, as autoras Torriglia e Ortigara (2014, p. 189) destacam que "o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção" – na atualidade, o capitalismo. Dessa maneira, as políticas educacionais são influenciadas e moldadas pelo modo de produção capitalista, enfatizando a produção de bens e serviços para gerar lucro. Essas políticas são

orientadas para atender às necessidades e interesses desse sistema econômico. Novamente, em um movimento de contradição, as leis asseguram a matrícula da PCD em escolas da rede regular, mas deixam abertura para que outras instituições continuem ofertando o atendimento em classes especiais.

O Estado, por sua vez, tem a obrigação de garantir o acesso à educação para todos os indivíduos sem qualquer distinção, com a premissa de respeito às suas diversidades e singularidade. De acordo com Mendes,

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social. (MENDES, 2002, p. 28).

Para tanto, é necessário que a construção da escola inclusiva seja promovida em coletividade, com o envolvimento das gestões das Políticas Educacionais, no sentido de amplificar e aprimorar a efetividade da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular. No intuito de assegurar esta inclusão, no ano de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo garantir os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência no Brasil. A lei representa um marco importante na luta pela igualdade e pela inclusão, uma vez que reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos e estabelece medidas para garantir a sua inclusão em todos os aspectos da vida em sociedade, incluindo o acesso à educação, ao trabalho, à saúde, à cultura, ao lazer e à tecnologia.

Um dos principais avanços promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão é a adoção do conceito de acessibilidade, que vai além da simples adaptação de espaços físicos e equipamentos. A acessibilidade é entendida como um direito fundamental da pessoa com deficiência, que deve ser garantido por meio de políticas e práticas inclusivas em todas as áreas da sociedade. Com o propósito de promover os direitos da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu art. 2º, considera que:

Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para a avaliação da pessoa com deficiência, é necessária uma análise biopsicossocial, realizada por equipes interdisciplinares e multiprofissional, quando deverão ser considerados impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Essa avaliação torna-se fundamental, por compreender o indivíduo em suas particularidades e totalidade, a partir do contexto social em que está inserido.

A LBI define e classifica as barreiras, no art. 3º, parágrafo IV, como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Deste modo, é importante salientar que não é a deficiência em si que causa a desigualdade, mas a sua interação com as diversas barreiras existentes nos contextos sociais em que as pessoas com deficiência estão inseridas, impedindo-as de participar em condições de igualdade. Com isso, "se pretendemos que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças" (MONTOAN, 2003, p.14).

Então, as escolas precisam avançar com as práticas inclusivas, em todas as esferas, com foco desde a gestão até a construção do seu Projeto Político Pedagógico, para a garantia do acesso de todos e para todos. Em diálogo com a autora supramencionada, sobre uma escola para todos, Barroso destaca o "princípio da universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares" (BARROSO, 2005, p. 745). Assim, a escola, além da garantia

do acesso à educação, deverá dispor de meios e estratégias que assegurem a efetiva participação e permanência do aluno para o desenvolvimento da aprendizagem.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem por objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Doravante, um dos pontos fundamentais para assegurar a inclusão do aluno com deficiência é garantir a formação dos professores e demais profissionais da educação, para que tenham condições técnicas e pedagógicas para atender as especificidades dos alunos. Dessa forma, é imprescindível que a formação seja continuada e organizada a partir das demandas apresentadas pelos profissionais que estão no dia a dia da escola em atendimento direto aos alunos. Ainda de acordo com a citação, os alunos com deficiência têm direito a frequentar o ensino regular, tendo, ainda, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve acontecer na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno oposto à aula regular, com professor especializado para realizar o referido atendimento (BRASIL, 2008).

O Decreto Nacional Nº 6.571/2008 estabelece que Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular; deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. O art. 2º propõe os seguintes objetivos:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O atendimento deve ser ofertado na Sala de Recursos Multiprofissionais, por professores que tenham formação em Educação Especial Inclusiva, que desenvolverão o trabalho na perspectiva de garantir o acesso a serviços e recursos que venham contribuir com a inclusão do aluno com deficiência nas atividades da sala regular.

O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008), com vistas a minimizar ou eliminar as diversas barreiras educacionais e sociais, garantindo a equidade no acesso e a participação do aluno com deficiência.

No ano de 2019, o debate sobre a Educação Especial Inclusiva se intensificou, inicialmente com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela promoção das políticas educacionais para aqueles indivíduos historicamente excluídos e invisibilizados. No ano seguinte, mais precisamente em 30 de setembro de 2020, o ex-presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, sancionou a chamada nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto Nº 10.502/2020.

A política tinha como principal mudança a flexibilização da oferta da educação especial, ficando a critério dos pais se iriam matricular o filho na escola regular ou em classe especial. O documento vai na contramão da inclusão, tendo em vista que estimula a criação de turmas exclusivas e escolas especializadas para alunos com deficiência. Essas medidas foram consideradas como retrocesso na garantia do direito de acesso e inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para Souza e Pereira (2021), a nova política possuía traços de inconstitucionalidade, por isso, é necessária muita atenção na sua análise, pois, à medida em que se flexibiliza obrigação de garantir a educação nas escolas regulares, o Sistema Educacional abre brechas para a rejeição de alunos com deficiência, significando retrocesso para a Educação Especial Inclusiva. Tal situação remete o público da Educação Especial a uma situação de segregação que muitas famílias vivenciaram no passado, quando as PCDs tinham sua matrícula recusada nas escolas regulares. Poucos dias após a publicação, o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. E no primeiro dia de governo do atual presidente, Luís Inácio Lula da Silva, cria uma nova estrutura para o Ministério da Educação, retornando com a

SECADI e revogando o decreto Nº 10.502/2020. No próximo tópico discutimos os documentos que nortearam a Política de Educação Especial no período da pandemia de Covid-19.

3.1 DOCUMENTOS QUE ORIENTARAM A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a Política de Educação Especial em todo o mundo. Por isso, a Educação Especial Inclusiva precisou ser repensada e reestruturada, sem que ninguém, naquele momento, tivesse uma referência de como seguir, dada a urgência que a situação exigia. Assim, neste tópico, iremos apresentar alguns documentos normativos federais e municipais que orientaram os gestores no desenvolvimento do trabalho com alunos com deficiência, conforme listados no Quadro 5.

Quadro 5 - Documentos nacionais e municipais que normatizaram o atendimento educacional das pessoas com deficiência no período da pandemia

Título/Órgão/Ano	Síntese
Portaria nº 343/2020 Ministério da Educação	Substitui as aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19.
Lei Federal nº 14.040/2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020 e altera a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009.
Medida Provisória nº 934/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública.
Parecer CNE/CP nº 5/2020 - Conselho Nacional de Educação	Informa sobre a 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.
Parecer CNE/CP nº 9 - Conselho Nacional de Educação	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020.
Parecer CNE/CP nº 11/2020 - Conselho Nacional de Educação	Orienta quanto à realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 15/2020 - Conselho Nacional de Educação	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020 - Conselho Nacional de Educação	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata das orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Resolução CNE/CP nº 2/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 19 – Conselho Nacional de Educação	Orienta sobre a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da Pandemia.
Decreto n.º 20.190/2020 – Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista	Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pela Covid-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Município de Vitória da Conquista.
Portaria nº 003/2020 Conselho Municipal de Educação	Cria Comissão Especial para atendimento às demandas do Conselho Municipal de Educação no período de 90 dias, para acompanhar, discutir, deliberar e responder às solicitações urgentes relacionadas à educação municipal, em decorrência do novo Coronavírus.
Resolução nº 013/2020 Conselho Municipal de Educação	Regulamenta normas para computo da frequência e realização de avaliações, na integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de aulas não presenciais no âmbito do Sistema de Ensino do município.
Resolução nº 010/2020 Conselho Municipal de Educação	Dispõe sobre a Reorganização das atividades escolares e do cômputo da carga horária escolar, de estudos não presenciais no âmbito do Sistema de Ensino do município, como medida preventiva à disseminação da Covid-19.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas pesquisas realizadas nos sites do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos documentos disponibilizados de forma impressa pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (2023).

A partir de um breve exame das normativas apresentadas no quadro anterior, é possível inferir que o Brasil enfrentou propostas educacionais fragmentadas, as quais refletem a fragilização das orientações por parte do Ministério da Educação no enfrentamento da questão. No dia 17 de março, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 343/2020 autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 (BRASIL, 2020), seguida pela apresentação da Medida Provisória nº 934, que eliminou a exigência de cumprimento de 200 dias letivos, mantendo, no entanto, a carga horária mínima nos diferentes níveis educacionais. A responsabilidade pela tomada de decisões em relação ao modelo de funcionamento da educação básica foi transferida para os estados e municípios, que adotaram iniciativas voltadas para substituir a educação presencial por aulas remotas ou adotar a modalidade a distância na educação básica, tendo em vista que a Portaria não orientou como os estados e municípios deveriam se organizar para ofertar esse tipo de atendimento (ARRUDA, 2020).

A Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, por meio do Decreto nº 20.190, em 16 de março de 2020, instituiu medidas temporárias de prevenção ao contágio pela Covid-19, dentre elas a suspensão das aulas da rede municipal, nas instituições

públicas e privadas, pelo período inicial de 15 dias. Sinalizou que o calendário da Rede Municipal de Ensino deveria ser readequado para que o ano letivo não fosse prejudicado (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020a).

Num contexto em que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva já enfrentava muitos obstáculos, como a escassez de formação específica em Educação Especial para professores e demais profissionais da educação, a falta de recursos e de infraestrutura adequada nas escolas, a pandemia da Covid-19 agravou esses problemas, uma vez que as escolas tiveram que se adaptar rapidamente para oferecer educação remota.

Os Pareceres CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020a) e nº 9/2020 (BRASIL, 2020b), do Conselho Nacional de Educação, que tratam das atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia, trazem um tópico sobre a Educação Especial. Os documentos apresentam exatamente o mesmo texto, no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência, apesar do Parecer CNE/CP nº 9/2020 ter sido aprovado mais de um mês após o parecer inicial.

Primeiramente, os pareceres destacam que as atividades pedagógicas não presenciais devem ser estendidas a todos os alunos, incluindo aqueles que são atendidos pela modalidade de Educação Especial, ou seja, os estudantes com altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b). Essa inclusão seria essencial para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características específicas.

No entanto, é preciso ressaltar que a implementação das atividades pedagógicas não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação deveria garantir medidas de acessibilidade igualmente para todos os estudantes. Isso implicaria em assegurar que os recursos e estratégias utilizadas fossem adequados e acessíveis a cada aluno, levando em conta que o Atendimento Educacional Especializado fosse garantido mesmo no período de emergência, e os professores especializados deveriam atuar em articulação com os professores regentes e em colaboração com as famílias. Essa abordagem colaborativa e integrada é fundamental para oferecer suporte e orientações necessárias, bem como para elaborar planos de estudo individualizados que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Os Pareceres demarcam a importância das ações mais específicas por parte das unidades escolares para garantir a acessibilidade e a comunicação para todos os estudantes, como no caso dos surdos usuários da Libras e dos estudantes com deficiência visual ou surdocegueira. Revela-se fundamental a utilização de recursos e linguagens específicas que atendam estes alunos, permitindo a inclusão educacional plena e efetiva.

Ao analisar essas orientações, é importante considerar a realidade concreta em que a Política de Educação Especial está inserida. A implementação dessas diretrizes dependia da disponibilidade de recursos, formação adequada dos profissionais envolvidos e da infraestrutura necessária para a efetivação das práticas inclusivas. Portanto, era essencial que as Políticas Públicas Educacionais e os investimentos fossem direcionados para suprir essas demandas, garantindo que a teoria se traduzisse em práticas efetivas voltadas aos estudantes com deficiência.

Com base no materialismo histórico dialético, destacamos as contradições apresentadas nos pareceres, que sinalizavam para a 'liberdade" dos entes federados na garantia da inclusão e acessibilidade para os alunos da Educação Especial. No entanto, não apontavam os caminhos que os estados e municípios iriam seguir para a efetivação de tais garantias, traduzindo uma aparente autonomia, em transferência de responsabilidade.

No dia 07 julho de 2020 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 11/2020, destacando que compete à área da Educação Especial, especificamente ao Atendimento Educacional Especializado, o retorno à escola do público da Educação Especial, seguindo as mesmas orientações gerais estabelecidas pelos sistemas de ensino do Distrito Federal, estaduais e municipais (BRASIL, 2020c). Afirmava-se que os estudantes da Educação Especial somente deveriam retornar às aulas presenciais ou ao AEE mediante indicação da equipe técnica da escola, sinalizando para uma privação do direito ao retorno presencial.

As recomendações apresentadas foram superficiais e carentes de orientação adequada, no que se refere à Educação Especial. Verifica-se, então, que ainda há uma lacuna significativa em termos de instruções e definições, como a falta de clareza sobre a organização das atividades presenciais, a ausência de orientações sobre quais instrumentos deveriam ser utilizados e a falta de diretrizes sobre como os professores poderiam se organizar. Essas deficiências resultaram em recomendações pragmáticas insuficientes (AYALA; SANTOS, 2021).

Na sequência, o documento apresenta uma série de questões preconceituosas e discriminatórias sobre as especificidades das deficiências, como justificativas para um processo que caminhava para a exclusão dos alunos com deficiência:

- Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial:
- Os estudantes que necessitam do profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto:
- Os estudantes cegos precisam de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc.
- Os alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em atendimento de regras sobre as recomendações de higiene e cuidados gerais para evitar contágio;
- Os estudantes com autismo têm dificuldades nas rotinas e de obediência de regras, tocam sempre olhos e boca, além de exigirem acompanhamentos nas atividades de vida diária;
- Os estudantes com síndromes e/ou os que apresentam disfunções da imunidade, cardiopatias congênitas, doenças respiratórias e outras podem ser suscetíveis a maior risco de contaminação, por isto o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;
- Os estudantes com comprometimento na área intelectual podem apresentar dificuldades de compreensão e atendimento das normas e recomendações de afastamento social e prevenção de contaminação, por isto, o contato deverá ser revestido de todos os cuidados possíveis, inclusive com a exigência de equipamentos de proteção individual para ambos;
- Aos estudantes com deficiência física por lesão medular ou encefalopatia crônica como paralisia cerebral, hemiplegias, paraplegias e tetraplegias e outras, e aos que estão suscetíveis à contaminação pelo uso de sondas, bolsas coletoras, fraldas e manuseios físicos para a higiene, alimentação e locomoção, recomenda-se não apenas o uso de equipamento de proteção individual, mas extrema limpeza do ambiente físico (BRASIL, 2020c).

Num processo dialético, compreendendo que as relações sociais incluem as relações de classe e poder, dentro de um contexto histórico e material específico, a citação em destaque revela as contradições existentes, numa tentativa de excluir das interações presenciais os estudantes da Educação Especial durante a pandemia.

Ao privar os estudantes com deficiência do convívio social entre os seus pares, o sistema educacional estará contribuindo negativamente para as questões que afetam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento integral destes indivíduos. Essas questões são decorrentes das especificidades desses estudantes, que foram agravadas pelas medidas de prevenção e proteção contra a disseminação do vírus. As contradições deste Parecer revelam a necessidade de medidas específicas e cuidados redobrados para garantir a inclusão e a proteção dos estudantes da

Educação Especial durante a pandemia. As orientações e medidas adotadas devem sempre considerar as singularidades de cada estudante e a busca por soluções que minimizem os impactos negativos em seu desenvolvimento educacional e social.

Dada a fragilidade das orientações do Parecer, alguns órgãos se manifestaram contrários ao documento: a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) repudiou o documento, porquanto as orientações não estão de acordo com as normas legais e constitucionais, indicando:

A revogação das orientações do PARECER CNE/CP nº 11/2020, e a construção de novas/outras orientações voltadas para as redes pública e privada de ensino, no sentido de priorizar o atendimento aos(às) alunos(as) com deficiência, garantindo a igualdade ao direito de retorno às atividades escolares presenciais, ofertando-lhes as ferramentas pedagógicas, os protocolos sanitários de preservação da saúde e as adequações suficientes e necessárias para que tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento oferecidos aos(às) demais alunos(as) sem deficiência (GUGEL; ALMEIDA; BEZERRA, 2020).

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) também emitiu uma nota de recomendação ao CNE, sugerindo a alteração do Parecer, para que fosse garantido o direito do retorno escolar em igualdade de condições para todos os estudantes.

Após a repercussão negativa do referido Parecer, o Conselho Nacional de Educação aprovou um novo Parecer, CNE/CP nº 16/2020, apresentado como reexame do item 8 do CNE/CP nº 11/2020, este item trata especificamente da Educação Especial (BRASIL, 2020e). No documento, o CNE apresenta justificativas para elaboração do referido Parecer, salientando que como órgão responsável por zelar pela qualidade do ensino e pelo cumprimento das leis educacionais reconhece a necessidade de planejamento e ações relacionadas à Covid-19, tanto para as aulas não presenciais quanto para o retorno às aulas presenciais, especialmente no contexto da Educação Especial. O texto apresentou, ainda, algumas alterações, dentre elas:

⁻ Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a COVID-19;

⁻ O público da Educação Especial deve ser acompanhado de forma mais intensa no processo de saída do isolamento, cabendo aos espaços de escolarização e aos espaços de Atendimento Educacional Especializado

empreender estratégias de avaliação diagnóstica e de elaboração de planos de recuperação de aprendizagem, de acordo com os resultados e singularidades de cada estudante, seu Plano de Desenvolvimento Institucional de Ensino (PDIE) e seu desenvolvimento nas atividades remotas; - O retorno ao ambiente escolar e espaços de Atendimento Educacional Especializado requer um planejamento pedagógico (Plano de Ensino Individualizado) com metas voltadas para o atendimento das necessidades formativas, reintegração na rotina acadêmica e atividades do AEE, e que possa oferecer ao estudante condições de equidade, qualidade e acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem;

- Os estudantes cegos e de baixa visão que precisem de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc., devem ser orientados e auxiliados na higienização de seus pertences, bem como na assiduidade de limpeza das mãos, além de lhes ser garantido o acesso aos materiais de segurança sanitária recomendados pelas entidades sanitárias;
- É recomendado o uso de máscaras de material transparente nas salas de aula em que a Libras seja a língua de comunicação e interação, onde haja estudantes surdos sinalizantes, considerando que as máscaras opacas não atrapalhem a comunicação, visto que as expressões faciais são mecanismos essenciais para a comunicação na Língua de Sinais (BRASIL, 2020e).

As alterações realizadas foram importantes para que não houvessem retrocessos no acesso à educação para os alunos com deficiência, quando devemos atuar sempre na perspectiva da inclusão, eliminando as barreiras que impeçam o estudante de estar em igualdade de condições com os demais alunos. Importante salientar que a maior e mais difícil barreira a ser eliminada é a atitudinal, porque está atrelada a uma sociedade historicamente capacitista, que é a "discriminação por motivo de deficiência" (DIAS, 2013, p. 5).

Os Pareceres CNE/CP nº 15/2020 (BRASIL, 2020d) e nº 19/2020 (BRASIL, 2020f), referentes à Educação Especial, não apresentaram novidades, repetindo novamente os textos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2020 e nº 9/2020. Com relação aos demais documentos nacionais citados no quadro 5, também não apontaram orientações e direcionamentos específicos para a Educação Especial, tratando da organização do calendário escolar, das atividades não presenciais e presenciais da educação básica e superior.

Em relação aos documentos normalizadores emitidos no período de 2020 a 2022 pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, após solicitação formal enviada ao referido órgão, nos foram disponibilizadas, de forma impressa, duas resoluções e uma portaria. Estes documentos respaldaram o desenvolvimento do trabalho realizado nas Unidades Escolares.

A primeira ação do Conselho foi estabelecer a Portaria CME nº 003/2020, que criou uma Comissão Especial para atender as solicitações urgentes relacionadas ao

Sistema Municipal de Educação, em decorrência da Covid-19. A portaria faz referência a documentos da OMS, a documentos nacionais dos Ministérios da Educação e Saúde e ao Decreto Municipal nº 20.250, que trata das medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo coronavírus.

A Resolução CME nº 010/2020 dispôs sobre a reorganização das atividades escolares e da carga horária dos estudos não presenciais, como medida preventiva à disseminação da Covid-19. O documento também se respalda em normativos nacionais e estadual para legitimar o Plano de Ação Emergencial de Estudos Não Presenciais (PAEENP), que foi apresentado pela SMED para ser implementado nas unidades escolares da rede municipal, com a intenção de orientar as atividades curriculares, sem a presença dos alunos e professores nas dependências da escola, sinalizando que as atividades deveriam acontecer em regime de colaboração, entre as unidades e as autoridades do sistema de ensino municipal (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

A Resolução estabelece também as competências do Núcleo Pedagógico no período de suspensão das aulas presenciais, núcleo no qual a Equipe de Educação Especial está inserida, tendo as seguintes atribuições para o período específico:

- I- Apoiar os professores no uso de procedimentos digitais e convencionais para a elaboração de atividades escolares não presenciais e disseminar conhecimento sobre a utilização desses procedimentos para fins educacionais:
- II- Adotar estratégias e selecionar conteúdos essenciais durante a suspensão das aulas presenciais, não havendo compromisso absoluto com Plano de Curso. Este servirá como orientador do planejamento. Os conteúdos serão selecionados, dentro de uma sequência possível, avaliada pelos pedagogos e especialistas das áreas, bem como pelos professores e coordenadores, para o planejamento das atividades;
- III- Organizar e elaborar material específico para cada etapa nível e/ou modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento, utilizando de todos os recursos disponíveis, desde orientações com textos, estudo dirigido e avaliações, vídeo aulas, redes sociais, correio eletrônico, dentre outros que se encontram dentro das possibilidades.
- IV- Promover formação dos docentes em momentos de atividades complementares para o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores das unidades de ensino municipal;
- V- Propor ações de intersetoriais de mobilização das famílias e todos os alunos, de modo a garantir a participação nas atividades propostas pela Secretaria municipal de Educação e Unidade Escolar, além de prover os meios necessários para a realização dessas atividades (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

O Núcleo Pedagógico, mais especificamente a coordenação da Educação Especial Inclusiva, ao compartilhar conhecimento e auxiliar os docentes, contribuiu

para a superação das contradições e desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais. Estes enfrentamentos foram fundamentais na busca de soluções possíveis para, naquele momento, garantir a continuidade do processo educacional. Outro ponto importante nas competências desta equipe é a atuação na formação dos docentes, visando ao processo constante de desenvolvimento dos profissionais da rede, capaz de impulsionar transformações qualitativas nas relações de ensino e aprendizagem. Por fim, atuar na mobilização das famílias, no intuito de garantir os meios necessários para a realização das atividades educacionais dos alunos com deficiência, o que é positivo no sentido de superar as contradições e promover a construção coletiva do conhecimento.

Em Vitória da Conquista, a Secretaria Municipal de Educação, após trinta dias de suspensão das aulas, lançou uma plataforma de estudos (Figura 2), como uma alternativa complementar à aprendizagem e desenvolvimento pedagógico dos alunos. Para aqueles estudantes que não tinham acesso à internet, as unidades escolares disponibilizaram o material impresso para que as famílias pudessem retirar na escola (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020b).

Figura 2 - Card de divulgação da Plataforma de Estudo da Rede Municipal de Ensino



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.

Nesse período, as tecnologias assistivas se tornaram ferramentas fundamentais para garantir que os estudantes com deficiência tivessem acesso ao conteúdo e às atividades de aprendizagem. A coordenação da Educação Especial ficou responsável por planejar e postar semanalmente as atividades direcionadas aos alunos com deficiência, superdotação, altas habilidades e Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Na plataforma, foram ofertados conteúdos para atender as especificidades dos estudantes com deficiência.

Além disso, a Política de Educação Especial Inclusiva também teve que ser adaptada para lidar com a falta de acesso a recursos e serviços de suporte, naquele momento, em que os atendimentos que não eram considerados essenciais foram todos suspensos. As estratégias foram reavaliadas e ajustadas na tentativa de atender as particularidades dos estudantes com deficiências durante a educação remota. A flexibilidade nas datas de entrega de trabalhos e nas datas de exames também representou uma forma de garantir que os estudantes com deficiências tivessem tempo suficiente para concluir as tarefas e se preparar para as avaliações.

A Resolução CME nº 010/2020 estabeleceu algumas considerações para o desenvolvimento do trabalho com o público da Educação Especial no período das atividades não presenciais, sinalizando a necessidade de atender as particularidades dos estudantes, ao estimular o aprimoramento da coordenação motora, a ampliação do repertório linguístico e a compreensão das regras de convivência social. Destacou ser fundamental que esses estímulos fossem proporcionados por meio de abordagens lúdicas, como contação de histórias, brincadeiras simbólicas, jogos rítmicos, leituras e representações pictográficas. Essas atividades deveriam ser adaptadas com objetos disponíveis em casa, em consonância com as metodologias e práticas pedagógicas (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

O documento também tratou da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, afirmando que deveria ser realizado de forma remota, processual, sendo relevante, pertinente, equitativa e inclusiva. Reafirmou que os alunos com deficiência seriam avaliados com parecer descritivo conforme resolução CME nº 019/2009 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

A ênfase na avaliação do processo de ensino e aprendizagem é importante, pois permite acompanhar o progresso dos alunos e identificar as áreas que precisam de maior atenção e intervenção adequada. No entanto, é necessário considerar que avaliar os alunos de forma remota pode ser desafiador, refletindo se as atividades remotas podem realmente medir de forma eficaz o conhecimento e as habilidades dos alunos com deficiência.

Deste modo, o professor do Atendimento Educacional Especializado, articulado com o professor da sala regular, deveria identificar as especificidades educacionais dos estudantes, numa avaliação pedagógica processual, com o objetivo de definir,

avaliar e organizar estratégias que contribuíssem com a aprendizagem do estudante. Ademais, planejar o tratamento especial de recuperação para os alunos que não puderam participar das atividades por motivações distintas, como, por exemplo, falta de acesso as tecnologias e dificuldades na família (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

A Resolução CME nº 013/2020 regulamentou as normas para contabilização da frequência e realização das avaliações, com a integralização da carga horária não presencial para toda a rede municipal. Para os alunos da Educação Especial novamente foi destacada a avaliação por meio de parecer descritivo, conforme já sinalizado. A análise destes documentos permitiu-nos observar que o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação apresentam orientações rasas e superficiais sobre o desenvolvimento do trabalho para os alunos com deficiência. Assim, os estados e municípios precisaram atuar sem muitos direcionamentos, da forma como foi possível naquele momento.

Após conhecermos as bases históricas e legislativas que firmaram o alicerce da Educação Especial, bem como seus direcionamentos normativos no período pandêmico, na próxima seção adentraremos nas especificidades da Política de Educação Especial Inclusiva no município de Vitória da Conquista.

4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Em conformidade com a perspectiva do materialismo histórico-dialético, método escolhido para a condução desta pesquisa, não poderíamos tratar da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista, de forma isolada, sem considerar a totalidade da qual faz parte, o cenário educacional brasileiro. A Educação Básica no Brasil está inserida em um contexto marcado por desafios e contradições. Embora o país tenha avançado nas últimas décadas em termos de expansão do acesso à educação, ainda persistem muitas questões críticas que afetam a qualidade e a equidade do sistema educacional.

Esta educação é marcada por profunda desigualdade social. As regiões mais ricas, como o Sul e o Sudeste, geralmente têm escolas com melhores recursos, infraestrutura e professores mais qualificados, enquanto áreas mais pobres, especialmente no Norte e Nordeste, enfrentam sérias vulnerabilidades e carências educacionais. Muitas escolas públicas sofrem com problemas como: infraestrutura precária, salas de aula superlotadas, falta de material didático e laboratórios, problemas estruturais nas instalações que interferem negativamente na educação dos alunos.

É neste contexto que a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista está inserida, com todos estas questões agravadas pela pandemia. Diante desse triste quadro, não temos a pretensão, aqui, de apontar soluções e formas unificadas para atuação da gestão, compreendendo que não existe um modelo que defina de forma efetiva como a gestão deva garantir o direito à Educação Especial Inclusiva a fim de atender todas as especificidades desta modalidade. Mas temos a pretensão de analisar cientificamente os desafios e ações de enfrentamento da gestão desta política no período pandêmico.

Dito isto, destaca-se a relevância de adentrarmos na historicidade da Política de Educação Especial no âmbito municipal, para compreendermos as características e como esta política vem se estruturando para o atendimento das pessoas com deficiência na perspectiva da garantia do direito à educação, nas escolas municipais da rede de ensino.

Desta forma, com base nas informações apresentadas na Proposta da Educação Especial para a rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA, a

Educação Especial teve início no final da década de 1980, com as classes especiais nas escolas regulares. Essas classes foram estabelecidas como espaços destinados aos alunos que enfrentavam dificuldades no processo de aprendizagem. Contudo, aqueles estudantes com necessidades mais intensas eram direcionados à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ao passo que outras pessoas com comprometimentos mais severos, permaneciam em suas residências (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Nesse período, as classes especiais foram criadas como uma resposta à ausência de acompanhamento adequado para alunos considerados estigmatizados ou que não conseguiam acompanhar o ritmo das turmas regulares, diante dos resultados insatisfatórios e das dificuldades desses alunos em se adaptarem ao ensino regular.

A partir da implementação do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001, foi garantido o direito de todas as pessoas com deficiência de frequentarem as classes regulares nas instituições de ensino. Conforme essa política pública, as classes especiais foram eliminadas na rede municipal de ensino, e uma avaliação dos alunos foi realizada ao final do ano letivo. Entre esses alunos, aqueles com graus acentuados de dificuldades de aprendizagem e de autonomia foram encaminhados para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), enquanto os outros permaneceram na rede regular de ensino com o apoio da Equipe criada em 1997, para desenvolver a Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (SMED), nas questões voltadas à Educação Especial (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

No ano de 2003 foi criado o Centro Psicopedagógico (CEPS), com o objetivo de atender aos alunos que permaneceram na rede regular de ensino e enfrentavam dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles com deficiências. O CEPS era composto por uma equipe multidisciplinar, incluindo três psicólogos, três psicopedagogos, uma assistente social, uma professora de teatro, um professor de educação física, uma professora de artes, uma professora de alfabetização e uma fonoaudióloga. Essa equipe realiza atendimentos individuais e grupais para os profissionais da educação, e para os alunos eram ofertadas as oficinas terapêuticas de alfabetização, teatro, esportes e artes (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Em 2005, os profissionais do CEPS passaram a compor a equipe do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que foi denominado como Núcleo

de Inclusão. Em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e com as recomendações aos sistemas de ensino, a equipe do Núcleo de Inclusão concentrou seu trabalho nas seguintes atividades: visitas escolares, orientação de professores e alunos que eram público-alvo da educação especial, além de encaminhamentos desses alunos para instituições especializadas quando necessário (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

No ano de 2006, o Ministério da Educação, por meio do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, disponibilizou os equipamentos, mobiliários e todo o material pedagógico necessário para que o município pudesse implantar a primeira Sala de Recursos Multifuncionais aberta no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire, com o propósito de fornecer suporte técnico-pedagógico aos educadores no Atendimento Educacional Especializado, para atender as especificidades dos alunos com deficiência. Além disso, outros professores da rede municipal, participaram de cursos em diferentes modalidades, como educação a distância, presencial e semipresencial. Esses cursos foram oferecidos pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica, para o aprimoramento do AEE (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Essa ação demonstrou um esforço em fornecer suporte e formação aos educadores que trabalham com alunos com deficiência, tanto por meio do suporte técnico-pedagógico ofertado no AEE como pela participação em cursos de formação continuada.

Com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no ano seguinte houve um aumento no número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas da rede municipal. Em razão da demanda crescente, a SMED, amparada na Nota Técnica Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/GAB Nº 19/2010, criou a função do Cuidador, atualmente chamada no município de Auxiliar de Vida Escolar. Essa função foi estabelecida por meio da Portaria Nº 1.026/2013, assegurando que:

Art. 2º - O Cuidador compõe a equipe de trabalho da Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, devendo atuar diretamente em prol da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, estando a sua presença na unidade de ensino condicionada a permanecia de alunos com necessidades educacionais especiais com acentuado comprometimento (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2013).

Com este serviço, a Secretaria Municipal de Educação visava ofertar o suporte e assistência aos alunos com deficiência, com o propósito de atender estudantes que enfrentavam dificuldades em realizar atividades básicas de higiene, locomoção, alimentação e pedagógicas. Assim, ao reconhecer a importância de garantir sua participação plena e inclusão na vida escolar, possibilitaria que esses alunos tivessem uma vida mais autônoma dentro do ambiente escolar, eliminado as barreiras que impedem que eles participem em igualdade de condições com os sem deficiência.

Em consonância com o princípio da inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência institui o seguinte:

Art. XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

A citação ressalta que o profissional de apoio escolar deve atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, garantindo, assim, a inclusão desses estudantes em qualquer contexto educacional. No entanto, ela também destaca que o profissional de apoio escolar não pode realizar técnicas ou procedimentos que são específicos de profissões legalmente estabelecidas, como a atuação de profissionais da saúde, terapeutas ou educadores especializados.

No ano de 2012, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução 038/2012, que fixa normas que disciplinam a Educação Especial da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, e no seu Art. 8º, reafirmou a importância da constituição de equipe multiprofissional para organizar e executar a Política de Educação Especial Inclusiva, com formação, preparo e experiência na área, favorecendo a construção de uma referência sólida em Educação Especial no município.

A Equipe de Educação Especial Inclusiva é vinculada ao Núcleo Pedagógico, sendo composta de forma multiprofissional, com profissionais de Psicologia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Serviço Social, Pedagogia e Professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado – todas as integrantes desta coordenação são servidoras públicas efetivas da Secretaria Municipal de Educação. Esta equipe tem como objetivo coordenar as ações desenvolvidas no âmbito da Política de Educação Especial Inclusiva nas Unidades Escolares da rede municipal de

ensino. Tendo em vista as múltiplas questões que envolvem a Educação Especial Inclusiva, é necessário estabelecer uma colaboração efetiva entre as escolas da rede municipal, com o fornecimento de orientações aos gestores para que possam propor ações alinhadas com as políticas públicas educacionais inclusivas, a fim de eliminar as barreiras que limitam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

Com base na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, documentos normativos que respaldam o desenvolvimento desta Política Pública Educacional, a equipe vem atuando na coordenação, formação, atendimento, orientação e proposição nos direcionamentos das atividades pedagógicas, psicológicas e sociais para os profissionais da educação municipal, contemplando gestores, coordenadores pedagógicos, professores das turmas regulares, do Atendimento Educacional Especializado, Auxiliares de Vida Escolar, Monitores, Intérpretes de Libras, alunos com deficiência e suas respectivas famílias, com vistas a garantir o acesso, a participação e a permanência do aluno na escola (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2014).

Até o final do ano de 2022, na rede municipal existiam 18 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ativas para oferta do AEE, sendo que uma delas é referência para o atendimento de alunos com surdez, denominado Escola Inclusiva em Libras. Conta, ainda, com a Central de Intérpretes de Libras (CIL), que, além de atender os alunos da rede, disponibiliza o serviço de interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para toda a comunidade surda. De acordo com informação do Sistema Municipal de Gestão Escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, em 27 de setembro de 2022 as SRMs tinham 565 discentes com deficiência matriculados. Nessa conjuntura, a educação está vivendo um momento complexo, de fragilidades e de incertezas, advindo de um longo período de aulas remotas, seguido do retorno presencial e do processo de readaptação. Santos *et al.* (2021) confirmam que a pandemia da Covid-19 escancarou as desigualdades sociais, educacionais, tecnológicas e econômicas que já existiam, comprometendo o acesso ao direito às políticas educacionais para todos aqueles que deveriam usufruir da escola pública, o que acentua os danos decorrentes deste período.

Sob esse ponto de vista, não se pode pensar na educação dissociada das diversas expressões da questão social, que tem implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2011). Assim, no contexto de vulnerabilidades

decorrentes do período pandêmico, há que se refletir quanto às estratégias de gestão, para evitar os processos excludentes no sistema educacional, no intuito de desenvolver um trabalho articulado e intersetorial que envolva efetivamente toda a comunidade escolar no ambiente inclusivo. Como destacam Santos *et al.* (2021, p. 156), "a COVID-19 nos impôs um outro modo de nos relacionarmos consigo e com o outro. Trazendo, também, transformações na gestão da educação, da escola, das condições para o desempenho do trabalho docente em todos os níveis e modalidades".

A pandemia trouxe grandes desafios para os gestores educacionais, os quais, sem aviso prévio, tiveram que buscar ações de enfrentamento às demandas dentro das possibilidades que o contexto permitiu. Assim, Rocha (2016) destaca a grande responsabilidade do gestor da Política de Educação Especial Inclusiva, tanto na promoção do desenvolvimento da autonomia como na busca de recursos financeiros, tendo em vista que para atender as especificidades, eliminando as barreiras que impedem a participação do aluno com deficiência em condições de igualdade, são necessários maiores investimentos nas Políticas Educacionais Inclusivas.

Sobre a falta de investimento na educação pública, principalmente para aqueles que apresentam determinadas especificidades, Barroso (2005, p. 746) assevera que:

[...] falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito (BARROSO, 2005, p. 746).

Diante desta afirmação do autor, observamos o movimento contraditório das políticas públicas, apesar do avanço das legislações no que se refere ao processo de inclusão das pessoas com deficiência; por diversas razões, ainda são necessários maiores investimentos para aqueles que requerem mais tempo, recursos financeiros e melhores recursos para alcançarem o sucesso educacional ao qual têm direito.

Barroso sugere que as políticas públicas, muitas vezes, não levam em consideração as circunstâncias individuais e as dificuldades enfrentadas por certos grupos de pessoas. Essas pessoas podem exigir investimentos adicionais, como mais tempo, recursos financeiros adequados e recursos educacionais de qualidade, abordagem sensível e inclusiva, uma vez que cada indivíduo tem o direito de receber o suporte adequado para alcançar o sucesso educativo. Isso implica considerar as

desigualdades sociais e as necessidades específicas de determinados grupos, a fim de proporcionar as condições necessárias para que todos tenham as mesmas oportunidades educacionais.

Essa sensibilidade social é fundamental para promover a igualdade de acesso e a equidade na educação na realidade das escolas, ainda se sejam necessárias grandes mudanças para que a inclusão aconteça efetivamente. Logo, precisamos caminhar na construção de uma Política Educacional que atenda as pluralidades do indivíduo para o efetivo exercício da cidadania, especialmente porque, "ao analisar o atual cenário da educação, observa-se um considerável aumento no número de crianças com deficiência na escola" (AMORIM; DOS SANTOS, 2022, p. 01). Há que se refletir sobre esse crescente nas matrículas e na qualidade de como vem acontecendo a inclusão, por várias perspectivas, ou seja, desde o acesso à matrícula, a participação e o desenvolvimento da aprendizagem.

Vitória da Conquista vivencia esta realidade crescente de matrículas, conforme dados do Sistema Municipal de Gestão Escolar. Desde o ano de 2015, quando o sistema foi implantado, a matrícula de alunos com deficiência apresentou um aumento, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 - Matrícula de alunos com deficiência na Rede Municipal de Vitória da Conquista

ANO	MATRÍCULAS		
2015	1.011		
2016	1.036		
2017	1.163		
2018	1.153		
2019	1.310		
2020	1.392		
2021	1.295		
2022	1.339		
2023	1.439		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema Municipal de Gestão Escolar (Vitória da Conquista, 2023).

Dessa forma, os números da matrícula do município de Vitória da Conquista demonstram que do ano de 2015 até o ano de 2023 a rede municipal ampliou a

quantidade de alunos com deficiência em 42%, isso significa que foram 428 estudantes a mais, em um período de nove anos. Se trouxermos esse cálculo do recorte temporal para o período desta pesquisa (2020 a 2022), constatamos justamente o inverso, o número de matrículas de alunos com deficiência reduziu, uma diferença de 53 estudantes a menos, ou seja, redução de 3,8%. Ao compararmos esses valores após o primeiro ano da pandemia, verificamos que a perda foi ainda maior, totalizando 97, que em percentual significa uma redução de 6,9% alunos com deficiência na rede municipal (2020-2021).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na Nota Informativa - Reabertura das escolas, publicada em abril de 2020, já sinalizava sobre os possíveis impactos da pandemia, entre eles, o aumento da evasão escolar:

Outras questões importantes a serem consideradas incluem um aumento do risco de abandono escolar, como foi observado durante crises passadas, e o aumento das desigualdades, muitas vezes como resultado do acesso desigual a métodos alternativos de oferta de aprendizagem. Em determinados contextos, os estudantes também podem ser afetados pela falta de alimentação ou pela exposição à violência, deslocamentos, trabalho infantil e outras condições adversas, com meninas e mulheres sendo particularmente vulneráveis. Além disso, deve-se dar especial atenção aos estudantes de origens vulneráveis, incluindo os que vivem na pobreza, em zonas geograficamente remotas ou em favelas urbanas, provenientes de minorias étnicas, migrantes e refugiados, bem como crianças com deficiências (UNESCO, 2020, p. 2).

Deste modo, confirmando os indicativos já apontados pela UNESCO, os alunos com deficiência, que estão entre o público mais vulnerável da população, sofreram sérias consequências com o período da suspensão das aulas presenciais e tiveram prejuízos no que se refere à garantia de acesso à educação. Esta análise evidencia que a suspensão das aulas presenciais teve um impacto significativamente negativo para esse grupo específico de alunos. Tais questões podem estar relacionadas à falta de acesso a recursos tecnológicos, à ausência dos acompanhamentos e apoios especializados, à dificuldade de adaptação aos modelos de ensino remoto, à ausência de suporte adequado para realização das atividades em casa que correspondessem às suas necessidades individuais.

Essa situação reforça a importância de garantirmos que os alunos com deficiência tenham acesso equitativo à educação, mesmo em tempos de interrupção das aulas presenciais. Isso requer a implementação de estratégias e recursos

inclusivos, além de investimentos em formação de professores e em infraestrutura que permitam atender às especificidades educacionais desse grupo mais vulnerável.

O público da Política de Educação Especial é constituído por um grupo diverso e abrangente, incluindo pessoas de todas as idades, cada uma com particularidades específicas que precisam ser identificadas e atendidas num sistema educacional inclusivo. Portanto, para conhecermos como se compõe o público da Educação Especial Inclusiva na rede municipal de Vitória da Conquista, apresentamos, na Tabela 3, a seguir, o quantitativo de alunos por tipo de deficiência nos anos de 2020, 2021 e 2022, segundo os dados do Sistema Municipal de Gestão Escolar (SMGE).

Tabela 3 - Quantitativo de alunos por tipo de deficiência, ano 2020

DEFICIÊNCIA	2020	2021	2022	
Síndrome Asperger	05	04	04	
Transtorno desintegrativo	08	10	11	
Cegueira/baixa visão/visão monocular	85	73	68	
Síndrome de Down/deficiência intelectual	745	600	550	
Deficiência auditiva/surdez	65	55	56	
Surdo/cegueira	01	01	01	
Deficiência física	183	151	153	
Deficiência múltipla	49	40	37	
Transtorno do espectro autista	486	561	662	
Superdotação	01	01	02	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Sistema Municipal de Gestão Escolar (Vitória da Conquista, 2023).

Na tabela 3, os números de dois tipos de deficiência se destacam, o primeiro na redução do quantitativo de alunos com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual, que reduziu em 26% em comparação ao ano de 2020. E o segundo, o Transtorno do Espectro Autista, que se apresenta em um crescimento considerável, com ampliação de 36%, no período analisado. Este dado ratifica estudos que vêm apontando um aumento considerável dos casos de autismo, com uma maior prevalência em meninos em comparação com meninas (CAMARGOS, 2022).

O aumento da prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser atribuído a diversos fatores, como a ampliação do acesso a políticas públicas, avanços nos métodos de diagnóstico, maior conscientização sobre o transtorno e mudanças

nas definições e critérios diagnósticos. Conforme a sociedade se torna mais informada sobre o TEA, mais casos são identificados e encaminhados para as escolas. A presença de alunos com TEA nas escolas traz desafios e demandas específicas. Esses estudantes possuem características individuais variadas, que podem incluir dificuldades na comunicação, interação social e comportamento.

Para atender as demandas de cada aluno é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher as especificidades educacionais deste público. Logo, torna-se necessária a inserção de profissionais com formação e abordagem na perspectiva inclusiva para promoção do processo de ensino e aprendizagem na escola regular. Para colaborar com essa discussão, a seguir, na Tabela 4, mostramos o quantitativo de profissionais que atuaram diretamente no atendimento aos alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista em 2022.

Tabela 4 - Profissionais que atenderam diretamente alunos com deficiência nas unidades escolares da Rede Municipal de Vitória da Conquista, no ano de 2022

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Intérpretes	05
Auxiliares de vida escolar	377
Professores AEE	22
Professores da sala regular	1.010

Fonte: Elaborada pela autora, conforme dados do Sistema Municipal de Gestão Escolar (Vitória da Conquista, 2023).

Na tabela 4, considerando o quantitativo de alunos matriculados apresentados na tabela 2, verificamos que existe um número significativo de profissionais que estavam diretamente envolvidos no atendimento dos alunos com deficiência. No entanto, ao observamos o número de alunos com deficiência auditiva e/ou surdez (56) e compararmos ao total de interpretes (05), que atuaram nas unidades escolares da rede municipal, identificamos uma alta demanda de alunos para poucos profissionais, tendo em vista a quantidade de escolas e extensão territorial de Vitória da Conquista.

Os profissionais que atendem estes alunos desempenham um papel fundamental na educação inclusiva, garantindo que recebam o apoio para o desenvolvimento acadêmico e social. A exemplo dos professores do AEE, que, junto aos professores da sala de aula regular, são responsáveis por adaptar os materiais didáticos, planejar e implementar estratégias de ensino diferenciadas, oferecer

suporte individualizado, promover juntamente com a comunidade escolar a inclusão e a interação entre os alunos, e criar um ambiente acolhedor para uma educação inclusiva. Daí a necessidade de investir em formação profissional e qualificação profissional, para que estes profissionais consigam atender com qualidade todos os alunos.

Para tratarmos de forma mais específica sobre a formação continuada dos profissionais da educação e as demais problemáticas vivenciadas pela gestão, no próximo tópico discutiremos os desafios e as ações de enfrentamento no contexto da Educação Especial no período da pandemia.

4.1 DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DA GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A análise dos desafios e enfrentamentos da gestão da Política de Educação Especial em tempos de pandemia à luz do Materialismo Histórico Dialético nos auxilia na compreensão das complexidades e contradições presentes nesse contexto, bem como da relação entre as estruturas sociais e as práticas educacionais inclusivas.

No município de Vitória da Conquista, a gestão da Educação Especial Inclusiva, que já enfrentava desafios para garantir o acesso e a continuidade do processo formativo das pessoas com deficiência, diante de toda a complexidade que envolve esta Política Pública Educacional a partir da sua historicidade, marcada por processos excludentes e segregacionistas, no período da pandemia, se viu diante de um emaranhado de questionamentos sem respostas.

Com base no MHD, reconhecemos que as condições sociais, econômicas e políticas influenciam diretamente a forma como a educação é organizada e implementada. Durante a pandemia, essas condições foram profundamente impactadas, afetando a educação em geral e, em particular, a Política de Educação Especial Inclusiva.

A Covid-19 trouxe inúmeros desafios para a gestão da Política de Educação Especial. O primeiro deles foi a abrupta interrupção das aulas presenciais, poucos dias após o início do ano letivo, com a transição para o ensino remoto, medidas que impuseram uma série de obstáculos, afetando diretamente os estudantes com deficiência, assim como suas famílias e os profissionais da educação. Nesse contexto,

a gestão da Política de Educação Especial precisou se adaptar e enfrentar as novas demandas que surgiam diariamente para continuar garantindo a inclusão dos alunos com deficiência.

Um dos principais desafios neste período remoto foi traçar estratégias que viessem garantir o acesso à educação para todos os estudantes com deficiência, a partir de uma sociedade com amplo histórico de desigualdade estrutural. Quando a gestão se esbarrou na falta de recursos tecnológicos e conectividade adequada, especialmente para aquelas famílias em situação de maior vulnerabilidade social, econômica e política, escancarou as desigualdades já existentes em uma sociedade tão desigual. Para essas famílias, naquele momento a maior urgência e preocupação era garantir o mínimo necessário para sobreviver. O MHD evidencia essas desigualdades socioeconômicas e as disparidades de acesso aos recursos educacionais como produtos das relações de poder e da organização social.

Outro desafio para o momento relaciona-se ao fato de muitos estudantes com deficiência dependerem de recursos e suportes específicos que, com a necessidade da manutenção do distanciamento social, também foram suspensos, prejudicando o avanço no desenvolvimento dos alunos, pois, em alguns casos, as famílias sinalizaram a regressão em situações que já tinham sido superadas anteriormente. Apesar das orientações via contato telefônico e conversas por aplicativo de mensagens, as intervenções não eram facilmente replicadas no ambiente familiar, gerando uma lacuna na igualdade de oportunidades educacionais.

Outro aspecto importante foram as relações de trabalho dentro do contexto educacional, quando os profissionais da educação precisaram se qualificar rapidamente para utilizar plataformas virtuais, criar materiais adaptados e encontrar formas de manter o engajamento dos estudantes com deficiência, gerando sobrecarga de trabalho. Essa transição exigiu uma reestruturação das práticas educacionais, bem como a oferta de apoio aos professores para que pudessem atender aos alunos.

Ofertar um suporte socioemocional aos estudantes com deficiência, às suas famílias e aos profissionais da educação, foi mais um desafio enfrentado. A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, oferecendo um ambiente de apoio e interação social. A falta de contato direto e o isolamento social geraram impactos negativos na saúde mental e no bem-estar de todos, que precisaram lidar com o medo da contaminação, o isolamento social, a perda de entes queridos, aumento do desemprego, entre outras questões, que

exigiram estratégias específicas da gestão para minimizar esses efeitos. A gestão precisou encontrar maneiras alternativas de fornecer esse suporte, por meio de atendimentos on-line, acolhimentos, orientações e apoio aos profissionais e familiares de forma remota.

A colaboração entre as diferentes partes envolvidas também foi um desafio significativo. A equipe gestora precisou estabelecer canais de comunicação e trabalho em equipe entre professores, famílias, profissionais de apoio e órgãos responsáveis, a fim compartilhar estratégias e de garantir o atendimento adequado às individualidades dos estudantes. Esses desafios foram se modificando a partir do contexto apresentado, dos dados dos serviços de saúde que eram disponibilizados referentes aos números de casos de Covid-19 e das taxas de ocupação hospitalar – as ações foram sendo organizadas no decorrer de cada semana, conforme a realidade vivenciada.

No município de Vitória da Conquista as aulas semipresenciais foram autorizadas em 05 de julho de 2021, por meio do Decreto 21.192/2021:

Art. 1º Ficam autorizadas as atividades letivas nas unidades de ensino municipais, públicas e particulares, realizadas de maneira semipresencial, conforme disposições editadas pelas Secretarias Municipais de Educação e de Saúde, desde que respeitados os protocolos sanitários, especialmente o distanciamento adequado, a utilização de máscaras de proteção facial, a disponibilização de insumos para realização de higienização constante das mãos, como o álcool em gel, e a aferição de temperatura na entrada de alunos, professores e demais profissionais que atuem nas respectivas unidades de ensino (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021d).

O retorno das aulas semipresenciais aconteceu de forma escalonada, inicialmente com 50% de ocupação da capacidade total das turmas, obedecendo as medidas e protocolos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Saúde, conforme o documento normativo:

Nesse primeiro momento, o retorno, que será de forma híbrida, acontecerá para os alunos do 2º, 5º e 9º anos das escolas municipais que estão adequadas aos protocolos de segurança. Entre os dias 12 e 24 de julho, a secretaria realizará um trabalho especial para acolhida dos professores e demais servidores da rede. Será um momento de escuta, troca de experiências e treinamento. Dos dias 26 a 30, alunos, pais e responsáveis poderão se dirigir às escolas. Na ocasião, eles terão oportunidade de verificar os protocolos de segurança disponíveis. O retorno, que será de forma escalonada, está previsto para a primeira semana de agosto (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2021d).

Desse modo, os primeiros momentos presenciais no ambiente escolar foram para acolher os profissionais, pais e alunos, esclarecer as dúvidas, para que todos tivessem mais segurança em retornar. Das 24 unidades escolares que retornaram inicialmente, sete tinham a Sala de Recursos Multifuncionais, que também retomaram os atendimentos semipresenciais, juntamente com as demais atividades escolares. As professoras do Atendimento Educacional Especializado, que passaram pelo acolhimento inicial junto com os demais profissionais das escolas, vivenciaram um momento específico para tratar das particularidades da Educação Especial. As aulas 100% presenciais para todas as etapas, níveis e modalidades envolvendo todas as unidades escolares aconteceu em 12 de junho de 2022, quase um ano após o início das aulas semipresenciais (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2022).

Diante desses desafios, a gestão da Política de Educação Especial precisou enfrentar as contradições e buscar ações de enfrentamento que considerassem a complexidade dessa realidade, dentro de uma totalidade muito mais ampla que compõe todo o sistema educacional. Assim, para adentrarmos ainda mais no nosso objeto de estudo, compreendendo o movimento dialético da aparência para a essência, no próximo tópico abordaremos a prática da gestão da Educação Especial no desenvolvimento das ações no contexto pandêmico, para além do que está posto nos documentos e legislações analisadas nas seções anteriores. Iremos, então, realizar a análise das entrevistas realizadas com profissionais que integram ou integraram a gestão, tanto do Núcleo Pedagógico como das escolas da Rede Municipal entre 2020-2022, considerado o período mais crítico da pandemia de Covid 19.

Dando seguimento, discutiremos como se deu a prática da gestão no período da pandemia, com base nos dados coletados durante as entrevistas realizadas com as gestoras educacionais da Rede Municipal de Educação.

4.2 A PRÁTICA DA GESTÃO PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA

A partir das análises dos documentos normativos, legislações e revisão sistemática já realizadas, tendo como base o materialismo histórico dialético, foi possível conhecer a historicidade da Educação Especial e como está política educacional vem se organizando no âmbito municipal, alinhada com os referenciais

normativos nacionais, delineando alguns desafios vivenciados pela gestão para a garantia de um sistema educacional mais inclusivo.

Neste tópico, iremos analisar as entrevistas que foram realizadas de forma individualizada, ao longo de três meses do ano de 2023, para que seja possível responder à nossa questão de pesquisa, avançando, assim, para a conclusão deste trabalho.

Para garantirmos o sigilo referente à identidade das pessoas que voluntariamente aceitaram colaborar com a pesquisa, resguardando, ainda, todas as questões elencadas pelo Comitê de Ética, ao qual está pesquisa foi submetida e aprovada, os colaboradores foram referenciados no trabalho sempre no gênero feminino.

Entendendo que a pesquisa se constituiu a partir de uma construção conjunta com a professora orientadora, peço licença, neste parágrafo, para fazer uso de um pronome no singular. Para identificar as gestoras participantes da pesquisa, utilizaremos nomes de mulheres que fazem ou fizeram parte da minha trajetória de vida e tiveram o seu direito de acesso à educação negligenciado pelo Estado.

As gestoras entrevistadas são coordenadoras que estão ou já estiveram na composição das equipes do Núcleo Pedagógico e diretoras das escolas que possuem o maior número de alunos com deficiência. Ao longo do texto, todas serão tratadas como gestoras, independente do cargo que ocupam ou ocuparam na gestão.

É importante destacar que foram estabelecidos contatos com mais três pessoas para participarem das entrevistas, sendo duas diretoras e uma coordenadora do Núcleo Pedagógico. A primeira inicialmente aceitou colaborar com a pesquisa, mas desmarcou a entrevista no dia em que seria realizada, alegando uma questão particular. E pediu para que fosse realizada em outra data, o que foi prontamente atendido. No entanto, esta pessoa não respondeu mais às mensagens para que pudéssemos remarcar a entrevista. As outras duas pessoas, não atenderam às ligações, tampouco responderam às mensagens encaminhadas, nas quais explicávamos o motivo das tentativas de contato. Cabe ressaltar que todas foram informadas quanto às questões éticas e preservação das identidades.

Todas as gestoras entrevistadas são servidoras da Secretaria Municipal de Educação, com idades entre 42 e 62 anos, experiência profissional na área da educação de 05 a 37 anos de atuação, apresentando formações em graduações

distintas, sendo que nove entrevistadas possuem especialização lato sensu e uma com mestrado.

A seguir, apresentamos o Quadro 6, com os nomes que serão utilizados para identificar as colaboradoras da pesquisa.

Quadro 6 - Nomes utilizados para identificar as colaboradoras da pesquisa

GESTORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA		
Gestora 1	Eunice	
Gestora 2	Flordenice	
Gestora 3	Helena	
Gestora 4	Jandira	
Gestora 5	Vitória	
Gestora 6	Donaria	
Gestora 7	Delícia	
Gestora 8	Zuina	
Gestora 9	Francisca	
Gestora 10	Dina	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas (Vitória da Conquista, 2023).

Esclarecidos todos os pontos referentes às entrevistadas, passamos, de fato, à discussão dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas que, quando conduzidas da forma correta, permitem ao pesquisador obter uma compreensão profunda das percepções e significados que os indivíduos têm sobre sua realidade. Isso fornece informações sólidas para descrever e entender a lógica das relações dentro do objeto pesquisado, algo que geralmente é mais difícil de obter com outros métodos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

Os depoimentos dos entrevistados trazem informações relevantes sobre o processo educacional desde o início da pandemia, quando aconteceu a suspensão das aulas presenciais com a transição para o ensino remoto, até o retorno, carregado de questões que a comunidade escolar e a sociedade como um todo vêm enfrentando em decorrência do longo período de isolamento social. Desta forma, após a transcrição das entrevistas, os dados foram organizados conforme os pontos convergentes e os pontos divergentes na fala das entrevistadas. Posteriormente, para melhor organização e análise, elencamos as informações em categorias, as quais utilizaremos como base para a discussão, nos subtópicos seguintes.

4.2.1 Atuação da gestão durante a pandemia

Em consonância com a análise documental realizada na Seção 3, ficou evidente que o Brasil lidou com propostas educacionais desarticuladas e fragilizadas, que demonstraram a falta de direcionamentos claros por parte do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, no período da pandemia. Ao questionarmos as gestoras sobre o recebimento desses documentos normatizadores e orientadores para a condução do processo educacional no período de 2020 a 2022, as respostas foram divergentes, algumas entrevistadas informaram que receberam, mas não se recordavam quais foram os documentos ou do que eles tratavam.

Sim, uma diretriz, normativa ou decreto, eu não me recordo direito. Enfim, acho que foi o decreto, que saiu a respeito da pandemia. E principalmente em relação à questão de a criança ser reprovada. Primeiro foi aprovando o ensino remoto. Porque o ensino remoto, ele não era aprovado pelo MEC ou não era institucionalizado. Enfim, eu não sei como me referir, eu sei que ele não era, como eu posso dizer, oficial. Aí saiu um documento oficializando o ensino remoto (EUNICE, 2023).

Nós trabalhamos conforme a resolução que veio, mas eu não me debrucei nesta resolução, neste documento para conhecer realmente como ele era, o que eu sei, é que até hoje eu não me debrucei, não me envergonho em te dizer (FLORDENICE, 2023).

Jandira afirmou não ter recebido diretrizes ou documentos relacionados à educação durante a pandemia emitidos pelo MEC ou Conselhos de Educação.

No período da pandemia não recebemos do MEC, mas assim, tiveram alguns documentos federais. Só que aqui no município de Vitória da Conquista, elaboramos um decreto orientacional. Saiu também um documento do Conselho Municipal de Educação orientando as escolas como proceder na questão do ensino pedagógico, documentos emergenciais que o município precisou elaborar (JANDIRA, 2023).

As demais gestoras relataram que receberam documentos formulados e emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, e não pelo MEC ou Conselhos.

Recebemos esses documentos que falavam sobre como a gente deveria proceder num período de pandemia com os alunos, das medidas que tinham que ser tomadas na escola, o atendimento aos alunos, como deveria ser feito. Na verdade, esses documentos foram da SMED, não do Conselho ou do MEC (ZUINA, 2023).

A gente foi recebendo as orientações da Secretaria de Educação, e vendo, é claro, os documentos que surgiam. As orientações que surgiram, tanto da

parte federal, como da parte estadual ou municipal, e a gente foi se guiando por esses, mas sempre com a orientação da Secretaria de Educação (DONARIA, 2023).

A gente, eu posso falar que a nossa escola foi pioneira nisso aí, porque com uma semana que o prefeito Herzem decretou o estado de pandemia, a suspensão das aulas, com uma semana já estávamos no sistema on-line. Com uma semana já estávamos com grupos de WhatsApp para manter o contato com os alunos e com os pais. Em seguida veio a portaria, veio a plataforma do município. A gente passou a atuar pela plataforma e isso se mantém até hoje. Esse grupo de pais e, às vezes, ainda enviamos atividades para esses grupos ou no privado dos alunos, então começou a partir daí (DELÍCIA, 2023).

Os relatos indicam que poucas gestoras tiveram acesso e/ou se nortearam por documentos federais ou estaduais, restringindo-se a instrumentos normatizadores elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, para dar respostas à crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19, que afetou profundamente a educação. A construção dos documentos relacionados ao período remoto reflete a necessidade de adaptação às condições excepcionais da pandemia, demonstrando como as circunstâncias históricas moldaram as ações da gestão educacional.

A ausência de orientações diretas do MEC e do CNE demonstram a desconexão entre as políticas educacionais nacionais e a gestão nos municípios, na realidade das escolas no contexto da pandemia. Esta conjuntura sinaliza para a insuficiência de instrumentos normatizadores fornecidos por instâncias superiores em momentos de crise no sistema educacional.

No que se refere à construção desses documentos para a condução do trabalho durante a pandemia, a maioria das entrevistadas afirmou não ter participado ativamente da elaboração. Elas mencionam que receberam os documentos prontos, com orientações da coordenação geral do Núcleo Pedagógico e setores administrativos da Secretaria Municipal de Educação.

Apenas três gestoras confirmaram participação na construção dos documentos, a exemplo de Helena (2023), como se vê em seu depoimento: "Sim, sim. Eu lembro que a gente foi orientada pela coordenação geral, para produção de alguns documentos, inclusive a questão da plataforma". A afirmação coincide com os relatos seguintes:

Ajudei, ajudei, junto com a Coordenação Geral do Núcleo Pedagógico, o Secretário e também o Conselho Municipal de Educação. Nos juntamos e elaboramos um documento municipal, fazendo as orientações de como deveria acontecer nas escolas, que na época foi remoto, depois foi híbrido (JANDIRA, 2023).

Participamos especialmente no que diz respeito às orientações do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência, onde nós tínhamos uma plataforma que ficou ativa nesse período. E, como foi suspenso o atendimento presencial, nós precisamos participar para ver estratégias de aprendizagem, para garantir essa aprendizagem para as crianças que estavam no período remoto (VITÓRIA, 2023).

Elas destacaram a elaboração de orientações e estratégias para enfrentar os desafios educacionais decorrentes da pandemia. Helena e Vitória citaram a construção de orientações gerais para o funcionamento das escolas, ressaltando a criação de uma plataforma educacional. Enquanto Vitória enfatizou a criação de orientações sobre apoio pedagógico específico às necessidades dos alunos com deficiência durante o período de ensino remoto.

No que se refere ao processo de tomada de decisões no período estudado, todas as gestoras concordam que a pandemia pegou todos de surpresa e não existia um planejamento específico para enfrentar o momento de crise.

Como foi assim, algo que não foi planejado, uma pandemia nunca é planejada. Surgiu de forma abrupta, e aí pegou todo mundo de surpresa, ninguém esperava que seria por tanto tempo. Se pensou em algo de forma provisória, mas que acabou se estendendo. E conforme foram acontecendo as situações, é que a gravidade foi verificada. A gravidade da situação em que realmente as escolas tiveram que fechar e que foi estabelecido o atendimento remoto. A coordenação se sentava junto com a equipe para pensar o que seria feito, não só com a Educação Especial, mas com todos as outras modalidades (HELENA, 2023).

A pandemia e suas implicações impactaram em todos os segmentos da sociedade, desafiando as gestões a refletirem sobre as possibilidades que seriam viáveis diante de um contexto tão complexo.

Como eu disse, com orientações da Secretaria de Educação, um trabalho coletivo, junto com os coordenadores. Agora assim, a escola fechou, mas nós ficamos poucos dias em casa. Só mesmo aqueles dias que não podia vir de jeito nenhum para a escola, mas logo nós começamos a vir para a escola. O grupo gestor parou pouquíssimos dias, nosso trabalho continuou sendo aqui na escola. Nós víamos com todos aqueles cuidados de máscara e aqui era aquele cuidado de manter o distanciamento entre nós. E era aqui que a gente fazia nossas reuniões para tomada de decisões, como funcionaria (DONARIA, 2023).

Conforme Donaria, o grupo gestor, composto por direção, vice-direção e coordenação, precisou enfrentar a situação frente à suspensão das aulas presenciais para tomar decisões que viabilizassem a continuidade das atividades letivas.

Para Camizão, Conde e Victor (2021), naquele momento, os alunos com deficiência matriculados nas escolas das redes públicas enfrentaram um duplo desafio: garantir a inclusão no processo de escolarização, discutido ao longo dos anos, e assegurar a inclusão no ensino remoto durante a pandemia, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

O contexto histórico da Educação Especial Inclusiva é marcado por muitas discussões e pela luta na garantia do acesso, da participação e da permanência na escola. A pandemia desencadeou mudanças nas práticas educacionais devido à necessidade de distanciamento social e a gestão educacional vivenciou o desafio complexo para continuar atendendo os alunos com deficiência.

Neste sentido, as gestoras foram indagadas se a pandemia trouxe novos desafios ou apenas agravou os desafios já existentes para a inclusão dos alunos com deficiência. A maioria das respostas mostra que a pandemia agravou os desafios que já existiam na Educação Especial, revelando fragilidades na estrutura educacional existente, destacando a necessidade de adaptação e mudança nas práticas educacionais para atender os anseios do público-alvo da Educação durante situações de crise, como a pandemia, considerando as condições materiais para a garantia da inclusão.

Para Francisca (2023), "ela trouxe novos desafios para a gente. E, em alguns aspectos, eu acho que também agravou, porque era muito difícil". Já a gestora Dina (2023) assim acrescentou: "acredito que acirrou bem mais as dificuldades, se com o aluno dito normal teve problema, eu acredito que para o aluno especial esse problema triplicou". "Os desafios da Educação Especial, eles já são vários. Eu percebi que na questão da pandemia a necessidade de trabalhar no remoto dificultou mais, trouxe novos desafios" (DONARIA, 2023). Os relatos das gestoras se aproximam,

Eu acho que ela gravou, ela escancarou os desafios que já existiam. Ela botou assim, na mesa e falou, está aqui ó. Nisso aí, a gente foi estudar, foi atrás das tecnologias e fomos passar saber que já era antigo, indicado inclusive para o trabalho com os alunos com deficiência. Foi muito difícil. Eu penso que a pandemia potencializou as problemáticas que já existiam. E ela também nos obrigou a sair daquela situação de conforto, que a gente tinha de só sala de aula. Eu acredito que a escola, embora já tenha voltado tudo do mesmo jeito, precisou dar uma alavancada de 100 anos, para conseguir garantir um ensino a distância não nos moldes tradicionais do ensino a distância. Era um ensino próximo, que alcançasse esse menino (FLORDENICE, 2023).

Os desafios sempre existiram, a Educação Especial ainda é uma modalidade de ensino que não se prioriza, as gestões eu acho que é geral, não prioriza,

porque não é uma modalidade que dá resultado, vamos dizer assim, que o município valoriza. E quais são esses resultados que o município valoriza, por exemplo, são notas de Ideb, Saeb, essas notas que acabam colocando o município com notas altas. E o aluno com deficiência, geralmente ele não tem essa habilidade. A gente não generaliza, mas assim, geralmente esse aluno não alcança essa nota alta. Então, não é uma modalidade que é prioridade no município, eu não falo só no município de Vitória da Conquista, acho que é geral (HELENA, 2023).

Eu acho que os dois, ela agravou os desafios que já existiam e trouxe novos desafios. A educação especial, ela é uma luta. Ela luta pelos seus direitos e ela não é tão reconhecida. Ela não é inclusiva, infelizmente a gente não vê os alunos de fato incluídos, eles são tidos como problemas nas escolas. E depois da pandemia parece que as coisas se tornaram piores. As escolas estão perdidas, parece que as escolas não estão sabendo como ensinar e não estão sabendo como receber esses alunos (EUNICE, 2023).

Na verdade, nos fez ver o quanto, de fato, muitas coisas precisavam ser revistas. Com o ensino remoto, nós tivemos dificuldades para conseguir alcançar a família, devido à questão de alguns transtornos, deficiência intelectual, comprometimentos cognitivos que dificultavam inclusive o acesso dessas crianças, uma vez que, em muitas situações, a própria família não tinha muitas condições de fazer orientações acadêmicas para esses alunos. Era preciso pensar nesse novo desafio, nessa prática pedagógica com as atividades que foram pensadas para que a família também tivesse condição de orientar esses alunos (VITÓRIA, 2023).

Na realidade, com a pandemia se tornou tudo novo, foi um desafio para todo mundo. A gente, ou mesmo pessoas que não sabiam sequer abrir um e-mail, mexer com internet, com WhatsApp tiveram que aprender. Na Educação Especial não foi diferente, mas assim, graças a Deus nós tínhamos aqui, tínhamos não, nós temos uma professora aqui que é de excelência e nos deu todo esse apoio (DELÍCIA, 2023).

Eu acho que ela agravou, porque o aluno ele precisa desse contato. A inclusão depende do contato do aluno com necessidades especiais com os outros alunos e, no período de pandemia, esse isolamento foi completo (ZUINA, 2023).

A partir dos relatos das entrevistadas é notória a exposição do quão desafiador foi o período da pandemia para a gestão educacional. As depoentes expuseram de forma clara que os desafios para a inclusão dos alunos com deficiência são anteriores à Covid-19, que acentuou de forma exacerbada as dificuldades que já existiam no sistema de educação, trazendo ainda novos desafios.

Segundo Silva (2022), "é incontestável que os maiores impactos resultantes da pandemia foram sentidos por famílias de classes econômicas mais baixas e por crianças com deficiência, pois elas já possuíam maior dificuldade no acesso à educação". A autora sinaliza como as classes sociais economicamente mais vulneráveis são determinantes para os impactos em momentos de crise. Essas desigualdades sociais, enraizadas na sociedade capitalista, trouxeram graves

consequências para as pessoas com deficiência, que historicamente vivenciam uma luta para a inclusão educacional.

Cavalcante e Jiménez (2020) mencionam que as desigualdades no Brasil se agravaram com a pandemia, acarretando uma pausa na batalha pela inclusão no ensino regular, para dar início a uma nova luta pelos direitos dos alunos com deficiência, que naquele período enfrentaram desafios específicos na busca por uma educação inclusiva no formato de ensino remoto.

Quanto à prioridade dada para a Política de Educação Especial Inclusiva, a entrevistada Helena destacou que, de forma geral, é uma modalidade que não é valorizada pelos governos, porque não vai aumentar os índices dos municípios nas avaliações externas. Consequentemente, deixa de ser prioridade para os gestores educacionais.

No contexto brasileiro observamos um aumento notável no grau de intervenção e controle do Estado na educação, especialmente, por meio da implementação de avaliações externas que desempenham um papel fundamental na definição dos objetivos educacionais, na estrutura curricular e até mesmo nas abordagens pedagógicas utilizadas nas escolas. Isso se torna especialmente evidente quando os resultados dessas avaliações padronizadas são divulgados publicamente em forma de rankings escolares, criando incentivos e pressões para melhorias educacionais, muitas vezes, na forma de premiações e bonificações escolares (ARAÚJO *et al.*, 2018). As avaliações externas fazem parte do modelo de educação neoliberal que, entre outras questões, tendem a incentivar a competição e, com isso, podem ampliar as desigualdades educacionais, consequentemente, também a exclusão dos alunos com deficiência.

4.2.2 Ensino remoto: desafios, práticas e ações

Sobre os desafios vivenciados pela gestão em tempos de covid-19 na perspectiva da garantia de acesso à educação para o público da Educação Especial, foram apresentados vários pontos pelas entrevistadas, dos quais destacamos alguns, a fim de ampliar a discussão e análise: a fragilidade na formação dos professores para utilizar as tecnologias digitais; a desigualdade no acesso às tecnologias e internet; a dificuldade na comunicação com alunos e famílias; a falta de recursos e investimentos;

as dificuldades para avaliar as necessidades dos alunos; e a divisão da Equipe de Educação Especial.

Com os desafios do período de ensino remoto demarcados, retomaremos a Resolução Nº 10/2020 do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista que, dentre outros pontos, apresenta importantes atribuições do Núcleo Pedagógico. Destacaremos duas para tratarmos da formação dos professores, refletindo sobre o que está posto nos documentos e a prática da gestão educacional:

I- Apoiar os professores no uso de procedimentos digitais e convencionais para a elaboração de atividades escolares não presenciais e disseminar conhecimento sobre a utilização desses procedimentos para fins educacionais:

IV- Promover formação dos docentes em momentos de atividades complementares para o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores das unidades de ensino municipal; (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2020f).

O Parágrafo I apresenta como competência do Núcleo Pedagógico apoiar os professores na adaptação às novas tecnologias e na criação de atividades adequadas ao ensino remoto para garantir a continuidade da educação nas escolas municipais. E no IV parágrafo o documento ressalta a importância da formação contínua dos docentes, com vistas a oferecer oportunidades para o aprimoramento e atualização dos professores frente aos desafios da educação.

Foi bem difícil, garantir a formação dos profissionais para que pudessem executar lá na ponta, porque como é que você vai formar uma pessoa de uma coisa que você não foi formada? Então, como é que você vai formar um professor a respeito desse tipo de tecnologia, se você não foi formada? E depois, como é que você vai assegurar que esse aluno vai ter acesso a isso? A falta de internet, a falta de celular. Essas aulas foram muito difíceis. Tanto para a gestão da SMED, como para as escolas, a coordenação da escola, o professor. Ele não sabia fazer vídeo. E eu fiz vídeos para a formação dos professores, porque eu fiquei responsável e eu gravei vários, vários. Eu comprei aparelho que vem aquela luz em volta, que eu não sei o nome, que coloco o celular no meio. Eu gravava, cachorro latia, eu tinha vergonha do que eu falava. Eu gesticulava demais. Eu tentava gravar o vídeo sem gesticular, eu não conseguia falar sem gesticular. Mas quando eu estava falando, uma pessoa entrava na sala, os vídeos tinham que ser curtos por causa do peso na hora de enviar. E eu sou muito prolixa, então eu não conseguia reduzir o que eu estava falando e aí eu imaginei, se eu estava com essa dificuldade toda para fazer vídeos formativos para professores, imagina os professores dando aula para os alunos (EUNICE, 2023).

O relato da gestora Eunice revela que antes da pandemia não existia na rede municipal um trabalho efetivo com utilização de tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas. Este fato demonstra a dificuldade que a gestão vivenciou para realizar formações com professores para o uso das tecnologias. Evidencia, portanto, uma lacuna na preparação prévia dos docentes e a falta de investimentos em formação e no desenvolvimento dos profissionais da educação no período estudado. Como sinaliza Vitória (2023) em seu depoimento, no período remoto a primeira dificuldade foi mesmo a falta de conhecimento e de familiaridade dos professores da rede municipal de ensino com esses instrumentos tecnológicos para preparação de aulas remotas.

De acordo com a Resolução Nº 1/2020 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020g), é importante ressaltar: para que a Formação Continuada seja eficaz na promoção da melhoria da prática docente, é necessário que ela esteja centrada no conhecimento pedagógico do conteúdo, com emprego de metodologias ativas de aprendizagem, promoção de trabalho colaborativo entre pares, tenha uma duração prolongada e esteja em consonância com a teoria e a prática educacional. Observase, então, um movimento contraditório na Política Educacional, da aparência (o que apresentam as resoluções) para a essência (como o processo aconteceu na prática), referente à formação continuada de professores da rede municipal.

Outra informação relevante é que as atividades remotas com uso das tecnologias digitais foram realizadas com os recursos individuais, tanto dos professores quanto dos alunos e de suas famílias. No contexto da Educação Especial é importante observar que a transição do ensino presencial para o ensino remoto trouxe consigo uma série de desafios significativos. A separação física do ambiente escolar, a dificuldade em implementar práticas pedagógicas individualizadas, a interrupção dos processos terapêuticos, a falta de interação entre os alunos, as mudanças na rotina das famílias e a desigualdade no acesso às tecnologias acentuaram as complexidades enfrentadas pela educação inclusiva, destacando a necessidade urgente de repensar essas questões (OLIVEIRA NETA; NASCIMENTO; FALCÃO, 2020).

A respeito das dificuldades de acesso às tecnologias e internet, Francisca (2023) afirmou que foi o "principal desafio, o pior mesmo, foram os pais não terem acesso a tecnologias". Já para Donaria (2023), foi a "questão dos alunos, nem todos terem acesso à internet". A gestora 2 relata a mesma dificuldade já apontada,

Primeira e crucial: o acesso à internet. A mãe botava R\$ 20.00 de dados móveis, como é que ela ia escutar aqueles áudios gigantescos de aula? As escolas, muitas vezes, não tinham internet, mas se tivessem também, ela não

podia sair de lá para ir à escola com menino. Porque se ela pudesse ir, juntava todo mundo de novo. Então assim, o acesso à internet eu penso que foi um dos principais. Mas, na mesma medida, ou quase junto, o aparelho de celular. Era um aparelho de celular na casa com 5 alunos, todos iam usar àquela hora, como que iam dar conta de fazer tanta atividade com um único aparelho. A falta de acesso às tecnologias, a internet, o próprio celular, notebook, computador, muitas crianças não tinham. Não tinham e até hoje não têm (FLORDENICE, 2023).

A pandemia expôs a disparidade no acesso dos alunos às tecnologias. Os alunos das famílias de baixa renda, na maioria das vezes, não tinham os aparelhos e/ou a internet necessária para garantir a participação no ensino remoto. Fato este que resultou numa exclusão, prejudicando o acesso igualitário à educação, principalmente, para os alunos com deficiência, que demandam uma atenção mais particularizada.

Então, eu acho que um dos grandes desafios foi, justamente, pelo público que a gente tem. Esse público a gente precisa conhecer e que, muitas vezes, a gente não conseguia estabelecer o diálogo de forma remota. O desafio foi dar esse suporte ao professor para que ele pudesse atender de forma adequada esse aluno. [...] porque foi a dificuldade geral mesmo. Eu acho que de todas as modalidades, a Educação Especial foi uma das que mais se prejudicou com a pandemia. Porque assim, o aluno com deficiência muitas vezes, ele não vai ter muito o desenvolvimento visível na questão pedagógica, porque esse aluno, a depender do nível de dificuldade e desafio dele, ele não vai aprender ler, escrever, desenvolver um texto, uma conta matemática, mas ele vai aprender outras habilidades, que essas habilidades, só vão ser visíveis in loco na sala de aula, no contato com aluno (HELENA, 2023).

O relato da gestora Zuina, vai de encontro com o que foi dito por Helena, em se tratando da dificuldade para conhecer as especificidades dos alunos no período remoto.

A falta do contato, porque tem meninos com níveis diferentes de autismo e, quando você tem um aluno aqui presencial, você sabe que aquele aluno, ele tem condição de fazer aquela atividade, aquele aluno tem mais concentração, aquele não tem. E quando você não tem esse contato de forma alguma? Só com o laudo, você não conhece a criança, muitas vezes, um relato que os pais dão, não nos ajuda muito. Porque ele tem um conhecimento do filho em casa, ele não dá aquela atenção voltada para o aprendizado. Então, ficou difícil para a gente, ficou muito difícil (ZUINA, 2023).

O Parecer do CNE Nº 5/2020 asseverou que é extensivo ao público da Educação Especial o acesso à educação remota, mediada ou não por tecnologias digitais, que fossem asseguradas com medidas de acessibilidade que garantissem a

qualidade, frisando ainda que estados e municípios teriam liberdade para organizar e garantir as ofertas, serviços e recursos. O documento frisava também que

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (BRASIL, 2020a).

As políticas educacionais devem ser compreendidas dentro do contexto histórico em que estão instituídas. Em se tratando do período pandêmico, o Parecer reconhece a necessidade de adaptar a Educação Especial à realidade do ensino remoto. Nesse sentido, ele reflete uma abordagem histórica, reconhecendo a importância de se ajustar a política educacional às condições do momento. Destaca a necessidade da promoção da acessibilidade, reconhecendo que o acesso à educação não é apenas sobre disponibilizar tecnologia, mas também sobre garantir que os alunos com deficiência tenham condições de igualdade para participar plenamente da educação remota (BRASIL, 2020a). No entanto, a tensão entre o que é apresentado no documento e a realidade do fenômeno estudado sobre o sistema educacional, onde a necessidade de acesso à educação remota para alunos com deficiência se choca com a falta de infraestrutura e recursos necessários para garantir a acessibilidade, evidencia uma contradição entre a tentativa de assegurar a igualdade em um sistema que, historicamente, tem sido desigual.

A desigualdade social que é escancarada num país capitalista como é o Brasil acarreta sérias consequências às famílias, uma vez que, analisadas a partir da totalidade do objeto, foi possível constatarmos que os alunos inseridos em uma conjuntura de maior vulnerabilidade social, como são maioria das famílias dos alunos com deficiência matriculados na rede pública municipal, sofreram duras consequências com o período das aulas remotas.

A segunda dificuldade que eu vejo como uma das grandes dificuldades também, foi a questão tecnológica das famílias, porque muitos não tinham esses recursos de telefone para conseguir acompanhar essas aulas e mesmo alguns que tinham acesso a esses instrumentos, telefone, muitos trabalhavam fora. Então, disponibilizar o telefone para ficar em casa com as crianças já era complicado, especialmente, porque as crianças com deficiência teriam que ter alguém perto, teriam que ser assistidas pela família,

por conta do grau de dificuldade de compreender alguns aspectos dessas aulas (VITÓRIA, 2023).

Os relatos evidenciam que uma parte considerável das famílias não tinha como dispor das condições necessárias para que os filhos acessassem as atividades disponibilizadas por meio das tecnologias digitais. Essas famílias precisavam trabalhar e garantir a sobrevivência dos seus membros, desse modo, não tinham, também, como acompanhar esses alunos com deficiência da forma como eles precisavam para conseguir realizar as atividades.

A questão de nem todos os alunos terem acesso à internet. Embora, a gente viu aqui um compromisso, uma vontade muito grande dos pais estarem participando. Mas, os desafios foram muitos, naquele momento eles se tornaram maiores. Porque o aluno com deficiência, ele já necessita mais do que o aluno dito regular, desse acompanhamento ali no corpo a corpo, no presencial (DONARIA, 2023).

No que se refere aos desafios apresentados, os relatos das gestoras entrevistadas foram afins, ou seja, independentemente de serem coordenadoras do Núcleo Pedagógico ou Diretoras das Unidades Escolares, a percepção quanto aos desafios vivenciados no período remoto possui muitas similaridades.

Para além da falta de acesso às tecnologias, Dina afirmou que faltou também a disponibilidade e o comprometimento das famílias para buscar as atividades e materiais impressos que eram disponibilizados.

Começa que a maior parte dos alunos não tinham equipamentos necessários tecnológicos, a exemplo de um tablet, um celular de qualidade ou mesmo de qualidade inferior. Também a falta de disponibilidade (da família), seja por falta de consciência, preguiça, não sei, não tem como adjetivar, dos pais para virem buscar. Ou por não acreditarem na importância da educação via remota. Então assim, talvez seja um dos grandes problemas a percepção do pai que o filho teria esse direito e essa necessidade de assistir às aulas ou acompanhar as aulas (DINA, 2023).

Tal fato pode estar relacionado à falta de informação sobre o direito fundamental à educação, como dever do Estado, da família e da sociedade como um todo, assegurado nas legislações do país. Como já mencionada anteriormente, a necessidade mais emergente, naquele momento, para as famílias em situação de vulnerabilidade social era garantir a sobrevivência nutricional familiar. As análises apontam que, no período das aulas remotas, a parceria entre escola e família precisou

se fortalecer ainda mais, para que a educação escolarizada pudesse alcançar os alunos.

Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) destacam que, durante a pandemia, a educação formal sofreu alterações significativas, obrigando os pais a se envolverem mais ativamente na educação de seus filhos e a estreitar os laços com a escola. Essa transformação tornou as famílias e os professores corresponsáveis pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Porém, muitas famílias não tinham escolarização necessária para desempenhar esse papel em um contexto educacional tão singular. Naquele período, foi necessário pensar em atividades pedagógicas que os pais "pudessem participar mais de perto com relação ao ensino acadêmico dessas crianças, uma vez que eles também tinham dificuldade de compreender esse conteúdo, assimilar e passar para as crianças" (VITÓRIA, 2023).

Para enfrentar esses desafios o Núcleo Pedagógico e as Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação buscaram estratégias para que os alunos pudessem continuar tendo acesso às aulas, como mostram os relatos das gestoras, a seguir.

Foi criada a plataforma, onde os professores de cada modalidade tinham a sua pasta, digamos assim, os alunos tinham acesso diuturnamente a essa plataforma com vídeos e atividades. Esses vídeos eram gravados e eles poderiam assistir a qualquer momento. Eles poderiam ter acesso no computador e no celular. É, as professoras faziam videoaulas, mandavam mensagens. Tentavam de toda forma alcançar esse público e trazer esse aluno para perto. Foram impressas atividades enviadas para algumas escolas, as que não tinham condições de imprimir. E também foram feitas formações, tanto para os professores da sala de recursos, quanto para os professores da sala regular de como trabalhar com esses alunos. Deixa eu ver o que mais, nossa foram feitas reuniões, e a gente estava o tempo discutindo o que estava dando certo, o que não estava, se em uma escola uma coisa estava dando certo a gente permanecia, se em outra não estava, a gente procurava uma outra forma de agir para poder mudar a situação (EUNICE, 2023).

Nas entrevistas, as gestoras afirmaram que coordenadores e professores foram orientados a criar grupos no WhatsApp por turmas e também das Salas de Recursos, com o objetivo de facilitar a comunicação entre escola, aluno e família. Esse foi o recurso por onde todas as informações eram repassadas e as devolutivas das atividades eram enviadas.

No que tange aos alunos que não tinham acesso a tecnologias digitais, "a gente procurava estar dando esse suporte para estar passando essas atividades. Só que

não tinha como o aluno ter a explicação do professor. Mas a gente passava as atividades e aí pedia colaboração dos pais, para estar orientando" (FRANCISCA, 2023).

Já a gestora Delícia (2023) relatou que os coordenadores da escola apoiaram o trabalho com os alunos com deficiência, mas o desenvolvimento das atividades realizadas pela professora do Atendimento Educacional Especializado com o apoio das famílias foi fundamental. Sobre o AEE, o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, assegurou que,

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, segundo a singularidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020a).

No caso das famílias que não compareciam, as gestoras informaram que era realizada a busca ativa, por meio de contato telefônico com os responsáveis. "Só que na época, o medo do contato direto era grande, [...] e tinham responsáveis que a gente às vezes nem conseguia falar. Tiveram alguns que a gente não conseguiu, só foi conseguir depois que voltaram às aulas" (ZUINA, 2023).

O período pandêmico foi marcado por muita insegurança, contaminação pelo vírus e perdas, por isso todos tinham muito medo da interação com o outro,

A gente pensou em estar pedindo a esses pais para irem buscar as atividades na escola, o que também era muito desafiador. Porque na Covid-19 o medo de estar transmitindo ou que fosse transmitido para a gente, então era tudo programado com horário marcado na escola. Todos aqueles cuidados que a gente tinha que ter, mas o nosso maior desafio naquela época foi justamente essa falta de acesso às tecnologias (FRANCISCA, 2023).

A falta de planejamento e o desconhecimento do que estava por vir nos deixou desamparados, restringindo nossa liberdade e gerando sentimentos e emoções negativas. Durante o isolamento social, a desigualdade, a exclusão e as vulnerabilidades humanas na sociedade se tornaram ainda mais perceptíveis (SILVA; BENS; ROZEK, 2020).

As entrevistadas relataram um acentuado adoecimento mental dos professores no período remoto. Segundo elas, como estratégia de enfrentamento, a SMED ofertou "formações com eles, inclusive nessa área de saúde mental, foi muito requisitado a

questão de formações. Porque, de forma geral, todo mundo no período de isolamento se sentiu sobrecarregado, se sentiu isolado e muita gente adoeceu de fato" (HELENA, 2023).

Esses professores precisaram se reorganizar para dar aulas síncronas e assíncronas e realizar todas as demais atividades que eram de sua responsabilidade, no ambiente familiar, com recursos tecnológicos próprios, acumulando as funções da vida profissional com a particular sem nenhuma divisão, porque a rotina da casa não podia parar, os demais membros da família também precisavam seguir. Os professores tiveram ainda que lidar com o medo e as perdas, além da disponibilidade para atender os pais via aplicativo de mensagens fora da carga horária de trabalho, tendo em vista que a maior parte das famílias não tinham esse filtro de buscar as orientações com o professor apenas no turno em que o aluno estava matriculado. Essa situação agravou o adoecimento de muitos profissionais da educação, o que não passou despercebido pela SMED, como mostra o relato a seguir.

Naguela época a Secretaria de Educação buscou acolher mais todas essas pessoas que estavam em sofrimento psíquico, professores, que entraram em parafuso mesmo, porque achavam que não dariam conta. Logo em seguida também vieram as psicólogas para essa questão, tanto que a equipe de Educação Especial ficou dividida nesse sentido, as meninas que eram da psicologia foram montar um projeto para dar assistência aos profissionais que estavam entrando em sofrimento. Eu achei muito bonito e muito válido porque não existia esse serviço, não existia esse projeto, um suporte psicológico. As psicólogas foram dar assistência aos professores e funcionários que estavam em sofrimento e as assistentes sociais foram para os abrigos montados para atender as pessoas em situação de rua. E as professoras ficaram dando esse suporte para o professor da sala de recurso, e assim muito solto, até que conseguiram de uma forma mais efetiva fazer essas formações para os professores da rede. Os professores das salas de recursos também organizaram discussões com esses profissionais que estavam atuando ali na escola de forma remota. Foi assim, todo mundo se ajudando mutuamente, de forma que ninguém entrasse em sofrimento maior, porque o sofrimento já estava ali. Imagina, para quem é da escola, os meninos abraçam... Porque a escola é viva e aí quando chegava lá, meu Deus! Que tristeza era ver a escola sem as crianças, vazia, escura e triste. E não sabiam quantos voltariam. E só falavam em notícias de morte, de morte, muito triste, muito triste! (FLORDENICE, 2023).

A análise desse trecho sob a perspectiva do MHD evidencia a dimensão complexa do fenômeno estudado, as condições materiais e humanas, a ação governamental e a ajuda mútua dos trabalhadores da educação em busca de respostas a um contexto histórico desafiador que foi a pandemia de Covid-19.

Os fenômenos que ocorrem no mundo dos seres humanos estão em constante movimento devido às complexas e contraditórias relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a natureza, no processo contínuo em busca das condições materiais de existência. Logo, esses fenômenos, que são resultados das necessidades de sobrevivência da própria humanidade, abarcam elementos da materialidade e da subjetividade, que estão sujeitos a mudanças constantes, a partir da totalidade de que fazem parte (FERREIRA JR, 2013).

O relato ainda revela que, no período da pandemia, a Equipe de Educação Especial precisou se reorganizar para dar conta das demandas emergenciais provocadas pela crise sanitária. A gestora complementa da seguinte maneira:

[...] o grupo teve que ser repartido para dar conta de outras demandas que fazem parte da inclusão, mas que não era diretamente com o menino com deficiência. Então, quando tiram as duas assistentes sociais para os abrigos, já ficamos aí comprometidos, qualquer demanda que surgiu nesse período, a gente já ficou aí desfalcado, depois tirou as psicólogas para atender o projeto, foi mais um desfalque. Então ficou bem difícil, nós trabalhamos muito, em momento nenhum deixamos de trabalhar, muito pelo contrário do que as pessoas pensam, a gente trabalhou até mais. Muitas vezes, a gente estava em casa e a qualquer hora do dia ou da noite que qualquer colega chamava, a gente respondia. Independentemente, eu não fazia meu horário 8 horas diárias. A gente fazia 24 horas à disposição e aí com isso surgiram os casos de mães que mandavam várias situações e nós não tínhamos nem as assistentes sociais para entrar em contato com essas mães e atender essas questões. Então assim, todas essas demandas, tudo ficou muito difícil. Quando essas situações envolvendo as vulnerabilidades das famílias se agravaram, as assistentes sociais foram chamadas de volta e foi disponibilizado número de telefone para atendimento e orientações às famílias (FLORDENICE, 2023).

O relato mostra que a retirada das assistentes sociais e psicólogas para atender outras demandas – que, apesar de fazer parte da inclusão, não se tratava de questões diretamente ligadas ao público da Educação Especial – acabou gerando outras dificuldades para a equipe e deixou os alunos com deficiência e suas respectivas famílias sem essa assistência. Isso demonstra contradições na organização do trabalho, quando foi necessário desassistir um grupo em detrimento da inclusão de outro, visto que as profissionais só retornaram com a ampliação das vulnerabilidades das famílias dos alunos com deficiência.

A narrativa sugere ainda que a Equipe de Educação Especial enfrentou uma sobrecarga de trabalho significativa durante esse período. Profissionais estavam disponíveis 24 horas por dia, respondendo a colegas a qualquer momento. Essa

situação pode ter comprometido a qualidade do trabalho desenvolvido e impactado de forma negativa na qualidade de vida dos membros da equipe.

A pandemia agravou as desigualdades sociais atingindo fortemente aquelas famílias mais vulneráveis. Neste sentido, a Política de Educação Especial precisava contemplar as famílias dos alunos com deficiência, de modo que se evitasse o agravamento do contexto de desigualdade, reduzindo, assim, a violação dos direitos deste público.

Para Vitória (2023), o fato de a pandemia ter avançado de forma rápida foi um grande desafio para todos os profissionais da educação, demandando um esforço coletivo dentro das limitações existentes.

Esse enfrentamento exigiu uma forma diferenciada de atuação para conseguir alcançar essas crianças e famílias com os recursos escassos que nós tínhamos. Não tínhamos salas adaptadas e adequadas na Secretaria, onde pudessem ser gravadas essas aulas e, pelo contingente do tamanho e extensão da rede, nem teria como. Então, isso foi feito mesmo com os instrumentos que cada um já tinha nas suas casas, preparando os seus próprios espaços para que fosse um estúdio. E eles mesmo foram no dia a dia, encontrando-se com a orientação da SMED com relação à preparação das aulas. Eles mesmos (os professores) foram encontrando caminhos de se familiarizar com esses instrumentos.

Nessa conjuntura, observam-se as fragilidades e contradições do sistema educacional em garantir aos profissionais as condições necessárias para que fosse assegurada uma educação de qualidade durante o ensino remoto. Tal fato caminha na direção contrária ao que está proposto no Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista, em consonância com Plano Nacional de Educação, no que se refere ao público-alvo da Educação Especial, conforme a Meta 4:

Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PME, 2015).

Assegurar a universalização do acesso à educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência já era um desafio para a gestão educacional, com a pandemia esse desafio se tornou ainda mais complexo, por conta do fechamento das escolas e disparidades no acesso à educação. Destaca-se que a

maioria dos alunos com deficiência, para que receba atendimento de forma efetiva, requer a utilização de recursos, suporte e adaptações específicas para a eliminação das barreiras que os impedem de participar do processo educacional em igualdade de condições com os demais alunos.

Indagadas se a gestão conseguiu sanar todas as demandas que chegaram naquele período, as entrevistadas concordam que foram muitas as dificuldades, mas, apesar de não terem sido sanadas 100% das demandas apresentadas, as gestoras se esforçaram para dar conta dos desafios que foram surgindo no percurso da pandemia. As respostas fornecidas pelas gestoras em relação à gestão das demandas surgidas no período das aulas remotas oferecem uma visão importante do contexto educacional durante a pandemia de Covid-19, como mostram os depoimentos, a seguir:

Sim, teve o limite da gente, da escola. Mas, a gente conseguiu com esse apoio da família, claro que a gente não pode falar que foi 100%, porque não existe unanimidade em tudo. Mas a gente conseguiu sanar as dificuldades sim. A aprendizagem ficou prejudicada, assim como ficou prejudicada para todo mundo, a gente sabe que nós ainda vamos sofrer por conta dessa relação aprendizagem por conta da pandemia, mas o que houve de necessidade naquele momento foi resolvido (DELÍCIA, 2023).

Embora esses alunos tenham muitas dificuldades, as aulas remotas naquele momento foram pensadas com o objetivo principal de evitar que o aluno perdesse o vínculo com a escola. Mesmo com todas as dificuldades, [...], eu percebo que graças a Deus a gente conseguiu. Não vou dizer que 100%, mas atendeu bem, na minha visão, esses alunos. Agora, claro que tiveram alguns que não conseguiram participar de nada, não conseguiram fazer as aulas nesse acompanhamento remoto, não conseguiram participar e realizar as atividades. Tinha família que não vinha buscar as atividades, então, tinham essas dificuldades também, porque teve família que não conseguiu se organizar para ajudar o filho (DONARIA, 2023).

Sanadas, sanadas não, todas não. Mas foi feito um trabalho muito intensivo e responsável. Eu estava lá no período e eu percebia que realmente foi de uma responsabilidade muito grande, foi feito. Porque uma plataforma que foi construída em menos de uma semana com atividades de ponta, atividades excelentes que os Coordenadores da SMED fizeram. Tinha nessa plataforma atividades para todas as séries, a gente nem fala mais série, tinha para todos os anos, e tinha também para a Educação Especial. Então, eles não ficaram à margem, eles foram assistidos. Por ser um período que foi tão atípico, eu creio que sim, não conseguiu sanar todos, mas foi um trabalho bem-feito, bem realizado (JANDIRA, 2023).

Não, como eu disse, porque a pandemia pegou a gente de surpresa. Nós não estávamos preparadas para isso. A gestão também não estava preparada, a rede é muito grande e nós temos alunos de todos os, como eu posso dizer? De todos os níveis sociais e como eu disse, nem todos tinham acesso ao celular, à internet. Então assim, eu digo que foi um trabalho difícil, foi desafiador. A gente fez o nosso melhor, poderia ter sido melhor, sim. Depois de passada a situação e analisada de uma forma mais fria, a gente já ver coisas que poderiam ter sido feitas de outra forma. Mas quando você está no

meio da situação, aquilo que aparece, aquilo que você tenta fazer. Eu tenho consciência de que o trabalho, ele foi bem feito, mas ele poderia ter sido feito melhor. Tanto da nossa parte, quanto da parte da gestão, quanto também da parte dos professores e até por parte das famílias que muitas acharam assim que aquele ano não ia valer ou que com aquelas aulas o menino não estava aprendendo nada, que estava gastando, gastando a internet. Eu não sei se chegou a efetivar, mas ia ter um programa que a internet não ia gastar do celular da mãe que iam ser dados que não iam pesar no celular, que não ia gastar internet. Enfim, eu não sei, não sei se chegou a ser feito (EUNICE, 2023).

Eu acredito que dar conta das demandas todas, ainda que não seja em pandemia, a gente não dá, a rede é muito extensa, a equipe é pequena. E ainda que ela fosse grande, as demandas são muitas e a gente trabalha. Mas, dar conta para dizer assim, 100%, não. Mas muita coisa foi atendida e muita coisa não estava no alcance da gente, como as tecnologias (FLORDENICE, 2023).

Os relatos refletem a natureza histórica da situação, ao mostrar que a pandemia de Covid-19 impactou profundamente o sistema educacional, revelando as limitações das estruturas existentes e a urgência em buscar meios para se adaptar à realidade do ensino remoto.

A partir das respostas das gestoras conseguimos identificar as contradições que marcaram aquele período. Se, por um lado, elas destacam o esforço e a responsabilidade da equipe educacional na tentativa de sanar as demandas emergentes, por outro, também reconhecem que não foi possível atender todas as demandas devido às limitações expostas nos relatos.

A análise das respostas indica a interconexão de diferentes fatores que afetaram a educação durante a pandemia, como acesso às tecnologias digitais, a situação política e socioeconômica das famílias, a formação dos trabalhadores da educação e a forma como a rede de educação municipal se organizou no período. Por isso, é necessário considerar as múltiplas determinações do objeto em análise, "o concreto é síntese de muitas determinações — unidade do diverso" (HUNGARO, 2014, p. 72). Neste sentido, o concreto não pode ser analisado de forma isolada, mas, sim, como uma unidade formada por diversos fatores, que devem ser considerados na síntese dessas determinações e influências complexas que estão interligadas.

No que se refere à prática dos atendimentos ao estudante com deficiência, tanto na sala de aula regular como na sala de recursos, as gestoras apresentam praticamente o mesmo relato, afirmando que as aulas aconteceram por meio das atividades que eram disponibilizadas na plataforma educacional, onde todos os profissionais, alunos e famílias da rede municipal, tinham acesso. As atividades da

plataforma eram construídas pelos coordenadores de cada modalidade do Núcleo Pedagógico da SMED e as atividades da SRM eram elaboradas pelos professores do AEE.

Quanto à Educação Especial, existia também, nessa plataforma, uma pasta com atividades que atendiam de forma geral os alunos com deficiência. E os professores de cada Unidade Escolar tinham autonomia para adaptar as atividades a partir das especificidades dos alunos. Todas as entrevistadas concordaram que os alunos que tiveram acesso ao Atendimento Educacional Especializado, com o apoio da família, conseguiram alcançar maior êxito no alcance dos objetivos propostos.

Sobre o uso das tecnologias utilizadas naquele período, entendendo a importância de atender as singularidades de cada aluno com deficiência, é relevante considerar que as ferramentas digitais foram e continuam sendo instrumentos importantes para o processo educacional. Para Oliveira, Carmo e Barreto (2022), o uso dessas tecnologias na educação está se tornando cada vez mais presente no processo educacional, sendo impulsionada por diversos fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças nas políticas educacionais e a demanda por métodos de ensino que envolvam de forma mais efetiva todos os alunos.

Todavia, Matias (2023), ao analisar o uso das tecnologias no período do ensino remoto, alerta que "para que a proposta das tecnologias tivesse um maior alcance metodológico, é importante considerar o conhecimento estudantil dessas tecnologias, ou, ao menos, a possibilidade de um acesso tecnológico para fins educativos" (MATIAS, 2023, p. 142).

A autora destaca a importância de considerar o conhecimento dos estudantes em relação às tecnologias, bem como a necessidade de garantir que os alunos tivessem acesso adequado aos recursos tecnológicos que assegurassem o desenvolvimento das atividades educacionais. Para além dessas questões que são fundamentais para que o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, fosse inclusivo, alcançando todos os alunos, seria necessário que os sistemas de ensino tivessem um planejamento para enfrentamento de situações de crise. Plano este que não existia, fato que colaborou negativamente para que tudo acontecesse de modo aligeirado, sem refletir sobre as peculiaridades da rede educacional.

Outra questão importante sobre a garantia de acesso à educação para todos os matriculados no período remoto foi que 80% das gestoras entrevistadas sinalizaram que não foi possível contemplar todos os alunos. Tal fato sinaliza para a

violação do direito ao acesso à educação, tendo em vista que alguns alunos foram excluídos desse formato de ensino, sendo citadas por elas questões como: descrédito ao ensino remoto por parte das famílias, aliado à falta de informação, falta de acesso às tecnologias digitais, as situações de vulnerabilidade social e econômica que foram agravadas pela pandemia, dificuldades para realizar as atividades sem o acompanhamento presencial de uma pessoa com conhecimento pedagógico adequado.

A pandemia mundial causada pela Covid-19 gerou impactos nos mais diversos segmentos da sociedade. É comum em contextos emergenciais como o da pandemia que grupos mais vulneráveis, como as pessoas com deficiência, sejam mais afetados. Diante da disseminação rápida do vírus e das medidas de isolamento social adotadas para conter a propagação da doença, as pessoas com deficiência se viram confrontadas com desafios adicionais relacionados à acessibilidade, ao acesso a cuidados de saúde e à participação social. A falta de estrutura das políticas educacionais e demais políticas públicas para atender às necessidades específicas das PCDs durante a pandemia acentuou as desigualdades já existentes, provocando a exclusão (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Em cenários de crise, como foi vivenciado na pandemia, torna-se necessário considerar as desigualdades sociais que afetam a sociedade brasileira, de forma que seja construído um planejamento que possa contemplar ações e estratégias para atender situações emergenciais. Entretanto, este plano não deve ser discutido e elaborado apenas pela educação, mas é fundamental envolver as diversas políticas públicas, como a economia, a saúde, o desenvolvimento social, compreendendo a totalidade da qual as políticas educacionais fazem parte, para que, de fato, possam garantir a equidade no acesso à educação.

4.2.3 Retorno ao ensino presencial: desafios, práticas e ações

O retorno ao ensino presencial após um longo período de ensino remoto foi um momento extremamente desafiador para a gestão educacional e, no que se refere à garantia do direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência, foi ainda mais complexo. Este retorno foi aguardado por toda a comunidade escolar com muita apreensão e expectativas, tendo em vista que a população não estava em sua maioria vacinada.

Neste contexto, o retorno envolveu um planejamento criterioso da Secretaria Municipal de Educação em conjunto com a Secretaria de Saúde, regulamentado pela Portaria Conjunta SMED/SMS Nº 019/2021 que estabeleceu regras para o fiel cumprimento do Decreto Nº 21.192/2021 e disciplinou o retorno às aulas presenciais, no cenário da pandemia de Covid-19. A referida Portaria tem anexo um Plano de Contingência para Retorno às Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, constando todas as orientações referentes aos protocolos de saúde que deveriam ser adotados no retorno. O planejamento não apresentou nenhuma orientação específica sobre o retorno dos alunos com deficiência.

Dessa maneira, questionamos as gestoras entrevistadas sobre como se deu o retorno presencial desses alunos e se havia sido feito um planejamento diferenciado para eles. Todas as entrevistadas afirmaram que o planejamento foi o mesmo para todos os alunos.

Não, não, foi o mesmo, nós fizemos um questionário pelo Google Meet e enviamos para as escolas por e-mail. As escolas imprimiram este questionário e entregaram às famílias para que preenchessem dizendo se se sentiam seguras ou não para o retorno. Além disso, primeiro houve a volta dos alunos regulares, eles não voltaram todos, foi feito de forma escalonada. Alguns voltaram em um dia, outros voltaram em outros, e o ensino remoto continuou para aqueles que estavam em casa. Eles iam assistindo a aula e os que estavam na escola iam sendo acompanhados pelo professor. Os alunos com deficiência receberam um olhar mais cuidadoso (EUNICE, 2023).

A gestora relata que o retorno dos alunos das turmas regulares foi feito de forma escalonada, como uma estratégia para reduzir o quantitativo de pessoas circulando nas escolas, de modo a facilitar o distanciamento social. Afirma que o Núcleo Pedagógico elaborou um questionário para que as escolas verificassem junto às famílias do público da Educação Especial se naquele momento se sentiam seguras para o retorno. Conforme Flordenice, o planejamento não foi pedagógico, mas, sim, um planejamento estratégico para verificar quem poderia voltar naquele momento. No período, foram surgindo várias questões baseadas nas particularidades de cada discente. Como o aluno autista que não conseguia utilizar a máscara, essa situação envolvia uma série de consequências que precisavam ser avaliadas com cautela.

Porque o cuidador não queria ficar com esse menino sem a máscara, ou escola não queria, ou as outras mães não iam aceitar ele sem máscara, porque seria um risco. Então tudo isso foi sendo pensado e orientado pelos profissionais de saúde, em parceria com SMED. Naquela época, ninguém estava pensando em conteúdo e aprendizado. Estava pensando em garantir

a vida mesmo. Resguardar nem era a saúde, era vida. O aluno com deficiência, às vezes, é mais fragilizado pelas questões de comorbidades, decorrentes dessa deficiência (FLORDENICE, 2023).

Muitas famílias ficaram temerosas com o retorno, optando por continuar com ensino remoto e, aos poucos, quando foram percebendo que seria possível o retorno presencial, foram encaminhando seus filhos. De acordo com os relatos de Zuina e Dina (2023), algumas famílias só permitiram que o aluno retornasse quando de fato em 2022 encerrou o atendimento remoto na rede municipal, para que todos fossem atendidos presencialmente. As depoentes acrescentaram que houve também um levantamento dos alunos com deficiência que iriam precisar do apoio do Auxiliar de Vida Escolar (AVE), conhecido na rede como "Cuidador". Sobre este profissional destacamos dois pontos relevantes que naquele período de retorno foram apontados como grandes desafios para a gestão. O primeiro foi a questão do contato com o aluno diante da impossibilidade de manter o distanciamento social de 1,5 metro, distância que inicialmente foi estabelecida pelos protocolos de saúde.

A função desses profissionais foi fixada por meio da Portaria Municipal Nº 1.026/2013, assegurando no artigo 3º que,

Art. 3º - É público-alvo de atendimento do cuidador os alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais:

I - que possuem graves comprometimentos motores e/ou com morbidades;

 II - que necessitam de cuidados na alimentação, locomoção, higienização e uso do banheiro;

III - que utilizam aparelhos, equipamentos, sondas e outros dispositivos prescritos por profissional da medicina.

Ou seja, as atividades desempenhadas por estes profissionais exigem contato físico com os alunos que tenham acentuados comprometimentos. Esse contato, no momento em que as autoridades de saúde definem como medida de segurança o distanciamento social, comprometeria o cumprimento desta norma e poderia expor a risco de contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, tanto o aluno como o profissional, mesmo com a utilização dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), tendo em vista que o contato é diário e constante. Desse modo, as situações foram analisadas pela SMED, em conjunto com as equipes de Saúde.

O segundo desafio relatado pelas gestoras foi a escassez no quantitativo de "Cuidadores" para atender à crescente demanda apresentada pelas Unidades Escolares. Parece que o aluno esqueceu o que era estar dentro de uma sala. E parece que o professor esqueceu o que era ensinar dentro de uma sala. E aí esse aluno não conseguia se adequar ao ensino. O professor não sabia o que fazer com esse aluno. Iniciou-se uma solicitação demasiada de cuidadores, porque a escola não estava dando conta dos alunos com deficiência. Os cuidadores não eram o suficiente. Porque, passou-se dois anos sem a necessidade desse profissional, então os contratos foram encerrando e outras demandas vieram e eles não foram recontratados e não se imaginou que houvesse uma necessidade tão grande e outras questões que eu não sei dizer, não faz parte do meu trabalho. Não tenho propriedade para falar a respeito disso, mas enfim, houve uma demanda crescente de alunos que necessitavam de cuidadores. E não tinha cuidadores suficientes (EUNICE, 2023).

Os pais foram receptivos no momento de voltar. Eles assim como os alunos estavam ansiosos para o retorno à sala regular. [...] a gente tem uma gama enorme de alunos, e assim, teve casos aqui de não ter cuidador e a mãe ficar esperando chegar com toda paciência e compreensão. Porque explicávamos a elas toda a situação do processo de concurso e seleção que estava vivendo naquele momento e os pais souberam esperar. Então, os pais, eu não tenho nada para falar dos pais aqui, que não seja agradecimento, essa é a palavra em relação aos pais daqui eles são muito receptivos (DELÍCIA, 2023).

A gestora Delícia apresenta uma relação de parceria com as famílias e alunos, sendo positiva a expectativa pelo retorno presencial, isso demonstra que as famílias reconhecem e valorizam a educação. A colaboração entre a escola e a família é fundamental para que o aluno tenha uma trajetória escolar de sucesso. No caso dos alunos com deficiência esse processo de corresponsabilidade precisa ser ainda mais estreito.

No entanto, é essencial compreender a educação como um direito social, assegurado constitucionalmente, assim como a saúde, a moradia, a alimentação, o transporte, dentre outros. Reforçado pela LDB, Lei Nº 9.394/1996, no Artigo 5º, como direito público subjetivo, devendo o poder público garantir o acesso à educação básica obrigatória. Neste aspecto, a gestão precisa buscar estratégias que se efetivem em ações concretas, com vistas a eliminar as barreiras que dificultam a inclusão da pessoa com deficiência na escola.

A formação continuada dos profissionais da educação para atender ao aluno com deficiência também precisa ser assegurada, não se pode garantir educação de qualidade sem assegurar os recursos materiais e humanos necessários. Para que haja esta garantia para o público da Educação Especial é fundamental a disponibilização de recursos e investimentos, conforme preconizado na Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015, que, dentre outros pontos, apresenta:

- I sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- X adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
- XI formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

É importante analisarmos que a LBI é um importante instrumento normatizador para a promoção de políticas públicas inclusivas. No entanto, é necessário refletirmos sobre o que está na legislação e o que acontece na prática das escolas. Embora a lei sinalize a necessidade de recursos de acessibilidade, serviços de apoio e formação de professores, existem desafios para a implementação dessas medidas devido à falta de financiamento para que essas ações sejam efetivadas.

A realidade é que os estudantes com deficiência enfrentam ainda muitas barreiras e obstáculos para alcançar o desenvolvimento da sua autonomia e acesso igualitário ao currículo em decorrência da estrutura do sistema educacional. Cabe destacar a necessidade da gestão das políticas educacionais avaliar a implementação efetiva da Política de Educação Especial Inclusiva, identificando as contradições existentes, nas questões estruturais e nas políticas de financiamento, para que sejam garantidas pelas escolas as condições essenciais para inclusão de todos os alunos.

Seguindo com a discussão quanto aos principais desafios no período do retorno presencial, as entrevistadas Dina, Francisca, Vitória e Eunice citaram a dificuldade em assegurar o cumprimento dos protocolos de segurança, tendo em vista que a maior parte dos alunos com deficiência matriculados na rede municipal possui deficiência intelectual e/ou autismo, "que muitas vezes levam um tempo para compreender regras e eles precisam desse contato com os cuidadores" (EUNICE, 2023).

Outro ponto relevante para discussão é que no período do retorno presencial a sobrecarga do professor foi acentuada, quando as aulas eram semipresenciais, por conta da necessidade de cumprir o distanciamento estabelecido para garantir a segurança e a sala não comportava todos os alunos. Assim, uma parte da turma era

atendida de forma remota, outra parte presencial, em sistema de revezamento. "Era uma loucura na realidade, o professor dava uma aula aqui presencial. Depois ele deixava essa turma aqui com um pedagogo, um assistente de sala, [...] e aí ele ia para uma sala a parte e gravava a aula para essa turma que estava on-line" (FLORDENICE, 2023). Como consequência de tudo que foi vivenciado pelos professores no período mais agudo da pandemia e a realidade do contexto educacional, a gestora Helena destacou a questão do adoecimento mental e emocional dos professores, como se vê em seu depoimento, a seguir.

Foi o adoecimento mental mesmo, a questão emocional de professores que estavam extremamente abalados com tudo que aconteceu, com as dificuldades que elas tiveram mesmo de lidar profissionalmente, em se readaptar, se reinventar. E aí esses professores já estavam, não de forma geral, mas assim, meio que adoecidos e chegar numa sala de aula para recomeçar. Porque é um recomeço, porque eu acho que todos os alunos precisaram se adaptar também, e aí quando eles se depararam com alunos com muita defasagem, viram que esses alunos não conseguiram aprender, que muitos alunos tiveram muitas perdas de aprendizagem, pedagógicas e sociais mesmo, no caso dos alunos com deficiência, que é mais perceptível as questões sociais. Na minha percepção, foi mais difícil para os professores, que para os alunos lidar com essas novas situações e com adoecimento também de alunos, porque chegaram alunos ansiosos, alunos preocupados, alunos com medo, alunos agressivos e irritados. Eu acho que a maior dificuldade foi do professor para lidar com esse novo aluno. É um aluno que se acostumou também com o uso de tecnologias, voltar para uma sala de aula que não tem muitos recursos, com uma sala de aula, que não oferece muito, não desperta interesse desse aluno. Eu acho que a maior dificuldade foi essa (HELENA, 2023).

Os professores precisaram lidar com os impactos do adoecimento mental e emocional durante a pandemia. O período do ensino remoto e, posteriormente, a fase do retorno presencial colaboraram negativamente para a ampliação do estresse, a ansiedade e a apreensão própria do momento de crise. É fundamental reconhecer a importância dos professores na oferta de uma educação de qualidade e refletir sobre sua saúde mental é uma questão que deve ser considerada pela gestão, com proposição de ações que promovam a qualidade de vida dos professores, bem como para os demais profissionais da educação.

No período remoto os alunos e suas respectivas famílias também passaram por experiências emocionais intensas e situações de vulnerabilidade social que afetaram sobremaneira a vida dessas crianças, adolescentes, jovens e até dos adultos, provocando alterações significativas no comportamento de todos. Sobre as dificuldades de adaptação dos alunos, as gestoras Zuina, Vitória, Donaria e Jandira

concordam com o que foi exposto por Helena. Para elas, os alunos retornaram extremamente agitados, não conseguiam ficar na sala, "eles desaprenderam essa prática" (ZUINA, 2023). Outra gestora complementou afirmando que "eles chegaram mais agressivos, sem se submeter a questão das regras, os limites de algo que era internalizado por eles antes da pandemia" (VITÓRIA, 2023). Em conformidade com os desafios relatados pelas gestoras, Delícia acrescentou que

O grande desafio foi você após dois anos, vamos dizer assim "recolocar esse menino dentro da sala de aula", fazer ele conviver, interagir dentro da comunidade escolar. E nós estamos vivenciando até hoje isso aí, a questão da ansiedade, a depressão. Tanto é que quando fizemos uma provinha com os alunos, principalmente do 2º e 3º ano, que nunca tinham passado por isso, uns choravam, queriam ir para o banheiro, faziam xixi na roupa com ansiedade, medo, tremiam, justamente porque não tinham vivências em sala de aula. Então eu acho que o maior desafio nosso, foi justamente esse aí, foi você, vamos dizer assim, "retornar ao novo normal", aquilo que era antes da pandemia, aí veio a questão do bullying com os de mais idade, a questão da discriminação, muitos alunos com ansiedade e depressão, já tivemos casos de ter que tirar o aluno da sala, ligar para a família, chamar o SAMU, encaminhar para o hospital, tudo isso teve aqui, só aqui não, todas as escolas tiveram isso (DELÍCIA, 2023).

O retorno presencial foi complexo para a comunidade escolar, e para os alunos com deficiência não seria diferente, a interrupção do convívio social, e até educacional para alguns, marcou a vida de todos. É fato que os alunos iriam retornar diferentes, porque foram afetados por diversos fatores da vida social ou pela falta dessa interação social, a partir das vivências construídas ao longo dos quase dois anos, fora do ambiente escolar.

Tudo que foi experenciado pelos alunos nesse período contribuiu para agravar as questões relacionadas à saúde mental, como o estresse e a ansiedade que afetam diretamente o comportamento individual dos estudantes e a interação com os colegas e demais membros da comunidade escolar, sendo que muitas dessas questões foram evidenciadas no ambiente escolar após o retorno às aulas presenciais.

As entrevistadas foram indagadas se os desafios enfrentados pela gestão foram diferentes dos desafios já vivenciados antes da pandemia para a inclusão dos alunos com deficiência, com exceção de Francisca, que relatou não observar diferença, as demais entrevistadas foram unânimes em afirmar que a inclusão é sempre desafiadora, mas que a pandemia agravou substancialmente os desafios já existentes e também trouxe novas questões.

Para Donaria, Zuina, Delícia, Vitória e Helena, as questões comportamentais, a dificuldade para seguir regras e limites, foram ampliadas com a pandemia. Então, as gestoras afirmaram que foi extremamente difícil lidar com esses comportamentos e o acentuado adoecimento mental, chegando a acontecer, muitas vezes, com uma turma inteira ou vários alunos ao mesmo tempo. Em seu relato, Vitória sinaliza que o agravamento das questões comportamentais pode ter relação com a descontinuidade do acompanhamento de saúde, talvez o "uso regular das medicações também tenha sido comprometida, por a família não mais estar regularmente nesse tratamento que era necessário, tem uma série de fatores que podem ter contribuído realmente para isso, nesse retorno" (VITÓRIA, 2023).

De acordo com Jandira, existem dois precedentes importantes no período do retorno presencial,

Os pais que incentivam mais os filhos durante a pandemia, eles realmente perceberam que a escola faz parte, que escola é necessária, que o filho precisa desenvolver. Já em contrapartida aqueles que não fizeram ou que não tiveram condições perceberam que os filhos não tinham evoluído naquele tempo, acabaram que a evasão ficou muito grande. Muitos gestores procuram meios de ligar, de procurar mesmo inserir novamente esses alunos na escola (JANDIRA, 2023).

Para ela, as famílias que não apresentaram condições de auxiliar os filhos, ou que não tiveram acesso à educação no período remoto, acabaram evadindo do sistema educacional. Já a gestora Flordenice traz em seu relato outros fatores relevantes que também contribuíram para o aumento da evasão escolar.

Então, tanto para a gestão da escola, como para a gestão da SMED, novos desafios surgiram, o desafio de conseguir estar lidando com aqueles que estavam ali. O desafio de um espirrar e todo mundo morrer de medo. O desafio de localizar os que não retornaram à escola. Os que evadiram, que não evadiram, eles foram evadidos, ele foi buscar por uma forma de sobrevivência, "onde é que tem alguém aqui que me apoie". Muito emprego nessa época acabou, e aí, o povo estava passando fome. Se não são esses benefícios e também muita gente não conseguiu o benefício do Auxílio Brasil. Então, foram vários desafios, porque assim, a escola reflete a sociedade em que está inserida. Se naquele momento toda sociedade está passando por aquele sofrimento provocado pela pandemia, a escola certamente sofreu junto, vivenciou junto, chorou junto. E acolheu muita gente nessa época, e não podia nem trazer todo mundo de vez para dar comida, merenda, porque não tinha onde colocar. Então foi muito sofrimento (FLORDENICE, 2023).

Esse trecho da entrevista, apresenta questões complexas decorrentes da pandemia da Covid-19, e nos leva a refletir, como já citado anteriormente, sobre a

necessidade de considerarmos que a Política de Educação Especial Inclusiva está inserida em uma totalidade muito mais ampla, para analisarmos os desafios da gestão educacional no período pandêmico.

A escola não pode ser vista de forma isolada, mas, sim, como uma Unidade Educacional que faz parte de uma comunidade, de um território, com desafios políticos, econômicos e sociais. Inicialmente a entrevistada abordou o medo no que diz respeito à segurança e a saúde dos alunos e profissionais da escola no retorno presencial. Esse período foi marcado por muita apreensão quanto à propagação do vírus na rede municipal.

Outro ponto a ser levado em consideração foram as dificuldades econômicas que afetaram as famílias, os índices de desemprego aumentaram e muitas famílias precisaram se mudar em busca de sobrevivência. Foi citado nas entrevistas que a gestão chegou a distribuir cestas básicas para as famílias dos alunos. No entanto, não contemplava a necessidade nutricional das famílias, porque não aconteceu de forma contínua. Para muitas famílias a única renda advinha dos benefícios assistenciais, fosse ele o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é concedido a pessoas com deficiência ou idosas, que não tenham meios de prover sua subsistência, ou o Bolsa Família, Programa de transferência de renda para famílias em situação de baixa renda, que na época do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro teve o nome alterado para Auxílio Brasil, mas no atual governo, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o nome voltou a ser Bolsa Família. Todas essas questões colaboraram para a ampliação dos índices de evasão no município, reconhecendo que a escola é, de fato, o reflexo da sociedade.

A pandemia de Covid-19 agravou consideravelmente os índices de desigualdade social e consequentemente a exclusão escolar no cenário brasileiro. Segundo o documento intitulado *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*, publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), "em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil" (UNICEF; CENPEC, 2021, p. 44).

As medidas de isolamento social, a interrupção das aulas presenciais e o desemprego afetaram as famílias, principalmente as famílias de baixa renda, tornando a exclusão escolar uma realidade para muitos alunos. O número apresentado no documento, de crianças e adolescentes que estavam fora da escola, no final do

primeiro ano da pandemia, é alarmante. Este fato evidenciou que um grande quantitativo de meninos e meninas tiveram o direito à educação negligenciado pelo Estado. Essa violação se reflete em consequências no desenvolvimento social e na aprendizagem dos alunos e contribui para a ampliação da vulnerabilidade social e reprodução do ciclo de pobreza.

A gestão da Educação Especial Inclusiva da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, no período da pandemia, a partir da análise dos desafios expostos pelas entrevistadas, vivenciou uma realidade complexa. Dessa forma, passaremos a discutir as ações desenvolvidas pela gestão no enfrentamento dos desafios.

Pensando em assegurar o cumprimento dos protocolos de segurança, a gestora Francisca (2023) afirmou que procurou atuar na oferta de informações para a comunidade escolar, buscando diferentes estratégias com vistas a garantir a proteção de todos.

Em resposta à questão da evasão escolar, a gestora entrevistada relatou que:

No início a SMED orientou não só os professores, mas assim, praticamente mobilizou a escola, os funcionários a contactar com esses alunos, secretários contactaram, vigia contactava, o professor contactava. Então foi assim, um trabalho de formiguinha de ir a casa, de ir buscar, tiveram escolas que colocaram aquele carro de som nas ruas, convocando os alunos. Falando da importância da escola na vida dos alunos. As escolas faziam reuniões, faziam bazar, buscavam meios, faziam alguma coisa para agregar mais famílias, as pessoas do bairro para dizer da importância, porque houve muita evasão, principalmente dos alunos com deficiência (JANDIRA, 2023).

Em acréscimo à ação citada, Flordenice destacou que o município aderiu à estratégia da Busca Ativa Escolar, a fim apoiar as escolas no enfrentamento à evasão daqueles alunos que estavam matriculados e não haviam retornado para escola.

A Busca Ativa Escolar é uma aliada dos governos e da sociedade na identificação, no controle e no acompanhamento das crianças e dos(as) adolescentes que se encontram fora da escola ou em risco de abandono. A metodologia e a plataforma, disponibilizadas gratuitamente para todos os municípios e estados brasileiros, também promovem a articulação intersetorial entre os diversos serviços e equipamentos públicos que conformam a rede de proteção e de garantia de direitos de crianças e adolescentes, possibilitando o encaminhamento dos casos identificados aos órgãos competentes para tomada de providências (UNICEF, 2022, p. 20).

A estratégia Busca Ativa Escolar foi criada pela UNICEF em parceria outros órgãos, com a intenção de auxiliar os municípios e estados a traçarem estratégias e

políticas públicas de enfrentamento e prevenção à evasão escolar. A Busca Ativa está assegurada na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no ECA Lei Nº 8.069/1990 e no PNE Lei Nº 13.005/2014.

Outra ação que foi mencionada por todas as gestoras refere-se à contratação de equipes multiprofissionais, compostas por assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos para atuar nas escolas no período do retorno.

A Secretaria de Educação abriu um Edital de seleção para contratação de psicólogos, assistentes sociais e psicopedagogos para dar suporte às escolas porque já se previa que as escolas iam voltar com essas situações, de convívio, dificuldade de relacionamento. E aí abriu o edital com 100 profissionais de cada área, apesar de não ter conseguido, não teve adesão de todos os 100, mas a gente conseguiu contemplar as escolas. Poucas escolas ficaram sem, porque a gente conseguiu fazer tipo uma escala, os profissionais atendiam mais de uma escola. E assim, eu acho que foi muito importante. E nesse momento que a gente conseguiu colocar o assistente social e o psicólogo, principalmente, dentro da escola, porque o assistente social com a visão dessa questão familiar, social, conseguiu ajudar a gestão escolar, na questão dos encaminhamentos e na orientação familiar. E a psicologia nessa questão das emoções mesmo, do comportamento, do adoecimento mental, de ter esse olhar também desse acolhimento, porque o principal objetivo, eu acho, da Secretaria foi fazer esse acolhimento desses alunos que estavam retornando. Se pensou também no profissional da escola também nesse momento. E eu acho que as equipes multi conseguiram também dar esse suporte para os profissionais da escola. Foi a providência emergencial que a Secretaria providenciou para o retorno foi esse suporte (HELENA, 2023)

A Secretaria como uma estratégia, de um modo geral, foi o acolhimento para essas crianças, todas elas, as crianças típicas ou atípicas, houve uma contratação de profissionais, psicólogos, assistentes psicopedagogos para que pudesse ver as questões socioemocionais e pedagógicas. A princípio foi acolhimento mesmo, a princípio não foi o momento de conteúdo. A preocupação foi mesmo acolher no que estava mais latente, que era um medo, das incertezas, da agressividade de alguns. Esse acolhimento mesmo, o acolhimento das crianças, o acolhimento da família, foi uma estratégia. Posteriormente, a questão da recuperação da aprendizagem, depois do processo de um acolhimento emocional, onde elas pudessem se sentir mais seguras e, aos poucos, retornar à rotina na normalidade. Foi um prejuízo de um tempo distante com relação aos conteúdos pedagógicos (VITÓRIA, 2023).

A atuação de equipes multiprofissionais nas escolas é de suma importância para a garantia da qualidade da aprendizagem, compreendendo que é necessário olhar para a criança e para o adolescente na sua integralidade, em situação peculiar de desenvolvimento. Essas equipes contribuem, ainda, no fortalecimento da relação entre família, escola e comunidade, na ampliação dos espaços de diálogo, contribuindo com uma gestão mais democrática e inclusiva.

As gestoras salientaram em seus relatos a relevância do trabalho desenvolvido pelas equipes multiprofissionais, que foram contratadas por meio de processo seletivo emergencial. Inicialmente pelo período de três meses, com o objetivo de acolher as demandas mais emergentes no período do retorno presencial, sendo que 20% desses profissionais aprovados de cada área tiveram o contrato prorrogado por um ano, permanecendo nas escolas até 31 de dezembro de 2022, quando os contratos foram rescindidos.

A inserção destes profissionais nas escolas foi estabelecida pela Lei Nº 13.935/2019, e os sistemas de ensino tinham um ano para formalizar ações que garantissem a atuação dessas equipes multiprofissionais nas Unidades Escolares. No entanto, no município, apesar dos resultados positivos obtidos com o trabalho desenvolvido pelas equipes, o trabalho foi interrompido e a comunidade escolar ficou desassistida. Embora a Equipe do Núcleo Pedagógico da SMED contasse com duas profissionais de Serviço Social e duas de Psicologia, compondo a Equipe de Educação Especial, pelo quantitativo de alunos e extensão da rede estas profissionais não contemplavam a demanda existe.

Para Delícia, a estratégia utilizada foi fortalecer a parceria entre os serviços do território, estabelecendo ações intersetoriais que contemplassem as Políticas de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social,

A gente tem uma parceria com o posto de saúde e com o CRAS, e grande parte deles são atendidos pelo CRAS. O nosso processo aqui, agora mesmo que estamos vivendo isso com um aluno do 9º ano, é chamar a família e aconselhar os encaminhamentos. Temos o Núcleo da SMED, mas a demanda é enorme, a gente sabe disso. [...] A superintendência da SMED é uma mão na roda, não tem uma vez que eu precise que não me socorre, são muito importantes (DELÍCIA, 2023).

A articulação e a promoção de ações intersetoriais são positivas, tendo em vista a complexidade do período e necessidade de atender o aluno em sua integralidade. Estratégias como esta fortalecem o senso de pertencimento do aluno e da família no território, e contribuem para que os serviços se aproximem e dialoguem sobre a necessidade de buscar estratégias que promovam a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade como um todo, porque essa criança, aluna da escola, é a mesma que é paciente na Unidade de Saúde da Família e que é usuária do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

No período do retorno, o desenvolvimento de um trabalho coletivo, com a participação de todos os profissionais da escola no desenvolvimento de atividades recreativas, lúdicas e esportivas, envolvendo tanto os alunos com deficiência como os alunos sem deficiência, para que pudessem gastar a energia acumulada, foi fundamental no momento de adaptação da rotina escolar, de acordo com Donaria (2023).

Já a gestora Zuina (2023) buscou trabalhar na orientação e conscientização, por meio do diálogo, de reuniões para ouvir e acolher os professores, cuidadores e as famílias, quanto ao respeito às particularidades e limites do aluno com deficiência, para que todos pudessem colaborar com o processo de readaptação desses alunos na sala de aula, reafirmando que foi um período muito difícil.

As entrevistadas também apresentaram em seus relatos ações de recuperação da aprendizagem para todos os alunos, reconhecendo os limites para esse alcance durante o ensino remoto, ao sinalizar que a gestão já tinha conhecimento que defasagem seria um grande desafio,

A gestão, a coordenação sinalizou que isso iria acontecer e que todo mundo já estaria pronto. E já foi pensado na verdade. Naquele momento, não tinha o que fazer em relação a isso, mas foi pensado num plano para se trabalhar com esse aluno depois. Que foi o Acelera, que é um formato que era só para um período, a intenção do Acelera seria por um período. Mas acabou se prologando, e eu acho que vai ficar mesmo, porque se percebeu que há necessidade. O Acelera é um programa que dá tipo um reforço para o aluno que está em defasagem. É criada uma turma, no sentido de esse aluno que está com distorção idade/série e está com dificuldade de aprendizagem. Ele vai para esse Acelera e esse professor tem a missão de tentar ajustar (a aprendizagem) desse aluno para a idade dele. Para quando ele voltar à turma regular, ele já ter adquirido as habilidades que ele precisa. Então, foi o que foi pensado na época e se colocou em prática e até hoje tem o Acelera (HELENA, 2023).

O relato menciona que a gestão tinha consciência da necessidade de desenvolver estratégias para o enfrentamento da defasagem dos alunos, criando o Programa Acelera, como principal ação para esta finalidade. No entanto, ela menciona que o Acelera, que incialmente foi pensado como uma ação pontual, acabou sendo ampliado pela necessidade da rede educacional. Isso nos leva a refletir que o problema da defasagem no aprendizado pode ser anterior à pandemia.

Para Dina, de fato, a retomada da aprendizagem, do processo cognitivo, foi um grande desafio.

Mas assim, o ponto positivo é que a Secretaria Municipal de Educação deu um suporte com material, um material didático muito interessante, a exemplo da Mesa Playtable, de alguns programas de computadores, o TIX Letramento, que para o menino especial poderia facilitar, o material tecnológico, lúdico, colorido (DINA, 2023).

O investimento da Secretaria Municipal de Educação, em materiais didáticos e tecnológicos voltados para o desenvolvimento do trabalho com os alunos com deficiência, além de contribuir para recuperação da aprendizagem, colaborou com a promoção da inclusão no ambiente escolar, tornando a aprendizagem mais atrativa e envolvente para público da Educação Especial.

Para Vitória, a recuperação da aprendizagem para o aluno com deficiência é ainda mais desafiadora:

Porque tem todos os aspectos da maioria das crianças com deficiência, os aspectos cognitivos, para retomar foi preciso que visse o que de fato ele estava conseguindo fazer, a partir daquilo que ele conseguiu aprender no tempo remoto. E esse processo da garantia da aprendizagem, a recuperação, ela está acontecendo ainda, o prejuízo foi grande e o tempo até agora foi curto para a recuperação da aprendizagem, para os alunos que têm um comprometimento cognitivo também. Então, está acontecendo esse processo de recuperação da aprendizagem para essas crianças com deficiência (VITÓRIA, 2023).

Quase dois anos após o retorno ao ensino presencial o processo de recuperação da aprendizagem ainda é um desafio para os gestores, professores e alunos, que demanda um esforço coletivo, na busca de estratégias para recuperar a defasagem.

Nesse sentido, é importante não apenas implantar um programa de recuperação da aprendizagem, mas a partir de uma avaliação diagnóstica estabelecer um plano individualizado visando à recuperação, a partir das particularidades de cada um e, desse modo, contemplar as necessidades acadêmicas e socioemocionais específicas de cada estudante. Vale lembrar que a pandemia impactou de forma negativa a saúde mental de todos e a defasagem pode gerar a falta de interesse do aluno. Outro ponto primordial nesse processo é promover a relação com a família, parceria fundamental para que o aluno tenha sucesso na sua trajetória escolar.

As ações, para a gestora Eunice, se estabeleceram em duas vertentes, a primeira foi a oferta de formação para os profissionais da Rede Municipal de educação,

A gente iniciou uma força-tarefa de formação, começou a fazer formação com o professor, formação com diretor, formação com coordenador, a fim de explicar, quem é o aluno com deficiência. Quais são as atribuições legais de cada um. As atribuições legais da escola e os direitos que esses alunos têm. A formação com os professores, sobre como eles poderiam lidar com esses alunos. Formação sobre como eram feitas as avaliações, porque de uma hora para outra, parece que aqueles alunos, eles eram invisíveis e começaram a se tornar visíveis e começaram a se tornar problemáticos. Era um problema para a escola, e aí a gente iniciou esse processo de formação e foram muitas formações presenciais, muita construção de material (EUNICE, 2023).

O relato da gestora evidencia que as escolas não estavam preparadas para receber os alunos com deficiência; consequentemente, os profissionais não sabiam lidar com as singularidades desse aluno. Essa situação sinaliza que a inclusão no ambiente escolar não vinha sendo prioridade, surgindo a necessidade apenas quando a exclusão foi escancarada pela pandemia.

O aluno com deficiência ser considerado um "problema" pelas escolas revela uma postura que reforça o preconceito, a discriminação e viola o direito fundamental do aluno, que deve ter o acesso à educação assegurado em igualdade de condições.

A formação profissional deve ser processual, continuada e bem planejada, de modo a contemplar a necessidade das escolas, para atender as necessidades dos alunos com deficiência, garantindo o desenvolvimento de práticas inclusivas. A formação deve também contemplar toda a comunidade escolar, entendendo que a inclusão só acontece quando todos colaboram ativamente neste processo.

A segunda vertente das estratégias de enfrentamento, relatadas por Eunice, refere-se ao atendimento das demandas de solicitação de "Cuidador", que se ampliou de forma significativa nas Unidades Escolares do município,

A Equipe de Educação Especial começou a realizar visitas nas escolas, muita visita técnica para verificar se de fato aquele aluno necessitava de um cuidador ou não. Esses cuidadores passaram a cuidar de mais de um aluno, quando antes, cuidava só de um. O número de alunos com deficiência também cresceu. Então, houve essa necessidade de dividir o cuidador (EUNICE, 2023).

Diante dos desafios apresentamos pelas gestoras, observamos que as escolas não estavam preparadas para receber e atender as especificidades dos alunos com deficiência. O aumento substancial do público da Educação Especial na Rede Municipal requer da gestão educacional um olhar cuidadoso para a Política de Educação Especial Inclusiva, com avaliação sobre como o trabalho vem acontecendo no chão das escolas, a fim de conhecer as necessidades individuais desses alunos,

não apenas em relação ao profissional cuidador. A função dos cuidadores, que ainda não possui regulamentação, acaba por apresentar entendimentos dúbios no que diz respeito às suas atribuições e, mais ainda, até onde esse profissional pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Embora a presença de profissionais de apoio à inclusão escolar seja necessária nas redes públicas de ensino, não se pode considerá-los como o principal suporte para a permanência de estudantes com deficiência nas classes comuns. Isso se deve ao fato de que esses profissionais carecem de uma carreira definida e regulamentações precisas de atuação, o que leva a interpretações variadas de seu papel. Esses profissionais geralmente têm formação de nível médio, sem formação específica, não atendendo as necessidades pedagógicas dos estudantes com deficiência, que exigem um suporte mais abrangente, não se limitando apenas a cuidados pessoais e vida diária (BEZERRA, 2021).

Por isso, é importante sinalizarmos que apenas a presença do cuidador nas Unidades Escolares não irá resolver os desafios da Educação Especial, tendo em vista que garantir uma educação inclusiva perpassa por investimentos em formação dos profissionais, disponibilização de recursos humanos e materiais e, para além disso, é primordial conhecer as reais necessidades do aluno e elaborar o Plano Educacional Individualizado, que contemple o desenvolvimento das potencialidades do aluno para a promoção da aprendizagem.

As respostas fornecidas pelas entrevistadas revelam uma variedade de perspectivas sobre o trabalho desenvolvido durante o período da pandemia. As gestoras afirmam ter consciência da complexidade da Educação Especial, agravada pela pandemia, reconhecendo que o trabalho foi desafiador por vários fatores, apontando a necessidade de formações continuadas para os profissionais das escolas.

Houve um enfoque frequente nas respostas sobre a importância do desenvolvimento de um trabalho coletivo para a Educação Especial Inclusiva. Os profissionais destacam que o sucesso não depende de uma única pessoa, mas também da colaboração entre professores de sala regular, da sala de recursos, diretores, gestores da SMED e das famílias.

Se eu avalio o trabalho com a inclusão escolar, dizendo que ele não é bom, é porque eu não acredito naquilo que eu faço, e eu acredito. Então eu avalio sempre dizendo assim, o trabalho está sendo feito. Mas, o mas, essa

adversativa infeliz, é no sentido que muitas vezes determinadas metas, determinados objetivos não são alcançados, porque eles não dependem unicamente daquele profissional que está ali empreendendo. Eles dependem do professor da sala de recursos, do professor de sala regular, do gestor, do diretor, de todo mundo que atua dentro daquela unidade escolar, da SMED e da família, porque o trabalho é coletivo, é conjunto sempre (FLORDENICE, 2023).

A palavra "superação" foi utilizada por uma das gestoras para definir o trabalho desenvolvido pela gestão da Educação Especial Inclusiva no período pandêmico. Isso significa que os profissionais encararam e superaram desafios significativos, a partir do enfrentamento das contradições como forma de transformar a realidade que estava posta. Enfatizou a necessidade de atender as necessidades dos alunos e famílias, dentro das limitações permitidas no período.

Algumas gestoras, destacaram, ainda, a falta de preparo para lidar com o novo e a escassez de recursos adequados para enfrentar a situação. Apontaram que questões estruturais afetaram a capacidade de respostas mais eficazes para público da Educação Especial Inclusiva, considerando que as condições materiais que são fundamentais para a ação humana não contemplaram as especificidades dos alunos com deficiência.

Portanto, as entrevistadas apresentaram relatos valiosos sobre contexto da Educação Especial diante da maior crise sanitária vivenciada no Brasil, decorrente da pandemia da Covid-19. A gestão enfrentou desafios históricos e contradições complexas nesse período, demonstrando a necessidade de estabelecer estratégias, ações e investimentos, por meio de um planejamento discutido e elaborado de forma participativa, no intuito de contemplar a continuidade e a promoção de processos educacionais inclusivos em momentos de crise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios e enfrentamentos da gestão da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em tempos de Covid-19. Para tanto, foram realizadas análises de legislações e de documentos normativos orientadores da educação no período da pandemia e revisão sistemática de literatura sobre a temática. Além disso, como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com gestoras educacionais da Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista- BA.

As análises foram realizadas à luz das categorias historicidade, contradição e totalidade do Materialismo Histórico Dialético, que nos permitiu visualizar a complexidade dos desafios e enfrentamentos da gestão desta Política Pública Educacional. O contexto histórico revelou que a Educação Especial tem sido permeada por avanços e retrocessos ao longo do tempo, refletindo as transformações sociais e as lutas por inclusão e igualdade de oportunidades. A pandemia, por sua vez, intensificou as contradições existentes, ao evidenciar a desigualdade no acesso à educação, o que acentuou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência.

A abordagem dialética permitiu compreender que a gestão da Política de Educação Especial não pode se restringir a medidas isoladas e fragmentadas. É necessário considerar a totalidade do sistema educacional, identificando as relações entre as diferentes dimensões, como as políticas públicas, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e a participação das famílias.

Na análise restou evidente a escassez e a fragilidade dos documentos normativos no período da pandemia que tratassem da Educação Especial na esfera federal oriundos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, que orientaram estados e municípios para realização de atividades pedagógicas não presenciais mediadas por tecnologias digitais, mas não definiram como essa oferta deveria ser implantada e operacionalizada, considerando a realidade de desigualdade social e regional dos munícipios.

A falta de diretrizes claras e ações concretas do MEC para a Educação Especial durante a pandemia ampliou o contexto de incertezas na concretização da continuidade do processo de educação escolarizada para os alunos com deficiência. A ausência de suporte financeiro e orientações específicas sobre como adaptar o

currículo, fornecer apoio individualizado e garantir o acesso às tecnologias e materiais adequados contribuiu sobremaneira para o agravamento das desigualdades educacionais. Tais questões podem ter relação direta com a extinção da SECADI, que era responsável pelas políticas educacionais inclusivas, desarticulada em 2019. Essa medida gerou sérios impactos para a diversidade e inclusão, consequentemente reverberou na condução das ações e encaminhamentos para a Política de Educação Especial.

A falta de estrutura do sistema educacional no que diz respeito à disponibilização de tecnologias digitais e recursos pedagógicos para alunos e professores, bem como a oferta de formação continuada para os profissionais da educação com vistas a garantir o atendimento conforme a especificidade do público da Educação Especial, também marcou o período da pandemia. Além disso, a interrupção dos atendimentos nos serviços de saúde que ofertavam atendimento especializado, como terapias e reabilitações, contribuiu para o agravamento das condições de saúde dos alunos com deficiência.

Dessa forma, os gestores municipais da Política de Educação Especial enfrentaram o desafio de buscar meios para a continuidade do atendimento para estes alunos, com adaptação das atividades e recursos a partir da realidade de cada família, diante da disparidade no acesso às tecnologias digitais e, consequentemente, no acesso à educação no período do ensino remoto. A contradição entre o que está posto nos documentos normativos e legislações e a realidade vivenciada pelas escolas na busca pela inclusão tornaram-se evidentes, exigindo ações diversas de enfrentamento por parte da gestão.

Nesse contexto, é fundamental destacar a necessidade de um olhar sensível e abrangente por parte da gestão nas três esferas do governo, na perspectiva da garantia do direito de acesso, participação e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial Inclusiva.

A colaboração entre família, escola e comunidade revelou-se imprescindível nesse processo, já que a parceria e o diálogo são essenciais para identificar as demandas individuais dos estudantes e buscar soluções que atendam às suas necessidades, principalmente no período do ensino remoto, quando não foi possível estabelecer o contato presencial para conhecer as particularidades desses alunos.

Ademais, é necessário ressaltar a importância de políticas públicas efetivas e recursos adequados para a promoção da inclusão escolar, com investimentos na

formação continuada dos profissionais da educação, disponibilização de tecnologias assistivas, materiais adaptados e suporte pedagógico, medidas necessárias para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade.

As análises mostraram, ainda, que é crucial compreender que a inclusão escolar e a justiça social são processos interligados, que exigem uma práxis crítica e comprometida com a transformação das relações sociais. A pandemia evidenciou a urgência de políticas que promovam a equidade e a participação de todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental. A inclusão escolar vai além de garantir o acesso físico dos estudantes com deficiência às escolas. Trata-se de promover a igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação e exclusão.

Com as entrevistas realizadas foi possível constatar que os desafios identificados e analisados na revisão sistemática foram reafirmados pelas gestoras entrevistadas, mas também houve ampliação do leque de desafios vivenciados na prática da gestão educacional. As participantes da pesquisa foram unânimes em relatar a complexidade do momento para a gestão frente às necessidades individualizadas dos alunos com deficiência, destacando os principais desafios evidenciados naquele período.

Assim, avançamos para responder a nossa questão de pesquisa – quais os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19? – por meio das análises realizadas constatamos que os desafios vivenciados pela gestão da Política de Educação Especial foram se modificando a partir do contexto histórico.

No período da suspensão das aulas presencias, que deu lugar ao ensino remoto, os desafios identificados a partir dos relatos das gestoras foram: garantir a continuidade do processo educacional; a fragilidade na formação dos professores para utilizar as tecnologias digitais; a desigualdade no acesso às tecnologias e internet; a dificuldade na comunicação com alunos e famílias; a falta de recursos e investimentos; a dificuldade para avaliar as necessidades específicas dos alunos e a divisão da equipe de Educação Especial para atender demandas emergenciais do período.

A pandemia de Covid-19 teve um impacto profundo na educação e, com o ensino remoto, as desigualdades sociais e educacionais foram escancaradas, o período foi marcado pela exclusão digital, que se tornou mais uma barreira a ser

enfrentada pelos alunos com deficiência. Para as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que não tinham acesso às ferramentas tecnológicas digitais, como celular, computador, tablet e internet, restaram apenas o acesso às atividades impressas que eram disponibilizadas semanalmente; nesses casos, os alunos eram cerceados do direito à aula ou à explicação do professor, restando ao estudante apenas a orientação da família, que, por sua vez, lidava com a falta de tempo e/ou a falta de conhecimento acadêmico para que pudesse realizar as orientações e o suporte que o aluno necessitava.

O contexto do ensino remoto acendeu a luz de alerta da exclusão digital e evidenciou a urgência de se pensar em políticas educacionais mais equitativas, para garantir que o aluno, independentemente de sua situação socioeconômica ou deficiência, tenha o direito de aprender e desenvolver uma trajetória escolar de sucesso, respeitando sua história e capacidade de aprendizagem.

A gestão educacional, que, até então, praticamente não utilizava as tecnologias digitais como instrumentos relevantes no processo de ensino e aprendizagem, se viu diante da necessidade de considerar essas ferramentas como a principal forma de garantir a continuidade do ano letivo.

No período remoto os professores precisaram aprender e/ou se aperfeiçoar no uso das tecnologias digitais necessárias para a readaptação das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de aulas síncronas e assíncronas, ao mesmo tempo em que conciliavam as responsabilidades domésticas e familiares, utilizando recursos tecnológicos próprios para esta finalidade. Este acumulado de situações e tarefas sobrecarregaram os profissionais da educação – fato que, aliado ao momento de apreensão, medo e perdas decorrentes do período da pandemia, contribuiu negativamente para o aumento do adoecimento mental dos professores.

Para a garantia de uma educação de qualidade é fundamental valorizar o papel dos educadores, promovendo medidas e ações que contribuam com a qualidade de vida dos professores, bem como dos demais profissionais da educação.

A pandemia permitiu evidenciar como as políticas sociais e educacionais se moldam e são influenciadas pelo contexto histórico de cada período. Por meio da pesquisa, constatou-se que a principal ação de enfrentamento para a continuidade do processo educacional, após a suspensão das aulas presenciais, se deu a partir da disponibilização de uma plataforma digital onde as atividades eram disponibilizadas, acrescida de formação de grupos em aplicativos de mensagens e a entrega de

atividades e materiais impressos. Tal ação foi reflexo da necessidade de medidas que a gestão educacional precisou adotar e adaptar-se rapidamente a fim de atender as demandas impostas pela realidade histórica do período.

Sobre o retorno às aulas presenciais, o estudo evidenciou que foi um período extremante complexo para a gestão da Educação Especial, traduzindo-se em momento de apreensão, medo e busca por estratégias para enfrentar os novos desafios impostos que se deram a partir da necessidade de acolher toda a comunidade escolar, garantir o cumprimento dos protocolos de segurança estabelecidos pela Secretária Municipal de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, tendo em vista que muitos dos alunos com deficiência matriculados na Rede Municipal de Educação de Vitoria da Conquista são pessoas com deficiência intelectual e autistas, que possuem comprometimentos cognitivos e, consequentemente, maior dificuldade de compreensão.

Outro desafio apontado pelas análises foi o despreparo dos profissionais da educação para lidar com as particularidades dos alunos com deficiência, acrescido do acentuado número de alunos com questões referentes à saúde mental, comportamentos agressivos, ansiosos, resistentes ao cumprimento de regras e limites e até mesmo com dificuldade para permanecer na sala de aula. Como estratégia de enfrentamento para esse desafio, a gestão realizou a contratação emergencial de equipes multiprofissionais, compostas por assistentes sociais, psicólogos e psicopedagogos. A medida foi vista como extremamente positiva na avaliação dos gestores participantes da pesquisa.

Todavia, vale destacar que essas equipes atuaram nas escolas por um ano e tiveram o contrato rescindido. Dessa forma, o trabalho precisou ser interrompido e as escolas, alunos e famílias ficaram desassistidos no que se refere a ter dentro da escola essa equipe multiprofissional com uma visão integral do estudante.

Além da escassez de profissionais de apoio escolar "cuidador" para atuar junto ao aluno com deficiência que apresentavam acentuados comprometimentos. Evidenciou-se, também, que as escolas demandam a este profissional a responsabilidade da inclusão dos alunos com deficiência, indo na contramão do que é assegurado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, pois sinalizam que a inclusão é de responsabilidade de todos e, para que aconteça de fato no

contexto educacional, é fundamental que seja garantido ao aluno a participação e o seu desenvolvimento acadêmico e social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o professor da sala de aula regular conheça, de fato, as necessidades do aluno, para elaborar estratégias, por meio de um planejamento que considere as singularidades de cada aluno e que esteja comprometido com a promoção do desenvolvimento das potencialidades

O agravamento dos índices de evasão escolar, no período do retorno presencial, foi uma realidade vivenciada pelo sistema de ensino, em alguns casos, inicialmente pelo medo de exposição ao vírus, principalmente nos casos dos alunos com deficiência que possuíam comorbidades. Mas, posteriormente, como uma consequência devastadora do rompimento do vínculo do aluno com a escola, que sofreu de forma abrupta a interrupção do acesso à educação.

As desigualdades sociais e educacionais provocaram o desinteresse, desmotivaram os alunos, contribuindo para a defasagem na aprendizagem. Isso sinaliza que a gestão educacional precisa investir em políticas de enfrentamento à evasão escolar e para a recuperação da aprendizagem.

Neste sentido, a partir das análises realizadas constatamos que a Secretaria Municipal de Educação implantou a Busca Ativa Escolar, que é vinculada a UNICEF e criou o Programa Acelera, estabelecido com a intenção de atender os alunos com defasagem idade/ano.

A gestão da Educação Especial Inclusiva vivenciou as contradições decorrentes desse período buscando enfrentar os desafios e as dificuldades para a execução das ações, diante da exacerbada desigualdade social sofrida pelos alunos com deficiência, que, além de lutarem contra as barreiras já existentes, precisaram assumir novas lutas no período da pandemia, pela garantia do acesso à educação e a outras políticas sociais que lhes foram cerceadas naquele momento.

Os diálogos estabelecidos durante as entrevistas demarcam que a gestão da Educação Especial precisa sempre considerar a vinculação a outras políticas sociais, que irão interferir diretamente na garantia dos direitos da pessoa com deficiência e contribuir com a inclusão desse aluno no ambiente escolar, compreendendo que a totalidade da Educação Especial afeta e é afetada por uma totalidade ainda mais ampla e complexa que precisa ser considerada.

De modo geral, as análises apontaram que as escolas não estavam preparadas para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência no período

pandêmico. O atendimento destes alunos demandava da gestão ações bem planejadas e investimentos em infraestrutura, disponibilização de recursos humanos, materiais e tecnologias assistivas, assim como formação continuada e permanente para todos os profissionais da educação.

Sobre isso destacamos a importância de uma gestão comprometida com a superação da contradição existente e com a construção de um sistema educacional inclusivo e justo. É preciso promover ações integradas, embasadas em uma compreensão profunda do contexto histórico, para enfrentar os desafios atuais e garantir uma educação de qualidade para todos, considerando as singularidades de cada um dentro de uma coletividade social, e que oportunizem o desenvolvimento das potencialidades e a plena participação na vida escolar e social.

Por fim, é necessário ressaltar que a Educação Especial só será inclusiva, de fato, quando a gestão, os profissionais da educação, os alunos e as famílias reconhecerem que a inclusão é responsabilidade de todos e precisa ser discutida, organizada e construída por todos os segmentos da sociedade.

Portanto, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve ser uma luta coletiva, estando sob responsabilidade dos gestores educacionais o seu planejamento e estratégias para a efetivação de ações concretas. Entretanto, requer também a participação ativa da sociedade na busca pela superação das contradições e desigualdades que marcam a trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história, visto que a principal barreira enfrentada por estas pessoas são as barreiras atitudinais, decorrentes de visão capacitista, carregada de discriminação e preconceitos que estão arraigados na sociedade, as quais precisam ser descontruídas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. L. T. Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS, 2012.
- ALVES, S. P. F. **Política de educação especial em tempos de pandemia da COVID-19 (2020)**. 2022. 171 fs. Dissertação Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, 2022.
- AMORIM, D.; DOS SANTOS, V. B. Experiências de docentes na educação de crianças com deficiência mental em uma escola do município de Itiúba-BA. **Encontro de Discentes Pesquisadores e Extensionistas**, [S. I.], v. 1, n. 01, p. e202211, 2022. Disponível em:

https://www.revistas.uneb.br/index.php/edpe/article/view/15370. Acesso em: 20 maio 2023.

- ANAV, R. V. **O retorno de Karl Marx:** a redescoberta de Marx no século XXI. Serpente. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.
- ARAÚJO, K. H. *et al.* A (in) visibilidade dos alunos com deficiência na política de avaliação de resultados educacionais no estado do Ceará. In: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva/II Jornada Chilena de Educação Inclusiva** CINTEDI. 1-12, 2018. Disponível em:

TRABALHO_EV110_MD2_SA9_ID373_14052018230209.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em: 09 out. 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [S. I.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7i1.621. Disponível em:

https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 19 maio 2023.

AYALA, L. A.; SANTOS, R. dos. Sistema educacional inclusivo: ensinar e aprender em contexto de pandemia. In: IV Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2021, Campina Grande-PB. **Anais [...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_S A6_ID861_19102021222319.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

BAHIA. Secretaria de Cultura. **Divisão Território da Bahia**. Território de Identidade. Secretaria de Cultura - Governo do Estado da Bahia; Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=185. Acesso em: 07 maio 2023.

BARBOSA, M. A. P. **Desafios da Gestão Escolar e os Caminhos Percorridos Durante a Pandemia.** 2021. 35 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/3479. Acesso em: 30 abr. 2023.

BARROSO, J. Estado, a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

BENEVIDES, G. S.; COSTA, V. B. da. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022020, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.16471. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16471. Acesso em: 18 nov. 2023.

BEZERRA, G. F. Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas. Marx e o Marxismo, **Revista do NIEP-Marx**, v. 4, n.6, p. 59 - 77, jan/jun. 2016. Disponível em:

https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/131/117. Acesso em: 07 maio 2023.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. I.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: imprensa oficial, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei N.º 8.069, de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

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

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Manifesto Público de Recomendação ao Conselho Nacional de Educação para Alteração do Parecer CNE N° 11/2020**. Brasília- DF. 2020. Disponível em:

MANIFESTO_PARA_ALTERAÇÃO_DO_PARECER_CNECP N 11.2020 CONADE.pdf (mpma.mp.br). Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: pcp005_20 (mec.gov.br). Acesso em: 18 maio. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 08 jun. 2020. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18 maio. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 07 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1483 91pcp01120&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 06 out. 2020. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 09 out. 2020. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 08 dez. 2020. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2020**: Brasília: Conselho Nacional de Educação, 27 out. 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 9 abr. 2020. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2020**. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2020. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 07 maio 2023.

CAMARGOS, T. V. de. **Estudo de caso:** em uma criança autista e a trajetória de diagnóstico e tratamento. 2022. 32 fs. Monografia. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2022.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? **Educação Pesquisa**. São Paulo, v. 47, e245165, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/ftkkwwZtMh4VgHymv5G5WHD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAVALCANTE, M. S. A; JIMÉNEZ, L. O. Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora,

- 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68437. Acesso em: 10 out. 2023.
- CONDE, P. S.; CAMIZÃO, A. C.; VICTOR, S. L. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, [S. I.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em:
- https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744. Acesso em: 15 out. 2023.
- DELEVATI, A. C. A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2021.
- DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2013. p. 1-14.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. p. 213-225, dec. 2004. ISSN 1984-0411. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article /view/2216/1859. Acesso em: 03 out. 2023
- FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, [S. I.], v. 22, n. 1, p. 151–166, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22n1.p151. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992. Acesso em: 18 nov. 2022.
- FERNANDES, D. S.; MORORÓ, L. P. O Materialismo Histórico Dialético na pesquisa sobre a gestão das Políticas Educacionais. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, v. 8, n. 8, 2021, Vitória da Conquista. **Anais...** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB. p. 1-13, 2021.
- FERREIRA JR., A. A influência do marxismo na pesquisa em educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 35–44, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i49.8640319. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640319. Acesso em: 14 out. 2023.
- FONTOURA, J. S. D. de A. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. I.], v. 10, n. 3, p. 1072–1089, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n3a2021-62228. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62228. Acesso em: 18 nov. 2022.
- FRANÇA, M. G; MELO, D. C. F. de; ALMEIDA, M. L. de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação

Especial. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, out. 2022. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362022000401000&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. Exclusão e/ou Desigualdade social? Questões teóricas e político-práticas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEI, Pelotas, p. 417-442, set./dez. 2010. Disponível em:

https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1593/1479. Acesso em: 07 maio 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835. Acesso em: 30 abr. 2023.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. UNICAMP, **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, A. P. da S.; BARBOSA, I. U. A educação especial em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. I.], v. 7, n. 8, p. 84101–84109, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n8-562. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34998. Acesso em: 30 abr. 2023.

GUGEL, M. A.; ALMEIDA, G. G. B. de; BEZERRA, R. M. N. B. **Nota pública de Repúdio ao Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP № 11/2020**. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos – AMPID. Brasília, 16 de julho de 2020. Disponível em: http://www.ampid.org.br/v1/nota-publica-de-repudio-ao-parecer-do-conselho-nacional-deeducacao-cne-cp-no-11-2020/. Acesso em: 21 maio 2023.

HOLANDA, G. de S.; PEREIRA, M. A. M.; FERREIRA, S. C. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, [S. I.], v. 34, p. e30/1–23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64202. Disponível em:

https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202. Acesso em: 18 nov. 2022.

HONÓRIO, E. M. O. **Gestão Escolar Democrática**: desafios e Possibilidades para o Atendimento a Criança com Deficiência. 2021. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Vale do Cricaré, 2021.

HUNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

- IAMAMOTO, M. V. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil, 2023**. Disponível em: Produto Interno Bruto PIB | IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama. Acesso em: 20 nov. 2023.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da COVID-19:** um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020. Disponível em: https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.
- KRIPKA, R. M. L; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental na Pesquisa Qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones** UNAD, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771. Acesso em: 20 maio 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálisis**, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.
- LOUREIRO, C. R. M. J. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva & Gestão Democrática**: Desafios à Escolarização do Público-Alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque De Caxias RJ. 2020. 167p. Dissertação (Mestrado Em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.
- MASCARENHAS. A. C. B. A Contribuição do Materialismo Histórico-Dialético Para Análise das Políticas Educacionais. *In*: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 177-182.
- MASSON, G. A Importância dos Fundamentos Ontológicos nas Pesquisas sobre Políticas Educacionais: contribuições do Materialismo Histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-226.

- MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. O Capital, Livro I, Volume 3. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MATIAS, G. N. V. O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid-19. 2023. 191f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, 2023.
- MELLO, M. H. **Educação Especial e Políticas Públicas**: o papel da família e das instituições de educação. 2021. 76f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente da Faculdade Dinâmica do Vale do Piranga, 2021.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.
- MIRANDA, H. O. O Escola sem Partido e a influência das pautas reacionárias no Plano Municipal de Educação de Itapetinga/BA. 2022. 186f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista-Bahia, 2022.
- MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.
- MONTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? Moderna. São Paulo, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.
- OLIVEIRA, E. S. de; CARMO, R. G. do; BARRETO, D. A. B. Práticas dialógicas e humanizadoras no ensino remoto: uma experiência com a produção textual. **Fólio Revista de Letras**, [S. I.], v. 14, n. 1, 2022. DOI: 10.22481/folio.v14i1.10716. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10716. Acesso em: 15 out. 2023.
- OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M. do; FALCÃO, G. M. B. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19: A Invisibilidade dos Invisíveis. **Revista Interacções**, [S. I.], v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. DOI: 10.25755/int.21070. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070. Acesso em: 11 out. 2023.
- PALUDO, C.; VITÓRIA, F. B. Contribuições do Materialismo Histórico-dialético Para o Entendimento da Política Pública Social na Atualidade. *In*: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 99-262.

- PAULO NETTO, J. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- PORTAL, S. M. S. **O Financiamento da Educação Especial no município de Belém/PA**: Contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência. 2020. 258f. Dissertação Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação.
- REBELO, A. S. KASSAR, M. C. M. Gestão da educação especial no brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e fronteiras on-line**, dourados/ms, v. 10, n. 30, p. 153-169, set /dez 2020. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/13182. Acesso em: 27 mar. 2023. Acesso em: 27 mar. 2023.
- RANZAN, M. E.; MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. Formação inicial pública em educação especial no Brasil: uma análise sobre os projetos políticos pedagógicos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1135-1150, maio/ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15192. Acesso em: 27 mar. 2023.
- ROCHA, G. F. S.; VIEIRA, M. F. Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota. **Dialogia**, São Paulo, 39, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/20600/9295. Acesso em: 18 nov. 2022.
- ROCHA, L. M. A gestão da educação especial nos municípios da área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43271/R%20-%20D%20-%20LOUIZE%20MARI%20DA%20ROCHA.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 28 out. 2021.
- SANTOS, E. N.; OLIVEIRA, J. M. S; SANTOS, A. R.; JÚNIOR, A. S. C. O cenário educacional em tempos pandêmicos na Bahia. **Interação**, Curitiba, v. 21, p. 145-165, 2021.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SHIMAZAKI, E. M. **Fundamentos da Educação Especial**. Repositório Institucional UEA: Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Paraná, 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_mi dori_shimazaki.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.
- SILVA, C. R. D. **Educação especial e inclusão escolar**: abordagem históricodialética. Marília: ABPEE, 2014.

- SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A educação especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas Educação**, [S. I.], v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914. Acesso em: 13 out. 2023.
- SILVA, T. M. da. Possibilidades e Desafios da Educação Especial na Pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 18, n. 1 (1 sem. 2022) -ISSN 2175- 7003 144. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3744. Acesso em: 09 out. 2023.
- SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, [S. I.], v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303. Acesso em: 18 nov. 2022.
- SOUZA. R. C. F. de; PEREIRA. V. dos A. **A Inconstitucionalidade do Decreto Presidencial Nº 10.502/2020**. Repositório Universitário da Ânima (RUMA), p. (2 e 21), dez. de 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/18766. Acesso em: 28 dez. 2022.
- TORRIGLIA, P. L; ORTIGARA, V. O Campo das Mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C; SOUSA, J. V; SILVA, M. A. (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 201-226.
- UNESCO. COVID-19: Resposta educacional. Nota Informativa: Setor educação. **Nota informativa,** n° 7.1. 2020, p. 2. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por?posInSet=1&queryId=f5e 77daf4788-48e3-8d17-8e13b634dfa6. Acesso em: 19 maio 2023.
- UNICEF. **Busca ativa escolar**: contexto geral da busca ativa no Brasil/ [coordenação Andréia Peres]. -- 2. ed. -- Brasília: UNICEF, 2022. Disponível em: https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_01_contexto_geral_w eb.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.
- UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil** Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação (UNICEF/Cenpec, 2021). Base: dados do IBGE Pnad Covid-19, nov. 2020. Disponível em: cenario-da-exclusao-escolar-nobrasil.pdf (unicef.org). Acesso em: 16 out. 2023.
- VAZ, K.; BARCELOS, L. G. de; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, [S. I.], v. 24, p. 1–10, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.16018.053. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018. Acesso em: 18 nov. 2022.

VAZ, K. Educação Especial, pandemia e o projeto educativo do capital: a produção de um consenso. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 106-131, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021106. Disponível em:

https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20062. Acesso em: 18 nov. 2022.

VIÇOSI, P. W. B. **Políticas Públicas De Educação Inclusiva**: Desafios na Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial na Educação do Campo no Município de Conceição da Barra — ES. 2020. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2020.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O gestor pedagógico no processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 440-464, Edição Especial, 2020. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6209. Acesso em: 18 nov. 2022.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria № 1.026 de 22 de fevereiro de 2013**. Fixa Normas para a execução da Função de Cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais. Vitória da Conquista, 2013.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta da Educação Especial para a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista**. Vitória da Conquista, 2014.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Decreto nº 20.190, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento da COVID-19, em que se estabeleceu a suspensão das aulas no âmbito do município. Vitória da Conquista. Diário Oficial do Município. 2020a. Disponível em: http://dom.pmvc.gov.ba.br. Acesso em: 30 abr. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais. 2020b.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Atas Conselho Municipal de Educação 01 a 05/2020** — Comissão especial. Discute encaminhamentos para as ações educacionais no âmbito da Comissão Especial. 2020c.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Portaria nº 03/2020, do Conselho Municipal de Educação**. Nomeia Comissão Especial para orientações sobre a educação no contexto da pandemia. 2020d.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Parecer nº 01/2020, do Conselho Municipal de Educação**. Aprova o Plano de Estudos Emergenciais Não Presenciais. 2020e.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Resolução Nº 10 de outubro de 2020**. Vitória da Conquista, Bahia, 2020f. Disponível em https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/x7NQbYaE/54. Acesso em: 21 mai. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Decreto n.º 21.445 de outubro de 2021**. Vitória da Conquista, Bahia, 2021a. Disponível em https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/XVrkPRNw/33. Acesso em: 21 mai. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Coordenação do Núcleo Pedagógico**. Vitória da Conquista, Bahia, 2021b. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/coordenacao-do-nucleo-pedagogico/#:~:text=Coordena%C3%A7%C3%A3o%20do%20N%C3%BAcleo%20Pedag%C3%B3gico%20Postado%20em%2010%20de,setor%20de%20assessoria%20pedag%C3%B3gica%2C%20subordinado%20%C3%A0%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Geral. Acesso em: 04 mar. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). Educação esclarece que atividades na Rede Municipal começam dia 12, mas aulas só em agosto. Vitória da Conquista, Bahia, 2021c. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao-esclarece-que-atividades-na-rede-municipal-comecam-dia-12-mas-aulas-so-em-agosto/. Acesso em: 21 maio 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Decreto nº 21.192, de 05 de julho de 2021**. Vitória da Conquista, Bahia, 2021d. Disponível em: https://dom.pmvc.ba.gov.br/diarios/previsualizar/0jOvrRaM/248. Acesso em: 13 maio 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). Vitória da Conquista, Bahia, 2022. **Educação** - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/educacao/. Acesso em: 04 mar. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). Vitória da Conquista, Bahia, 2023. **Economia** - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC. Disponível em: https://www.pmvc.ba.gov.br/economia/. Acesso em: 04 mar. 2023.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Informações pessoais

- a) Idade:
- b) Sexo:
- c) Estado Civil:
- d) Formação Acadêmica: (Graduação curso, ano, instituição); (Pós-Graduação Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado)

Experiência Profissional

- a) Nos fale um pouco a respeito de sua trajetória com a educação.
- b) Há quanto tempo você é membro da equipe gestora?

Atuação na gestão durante a pandemia

- 1) A gestão recebeu do MEC e dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação documentos orientadores para o desenvolvimento do trabalho no período da pandemia? Quais?
- 2) A Equipe gestora participou da construção de documentos normatizadores para condução do trabalho no período da pandemia? Quais?
- 3) Como foram estabelecidas as decisões para condução do processo educacional no período da pandemia?

Ensino remoto: desafios, práticas e ações

- 4) A pandemia trouxe novos desafios para a gestão da Educação Especial ou agravou desafios já existentes?
- 5) Quais foram os principais desafios estabelecidos no período das aulas remotas?
- 6) Quais as ações desenvolvidas para enfrentamento desses desafios?
- 7) Na sua opinião, as demandas apresentadas nesse período para a continuidade do processo educacional foram sanadas pela gestão?
- 8) Como aconteceu na prática o atendimento dos alunos com deficiência na sala regular durante o ensino remoto?
- 9) Como aconteceu na prática o atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais no período remoto?

10) Na sua opinião, no período do ensino remoto a gestão conseguiu garantir o acesso à educação para todos os alunos com deficiência?

Retorno ao ensino presencial: desafios, práticas e ações

- 11) Como foi o retorno dos alunos com deficiência? Aconteceu um planejamento diferenciado dos demais alunos?
- 12) Quais os principais desafios para a gestão durante o retorno presencial dos alunos com deficiência?
- 13) Esses desafios enfrentados pela gestão foram diferentes dos desafios já vivenciados antes da pandemia para a inclusão dos alunos com deficiência?
- 14) Quais as ações desenvolvidas para este período?
- 15) Como você avaliaria o trabalho desenvolvido pela gestão da educação especial no período de 2020 a 2022?
- 16) Você gostaria de falar algo mais ou fazer mais alguma observação sobre alguma das questões que foram abordadas na entrevista.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da

Conquista: desafios e enfretamentos em tempos de Covid-19

Pesquisador: NATILAANE BRITO SANTOS

Área Temática: Versão: 2

CAAE: 65604222.1.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.832.002

Apresentação do Projeto:

Apresentação, conforme a pesquisadora: "Esta pesquisa tem objetivo geral analisar os desafios e as ações de enfrentamento da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19 (2020 a 2022). Para alcançar este propósito, quatro objetivos específicos foram estabelecidos: historicizar a Política de Educação Especial no município de Vitoria da Conquista; examinar as legislações referentes a Educação Especial e os documentos oficiais que orientaram a gestão no período pandêmico; investigar as dificuldades enfrentadas pela gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação no período da pandemia; compreender como foi desenvolvido na prática o processo educacional para os alunos público alvo da Política de Educação Especial frente á pandemia do Covid-19. O percurso metodológico será pavimentado pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD). As categorias definidas para subsidiar está análise, são historicidade, totalidade e contradição. Assim, serão realizadas pesquisas documental, bibliográfica e entrevistas com gestores educacionais, para que seja possível compreender os desafios e enfretamentos da gestão da Política de Educação Especial Inclusiva no período da pandemia".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar os desaflos e as ações de enfrentamento da gestão da Política de

Enderego: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º ander (UESS)
Bairro: Jequiscrinho CEP: 45 206-510

Bairro: Jequiscinho UF: BA Municipio: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6583 E-mail: capjq@uesb.edu.br

Página Clube SA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer 5,832,000

Educação Especial Inclusiva na Rede Municipal de Vitória da Conquista em tempos de Covid-19 (2020 a 2022).

Objetivo Secundário:

- Historicizar a Política de Educação Especial no município de Vitoria da Conquista;
- examinar as legislações referentes a Educação Especial e os documentos oficiais que orientaram a gestão no período pandêmico;
- investigar as dificuldades enfrentadas pela gestão da Educação Especial na Rede Municipal de Educação no período da pandemia;
- compreender como foi desenvolvido na prática o processo educacional para os alunos público alvo da Política de Educação Especial frente à pandemia do Covid-19.

Avaliação dos Riscos e Beneficios:

Avaliação dos Riscos e Beneficios, conforme descrito pela pesquisadora e com base no documento Folha de Informações:

Riscos: Os entrevistados podem se sentir desconfortáveis em participar da pesquisa por receio de que suas crenças e entendimentos sobre a realidade sejam questionadas, caso haja uma análise e exposição deturpada do que foi dito por eles na pesquisa. Além disso, estes podem hesitar em participar da entrevista por medo de exposição pessoal, caso as suas identidades não sejam preservadas.

Observação: as formas de minimizar os riscos foram apresentadas no TCLE.

Beneficios: A presente pesquisa não traz beneficios ou vantagens individuais aos participantes, além da possibilidade de poderem contribuir com a compreensão dos desafios enfrentados e os poucos estudos referentes a questão especifica da pandemia do Covid-19

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Mestrado na área de Ciências Humanas, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos apresentados pela pesquisadora:

1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2045644.pdf - postado em 13/12/2022 18:07:26

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)

Bairro: Jequiszinho CEP: 45,206-510

UF: BA Municipie: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: capjo@uesb.edu.br

Página IXI de 164



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.830.000

- 2) Cronograma V2.docx postado em 13/12/2022 18:07:11
- 3) Autorização_coleta_de_dados.pdf postado em 13/12/2022 17:29:04
- 4) Folha_de_rosto.pdf postado em 21/11/2022 22:08:09
- 5) ROTEIRO.docx postado em 04/11/2022 23:06:42
- 6) IMAGENS.pdf postado em 04/11/2022 22:57:49
- 7) Projeto.docx postado em 04/11/2022 22:56:09
- 8) DECLARACAO.pdf postado em 04/11/2022 22:54:59
- 9) TCLE.pdf postado em 04/11/2022 22:52:31

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa não apresenta pendências ou inadequações.

A pesquisadora precisa ficar atenta à seguinte solicitação:

 Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alinea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a liberação do parecer por ad referendum, assim que o pesquisador postasse novas documentações e estas fossem analisadas pelo(a) parecerista. Portanto, fica aprovado o parecer exarado pelo relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 2045644.pdf	13/12/2022 18:07:26		Aceito
Cronograma	Cronograma_V2.docx		NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
Pesquisadores	Autorização_coleta_de_dados.pdf	17:29:04	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
	Folha_de_rosto.pdf	22:08:09	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
Outros	ROTEIRO doox	04/11/2022	NATILAANE BRITO	Aceito

Enderago: Avenida José Moreira Sobrinho, a/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB) CEP: 45,206-540

Bairro: Jequiezinho

Municipie: JEQUIE

UF: BA Fax: (73)3525-6683 Telefone: (73)3528-9727 E-mail: capjo@usab.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA -UESB/BA



Continuegto do Parecer: 5.812.002

Outros	ROTEIRO.doex	23:06:42	SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	IMAGENS.pdf	04/11/2022 22:57:49	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto docx	04/11/2022 22:56:09	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	04/11/2022 22:54:59	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2022 22:52:31	NATILAANE BRITO SANTOS	Aceito

 	-	ecer

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Dezembro de 2022

Assinado por: Karla Rocha Pithon (Goordenador(a))

Enderego: Avenida José Moreira Sobrinho, e/n, Módulo CAP, 1º ander (UESE) Bairro: Jequiscinho CEP: 45,206-510

UF: BA Municipie: JEQUE

Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6583 E-mail: cepjq@uesb.edu.br