

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDA TREVISAN**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

**Cáceres-MT  
2022**

**FERNANDA TREVISAN**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosely Aparecida Romanelli

**Cáceres-MT  
2022**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

TREVISAN, Fernanda.  
T814e Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia / Fernanda  
Trevisan - Cáceres, 2022.  
126 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu  
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e  
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de  
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Rosely Aparecida Romanelli

1. Formação de Professores. 2. Educação Inclusiva. 3.  
Ensino Remoto. 4. Pandemia. I. Fernanda Trevisan. II. Educação  
Inclusiva em Tempos de Pandemia: .

CDU 374

Dedico este trabalho a todas as pessoas com deficiência e a todos aqueles que tiveram que lutar e enfrentar os desafios da vida. Meu desejo é que um dia todas as pessoas sejam respeitadas, valorizadas e possam ter seus direitos efetivamente garantidos. Almejo que todas as pessoas possam receber uma educação de qualidade, em que a individualidade e a capacidade de cada uma sejam valorizadas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as dádivas que tem proporcionado a mim e a minha família.

Aos meus pais, Aparecido (*in memoriam*) e Ivonete, os quais sempre me incentivaram a estudar e não mediram esforços para me auxiliar nessa jornada da educação. O meu eterno agradecimento e reconhecimento pelo afeto, amor e companheirismo.

Ao meu esposo, Fabiano, pela compreensão, apoio, ajuda e solidariedade nas horas de desespero, angústias e choros. Ao nosso filho, Breno, que veio para alegrar as nossas vidas, com sua pureza e energia infantil.

Agradeço a minha orientadora, prof. Dr<sup>a</sup>. Rosely Ap<sup>a</sup>. Romanelli, por acreditar em minha capacidade quando eu mesma cheguei a duvidar. Meu muito obrigada por toda compreensão, ajuda e pelo incentivo na construção desta dissertação.

Agradeço aos colegas de curso da UNEMAT, em especial da Linha de Pesquisa de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Agradeço também ao Grupo de Estudos em Pedagogia Waldorf, o qual contribuiu com a minha capacitação, a construção de conhecimentos e me auxiliou no processo pedagógico de ensino. Fico lisonjeada em fazer parte desse grupo!

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente com esta dissertação. Meu eterno reconhecimento, pois sem suas ajudas jamais concluiríamos este estudo!

Finalizo estes agradecimentos enaltecendo as famílias e as pessoas responsáveis pelas crianças com deficiências, as quais não medem esforços na construção de uma sociedade mais compreensiva, acolhedora e solidária. Meu eterno reconhecimento pelas lutas diárias que todos vocês enfrentam arduamente!!!

*Desistir...*  
*eu já pensei seriamente nisso;*  
*mas nunca me levei realmente a sério;*  
*é que tenho mais chão nos meus olhos*  
*do que cansaço nas minhas pernas,*  
*mais esperança nos meus passos,*  
*do que tristeza nos meus ombros,*  
*mais estrada no meu coração*  
*do que medo na minha cabeça.*

(DE SOUZA, 1989)

## RESUMO

Esta dissertação se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Sua temática central é a “Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia”. A questão problema norteadora da pesquisa foi: como os alunos da educação inclusiva foram atendidos pelas unidades escolares da rede municipal de Cáceres/MT durante a pandemia? Como objetivo geral, propõe-se conhecer como se deu a educação inclusiva em época de pandemia no município de Cáceres. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como abordagem os princípios da fenomenologia hermenêutica, embasados em Bricault. Para o seu desenvolvimento, foram realizadas pesquisas documentais e bibliográficas. Como instrumental para as coletas de dados, foi feita a aplicação de entrevista semiestruturada, e o resultado foi, posteriormente, compreendido através dos relatos dos sujeitos de pesquisa por meio de categorias de sentidos e significados. Os sujeitos de pesquisas foram: 4 genitoras e 3 profissionais docentes, totalizando 7 entrevistados, os quais estão caracterizados com codinomes com fins de preservar suas identidades. A pesquisa tem como referencial teórico os principais autores: Dias, Mantoan, Morin, Sasaki, Stainback, S.; Stainback, W. e Romanelli, assim como autores de outras linhas de pensamento que contribuíram com nosso estudo. Por meio da realização da pesquisa, foi possível identificar que a educação inclusiva ainda vivencia dificuldades de inclusão no ensino presencial e, com a pandemia, o processo excludente e segregacionista acarretou retrocessos no ensino-aprendizagem de todos os alunos, em especial dos alunos com deficiência. As aulas durante a pandemia ocorreram por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), por meio de apostilas, grupos de WhatsApp, entre outros formatos e atividades. Deste modo, identificamos que ocorreram grandes perdas causadas pelo vírus da covid-19, não só pelo número de mortes, mas também pela falta de socialização, integração e interação de todas as crianças, com e sem deficiência, no ambiente escolar, além de perdas na saúde e na sociedade como um todo. Assim, acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir com os debates acerca da inclusão das crianças com deficiência no ensino regular e a valorização de suas capacidades e potencialidades, bem como em pensar estratégias de ensino que sejam condizentes com as reais necessidades de cada indivíduo.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Educação inclusiva. Ensino remoto. Pandemia.

## ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education – Master in Education at the State University of Mato Grosso. Its central theme is “Inclusive Education in Times of Pandemic”. The guiding problem question of the research was: how were inclusive education students attended by the school units of the municipal network of Cáceres/MT during the pandemic? As a general objective, it is proposed to know how inclusive education took place during a pandemic in the municipality of Cáceres. It is a qualitative research, having as an approach the principles of hermeneutic phenomenology based on Bicudo. For its development, documentary and bibliographical research was carried out. As an instrument for data collection, a semi-structured interview was applied, and the result was later understood through the research subjects' reports through categories of senses and meanings. The research subjects were: four mothers and three teaching professionals, totaling seven interviewees, who are characterized with codenames in order to preserve their identities. The research has as theoretical reference the main authors: Dias, Mantoan, Morin, Sasaki, Stainback, S.; Stainback, W., and Romanelli, as well as authors from other lines of thought who contributed to our study. Through conducting the research, it was possible to identify that inclusive education still experiences difficulties in face-to-face teaching and, with the pandemic, the exclusionary and segregationist process led to setbacks in the teaching-learning of all students, especially students with disabilities. Classes during the pandemic took place through Emergency Remote Teaching (ERE), through handouts, WhatsApp groups, among other formats and activities. In this way, we identified that were great losses caused by the covid-19 virus, not only due to the number of deaths, but also due to the lack of socialization, integration, and interaction of all children, with and without disabilities, in the school environment, in addition to losses health and society as a whole. Thus, we believe that this research can contribute to debates about the inclusion of children with disabilities in regular education and the appreciation of their capabilities and potential, as well as helping to think of teaching strategies that are consistent with the real needs of each individual.

**Keywords:** Teacher training. Inclusive education. Remote teaching. Pandemic.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ADPM/DM	Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CAPS	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infantil
CCIs	Centro de Convivência para Idosos
CECAD	Centro de Cadastro Único
CEO	Centro Especializado Odontológico
CER II	Centro Especializado em Reabilitação II
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centros de Referência da Assistência Social
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
FIP	Festival Internacional de Pesca
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério de Desenvolvimento e Saúde
MS	Ministério da Saúde
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PC	Paralisia Cerebral
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SINE	Sistema Nacional de Empregos
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Artigos, teses, dissertações e autores selecionados .....	34
Quadro 2 –	Cronograma das entrevistas .....	58
Quadro 3 –	Identificação dos genitores X escolaridade .....	63
Quadro 4 –	Identificação das crianças com deficiência .....	65
Quadro 5 –	Características das deficiências .....	65
Quadro 6 –	Unidade de Sentido: Processo para inserir a criança com deficiência na escola regular .....	67
Quadro 7 –	Unidade de Sentido: Percepção das genitoras sobre inclusão da criança com deficiência na escola regular .....	68
Quadro 8 –	Unidade de Sentido: Interação social com os docentes e demais alunos .....	69
Quadro 9 –	Unidade de Sentido: Percepção sobre a educação na vida do(a) seu(sua) filho(a) .....	70
Quadro 10 –	Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia (genitores).....	72
Quadro 11 –	Unidade de Sentido: Aulas na pandemia (genitores).....	73
Quadro 12 –	Unidade de Sentido: Retrocesso sem as aulas presenciais (genitores).....	74
Quadro 13 –	Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva ....	75
Quadro 14 –	Identificação dos profissionais docentes .....	76
Quadro 15 –	Unidade de Sentido: Formação acadêmica .....	76
Quadro 16 –	Unidade de Sentido: Experiência profissional com crianças com deficiências .....	77
Quadro 17 –	Unidade de Sentido: Cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva .....	77
Quadro 18 –	Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia (docentes).....	78
Quadro 19 –	Unidade de Sentido: Aulas na pandemia (docentes).....	79
Quadro 20 –	Unidade de Sentido: Retrocesso sem aulas presenciais (docentes).....	81
Quadro 21 –	Unidade de Sentido: Percepção da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum .....	82
Quadro 22 –	Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva ....	83

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da revisão integrativa .....	32
Figura 2 – Procedimentos de seleção dos artigos .....	33
Figura 3 – Macrolocalização da cidade de Cáceres/MT .....	51
Figura 4 – Quantitativo de atendimento por tipo de deficiência .....	55
Figura 5 – Nível de escolaridade .....	64
Figura 6 – Atividade escolar .....	74
Figura 7 – Atividades escolares feitas pelas docentes .....	80

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Justificativa .....</b>	<b>16</b>
1.1.1	Na perspectiva social .....	16
1.1.2	Na perspectiva acadêmica .....	17
<b>1.2</b>	<b>Problema de Pesquisa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.3</b>	<b>Perguntas Norteadoras .....</b>	<b>17</b>
<b>1.4</b>	<b>Objetivos .....</b>	<b>18</b>
1.4.1	Objetivo geral .....	18
1.4.2	Objetivos específicos .....	18
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>Um Olhar Sobre as Dificuldades de Inclusão .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação Remota X Educação Inclusiva .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4</b>	<b>Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Levantamento de Dados por Meio da Revisão Integrativa ....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização da Pesquisa .....</b>	<b>48</b>
<b>3.2</b>	<b>Contexto da Pesquisa .....</b>	<b>50</b>
3.2.1	Lócus da pesquisa: Centro Especializado em Reabilitação II .....	53
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos de Pesquisa .....</b>	<b>54</b>
<b>3.4</b>	<b>Coleta de Dados .....</b>	<b>57</b>
<b>3.5</b>	<b>Sistematização e Análise dos Dados .....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>COMPREENDENDO OS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>Identificação dos Genitores dos Alunos com Deficiência .....</b>	<b>63</b>
4.1.1	Percepção das genitoras dos alunos com deficiência sobre educação inclusiva .....	67
4.1.1.2	Ensino educacional das crianças com deficiência no período pandêmico .....	72
<b>4.2</b>	<b>Percepção dos Profissionais Docentes dos Alunos com Deficiência Sobre Educação Inclusiva .....</b>	<b>75</b>
4.2.1	Ensino educacional do profissional docente com as crianças com deficiência no período pandêmico .....	78
<b>5</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA: UMA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1</b>	<b>Momento 1: Resultados das Entrevistas Com as Genitoras ..</b>	<b>84</b>
<b>5.2</b>	<b>Momento 2: Resultados das Entrevistas Com as Docentes ....</b>	<b>91</b>
<b>6.</b>	<b>REFLEXÃO SOBRE OS DADOS .....</b>	<b>97</b>
<b>6.1</b>	<b>Aproximação das Realidades Individuais .....</b>	<b>98</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEL .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Cresci ouvindo meu pai falar: “O estudo é a única coisa que posso te proporcionar, e é a única coisa que ninguém vai tirar de você. Estude para ser alguém na vida!” (Aparecido Trevisan – *in memoriam*). Assim, essa frase traz consigo uma lembrança e a determinação que move minha caminhada na educação e na vida.

Nasci em uma época difícil, no ano de 1985, em que minha família enfrentava a mudança de trabalho do meu pai para um local afastado da cidade, em terras que ainda estavam sendo desbravadas. Ali meus pais, meu irmão e eu vivemos por aproximadamente três anos. Minha mãe conta que era muito difícil cuidar de duas crianças em um lugar que não tinha vizinhos por perto e em que a cidade mais próxima ficava a horas de distância.

Após esse período, meus pais resolveram sair de Mato Grosso do Sul para vir morar em Comodoro, Mato Grosso, com a proposta de trabalho e de um futuro promissor da cidade, o que lhes induziu, junto com meus avós e tios, a mudarem para a nova localidade. Assim, moramos poucos meses na cidade, até que meu pai foi trabalhar em uma fazenda e, desse modo, mudamo-nos para lá, um local que, mesmo sendo criança, guardo na lembrança.

Cresci em fazendas onde meu pai trabalhava, em contato com a natureza e os animais. Nossas brincadeiras eram ao ar livre, não havia televisão, pois não pegava devido à distância. Lembro que no final da tarde ouvíamos rádio e historinhas infantis narradas pela personagem “Tia Leninha”. Era um momento encantador em que a fantasia e a imaginação ganhavam “asas” enquanto ouvíamos a narração.

Depois de alguns anos, meus pais voltaram para a cidade com o objetivo de que eu pudesse estudar. Meu irmão, três anos mais velho, ficou com minha tia e estava estudando, eu não me adaptei, devido ao apego aos meus pais. Dessa forma, acreditando que os estudos são importantes, meus pais, ambos com Ensino Fundamental incompleto, vieram em busca desse sonho de formar os filhos.

Moramos um tempo na cidade, meu pai prestava serviços em fazendas e vinha algumas vezes ao mês, e assim fomos levando uma vida com muito amor, sonho, determinação e luta.

Tempos depois, meus pais conseguiram um trabalho em uma fazenda muito próxima à cidade, cerca de três quilômetros. Assim, meu irmão e eu íamos de bicicleta para a escola, sendo que tive que aprender a andar de bicicleta, vencendo mais um desafio ao qual a vida nos conduziu.

Morei nessa fazenda até meus 16 anos, época em que meu irmão já havia terminado o Ensino Médio e preferiu seguir a vida trabalhando fora da cidade. Meus pais mais uma vez me

conduziram e me incentivaram no término dos estudos para que eu pudesse tentar uma faculdade, sonho deles, que também se tornou o meu.

Assim, a menina do interior arrumou as malas e foi para a capital em busca dos nossos sonhos. Sim, nossos, da minha família e meu. E agora, em um mundo novo, uma casa com seus próprios costumes, a casa da minha avó materna, agora se tornou meu lar.

A cidade grande, capital de Mato Grosso (Cuiabá) e a moça do interior, caipira, tímida e com muita determinação vão se conhecendo, e essa relação vai transformando a moça em uma mulher determinada, corajosa e com muita garra para trabalhar e estudar. E, assim, ingresso no curso superior de Serviço Social na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), dando meus primeiros passos rumo ao mundo de ciência e da pesquisa. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), o qual aguçou minha vontade de dar continuidade às pesquisas e ir além do sonho inicial, a faculdade.

Agora formada, com o sonho da família realizado e com o orgulho que meu pai sentia ao falar de mim, como uma profissional, que já havia conseguido seu emprego e estava a um passo de se tornar alguém em busca de direitos e de conseguir um futuro melhor para nós.

Dei continuidade aos estudos e, nesse ínterim, sofri uma perda que abalou meu chão. Meu pai faleceu. E assim meu alicerce ficou abalado, por um tempo ficamos sem rumo, minha mãe mudou-se para Várzea Grande, e ali demos apoio uma à outra e continuamos nossa caminhada, como ele nos ensinou, sendo fortes e lutando sempre.

Cursei duas pós-graduações, passei em alguns concursos e, assim, quando fui chamada para a Secretaria Municipal de Saúde, vim morar em Cáceres/MT, e aqui almejei seguir para um mestrado. Planos que sempre adiei. Mas aos poucos minha inquietação diante da realidade institucional em que atuo começou a aflorar. Com relatos de genitores sobre as dificuldades em incluir seus filhos com deficiência nas unidades escolares, foi necessário realizar visitas institucionais em algumas escolas para solicitar Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), e esse foi o primeiro impulso para querer conhecer essa dinâmica dentro das escolas, com relatos dos pais e professores sobre a inclusão.

Deste modo, tentei mestrado na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e, para minha grande surpresa, consegui ser selecionada. Assim, iniciamos nossa caminhada, a qual foi desafiada pelo surto de um vírus que mudou o rumo do nosso planeta, a pandemia do coronavírus, que trouxe mudanças e um novo jeito de viver, amar, estudar e lutar pela vida, pelo mundo e pelo amor ao próximo.

Nesse ínterim, meu filho veio ao mundo, e seu choro ecoou em nossas vidas e despertou uma nova forma de ir adiante. Estudar, ser mãe, esposa e profissional não foi tarefa fácil, mas

entre desistir e ir adiante, mesmo com medos, inseguranças, lágrimas e suor, preferi ir em frente e realizar mais esse sonho.

Sonho esse que teve também que se readequar e, desta forma, esta pesquisa passa a ser: “Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia”, a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Stricto Sensu – Mestrado em Educação, da UNEMAT, Campus Universitário de Cáceres, linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, tendo como objetivo conhecer como se deu<sup>1</sup> a educação inclusiva no período da pandemia no município de Cáceres/MT.

Quanto à estruturação, a presente dissertação está organizada em sete capítulos, sendo que este é o primeiro, a introdução, a qual contém as justificativas nas perspectivas social e acadêmica. O primeiro capítulo traz ainda o problema de pesquisa, perguntas norteadoras e os objetivos do estudo. No segundo capítulo, é abordada a educação na perspectiva de inclusão, com a contextualização da educação, em especial da educação inclusiva no Brasil, além das dificuldades no processo de inclusão, com a percepção da educação remota e a educação inclusiva, bem como a revisão integrativa.

O terceiro capítulo aborda a metodologia de pesquisa, com as características do nosso estudo, sujeitos, lócus, coleta, sistematização e análise dos dados de pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos a compreensão dos dados coletados por meio da fenomenologia hermenêutica de Bicudo (1999, 2000, 2011). O quinto capítulo se propõe a compreender os dados pelo viés da pesquisadora. Assim, no capítulo sexto, apresentamos uma reflexão dos dados obtidos nos excertos das entrevistas. E o último capítulo traz as considerações finais da pesquisa.

Destarte, no percurso desta pesquisa, fui me reinventando e me descobrindo em um mundo mudado e que me mudou. Agora olho a educação, os profissionais, alunos e todo esse universo já não mais com os olhos encobertos pela neblina do senso comum, mas com os olhos inquietos, atentos, de uma pesquisadora que almeja enxergar um novo mundo na educação e na profissão docente, com a valorização dos saberes e desse universo riquíssimo de sabedoria.

Consideramos que a presente pesquisa poderá contribuir com os estudos sobre a temática. Desta forma, a partir das percepções dos sujeitos entrevistados, é possível que o

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que a pandemia do coronavírus, até o término desta dissertação, ainda está causando casos de contaminação e mortes. Assim, o Ministério da Saúde não determinou o fim da mesma. Porém as medidas de segurança de contágio foram abrandadas e as aulas retornaram ao modo presencial a partir do ano de 2022. Entretanto, durante a coleta dos nossos dados, as aulas estavam suspensas. Deste modo, na dissertação vamos nos referir ao tempo passado, devido ao período de suspensão das aulas, e não ao período mais brando da pandemia.

campo de pesquisa se abra para que as pessoas com deficiência sejam notadas, com suas individualidades, e que os adultos envolvidos com essas crianças possam contribuir para o desenvolvimento delas, através do seu autodesenvolvimento e da sua autoeducação, o que oportunizará ampliar a visão da diversidade existente em cada ser humano, em especial nos alunos com deficiência.

A seguir, apresentamos a justificativa da pesquisa, de forma a demonstrar a motivação acadêmica e social que nutriu nosso estudo.

## **1.1 Justificativa**

### **1.1.1 Na perspectiva social**

O pensamento de Mantoan (2003) vem contribuir com a ideia de que a inclusão deve ocorrer em todas as esferas sociais e dentre elas está a escola. Um ponto importante abordado pela autora é que todos os alunos devem frequentar as escolas, pois a inclusão implica mudanças para toda a sociedade, não somente para os alunos com deficiências. Corroborar com esse pensamento Sasaki (1997, 2010) e Stainback, S. e Stainback, W. (1999), que afirmam que as unidades escolares devem acolher todos os estudantes presentes na sociedade.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda, excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (Sasaki, 1997, p. 3).

Desta forma, as unidades escolares, junto com a sociedade, deve criar meios de incluir as pessoas com deficiência de forma condizente com suas habilidades e características inerentes, sem excluir os demais estudantes.

Assim, segundo Mantoan (2003), educar para a inclusão consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. Ainda de acordo com a autora, a inclusão não ocorrerá se a sociedade acreditar que pode escolher quais pessoas serão incluídas.

Deste modo, ao pesquisar a educação inclusiva, e agora diante do enfrentamento de uma pandemia, buscamos estudar como se articulou a inclusão/exclusão educacional das crianças com deficiência.

### 1.1.2 Na perspectiva acadêmica

Na literatura científica, observa-se que a inclusão das pessoas com deficiência nas unidades escolares ainda é recente, deste feito, está ocorrendo gradativamente um aumento de estudo sobre a educação inclusiva nas unidades regulares de ensino, conforme mostram Mantoan (2003; 2006), Sasaki (1997; 2010); Stainback, S. e Stainback, W. (1999).

Na literatura acadêmica sobre educação inclusiva, no banco de teses da CAPES, encontramos os trabalhos de Forgiarini (2013); Ademar (2013), Pelegrini (2014), Nunes (2014) e Kuss (2016), os quais apresentavam em suas pesquisas determinado envolvimento com o tema “Educação inclusiva em escolas regulares”.

Porém, referente à educação inclusiva em tempos de pandemia, encontramos poucos artigos, por ser algo recente que estamos vivenciando, sendo eles o trabalho de Freitas e Aranha (2022); Queiroz e Melo (2021); Orlando, Alves e Meleti (2021); Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021); Oliveira, P., Oliveira, W. e Barbosa (2021). Todos esses artigos estão direcionados a estudos não pertencentes ao estado de Mato Grosso nem com recorte para a cidade de Cáceres. Assim, este trabalho busca contribuir para ampliar as pesquisas sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia.

## 1.2 Problema de Pesquisa

Como os alunos da educação inclusiva foram atendidos pelas unidades escolares da rede municipal de Cáceres/MT durante a pandemia?

## 1.3 Perguntas Norteadoras

- Como aconteceu a educação inclusiva em época de pandemia no município de Cáceres?
- Quais as perspectivas que os genitores e os professores possuem sobre o tema desta pesquisa e sua importância para o processo de inclusão social?

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo é entender como se deu a educação inclusiva em época de pandemia no município de Cáceres/MT.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- a) Conhecer as perspectivas dos professores e familiares com relação à inclusão de crianças com deficiência na escola.
- b) Identificar como foi o ensino remoto para as crianças com deficiência em época de pandemia.
- c) Identificar quais os desafios e as dificuldades enfrentados pelos genitores e professores no ensino das crianças com deficiência em tempos de pandemia.

## 2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

“Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (...) A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela.” (FREIRE, 1979).

Conforme a epígrafe acima, a educação é a base da construção social do aprendizado e das relações sociais. Deste modo, trataremos neste capítulo do processo educacional inclusivo brasileiro, em que nos debruçaremos especificamente sobre a importância da educação inclusiva e seus reflexos em tempos de pandemia.

A educação inclusiva, hoje tão discorrida nas escolas, universidades e na sociedade, não aconteceu de um dia para outro, foi um longo caminho, com muitas lutas, debates, os quais visavam à conquista de direitos e às garantias de inclusão, haja vista que antes as pessoas com deficiência eram segregadas da sociedade. Portanto elas deixaram de ser abandonadas à própria sorte para serem tratadas como pessoas que pertencem à sociedade.

### 2.1 Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil

A educação no Brasil, historicamente, sempre foi considerada como privilégio de alguns, não sendo acessível para todos. Assim, as pessoas com deficiência foram excluídas e ficaram reclusas em suas casas ou prisões, não podendo participar das atividades sociais e muito menos dos processos educacionais. Foi uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa com deficiência estaria protegida se confinada em ambiente separado e isolado, considerando-se que a sociedade também estaria protegida dos chamados “anormais”.

No Brasil, o primeiro registro de amparo à criança com deficiência data do século XVIII. A “roda dos expostos” tinha por finalidade retirar das ruas as crianças abandonadas, as quais ficavam expostas aos perigos de serem mortas por frio, fome, sede ou devoradas por animais. Januzzi (2004) expõe que a roda foi criada para acolher as crianças que eram indesejadas, quando os genitores as rejeitavam por vários motivos, e as irmãs de caridade as acolhiam para dar uma possível educação e salvá-las dos perigos da exposição na rua.

Dessa forma, a história de busca por melhores condições de vida das pessoas com deficiência está interligada à luta por melhores condições de vida para a sociedade em geral.

Assim, as pessoas com deficiência passam a serem considerados na sociedade e, como tal, frequentando escolas especiais em um sistema escolar segregado caracterizado por hospitais psiquiátricos, entidades assistencialistas e escolas especiais e, só mais tarde, nas classes comuns em escolas regulares. (MAZZOTA, 1996).

Somente no século XIX começaram a se esboçar os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência. Nesse sentido, os primeiros registros de educação especial no Brasil ocorreram na época do império quando, em 1854, Dom Pedro II fundou o Instituto dos Meninos Cegos, que passou a se chamar em 1891 de Instituto Benjamin Constant (IBC).

As ações educacionais da época se caracterizavam por atos isolados e os atendimentos eram direcionados às deficiências visuais, auditivas e, em alguns casos, às deficiências físicas. Já os atendimentos às deficiências mentais surgem em 1926 com o primeiro Instituto Pestalozzi na cidade de Canoas/RS. E em 1929 é fundado o Instituto Santa Terezinha, destinado aos atendimentos dos deficientes auditivos. Em 1954, foi criado o Instituto Educacional São Paulo, o qual também disponibilizava atendimentos direcionados a deficientes auditivos.

No ano de 1931, é instituída a Santa Casa de Misericórdia, pela professora Carmem Italia Sigliano, a qual era direcionada para os atendimentos a deficientes físicos. Em 1943, é fundado o Lar Escola São Francisco, destinado à reabilitação de pessoas com deficiência física. Em 1950, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), a qual ainda existe nos dias atuais. Todavia essas instituições foram principiantes e só se fortaleceram na segunda metade do século XX. (MAZZOTA, 1996).

Ao analisarmos a inclusão das crianças com deficiência, podemos identificar que as primeiras escolas surgiram por meados dos anos 50. Contudo, elas eram direcionadas aos atendimentos clínicos, com profissionais da saúde: fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros.

Fletcher explica o Modelo Médico de Deficiência: “Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”. (FLETCHER, 1996, p. 15).

Segundo este modelo, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações”. (SASSAKI, 1997, p. 29).

Já na década de 60, aumentou o número de instituições filantrópicas, sendo que em 1954 é fundada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), que oferecia atendimento a casos graves de deficiência mental, fruto das iniciativas de familiares no sentido de buscar

alternativas para os filhos com deficiência intelectual. Atualmente o movimento tem sede em Brasília (DF) e congrega a Federação Nacional das APAEs (FENAPAEs). Em 2019, essa instituição contava com 2.221 entidades filiadas, estando presente em todos os estados da Federação, abrangendo 2.192 municípios. É o maior movimento social do Brasil e do mundo na sua área de atuação<sup>2</sup>.

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que traz “a educação de excepcionais” a fim de integrá-los na comunidade. (BRASIL,1961). Ocorre neste período o investimento de recursos públicos nas entidades privadas filantrópicas, porém a educação dessas pessoas com deficiência tinha apenas caráter assistencial.

Em 1971 foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71), que traz em seu artigo 9º a educação especial, a qual deverá fornecer um atendimento educacional diferenciado às pessoas com “deficiência física ou mental que tiverem um atraso significativo em relação à idade regular e aos superdotados”. (BRASIL, 1971).

Com a Constituição Federal de 1988, houve avanço na educação, pois ela passa a ser direito de todos conforme prescreve o artigo 205, sendo que o Estado deverá garantir o atendimento para as crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Desde então, as tentativas de inclusão vêm ocorrendo gradativamente.

Outro fator importante a se destacar nesse cenário foi a Declaração de Salamanca, ocorrida na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994. O documento foi elaborado na Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, com a participação de mais de 80 países, incluindo o Brasil, e trouxe novos objetivos para fornecer as diretrizes e políticas dos sistemas educacionais, sendo considerado um dos principais documentos mundiais visando à inclusão social.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as suas necessidades. Assim, as escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. (UNESCO, 1994).

Em 1996 é publicada mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apontando que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Pela primeira vez, nesta lei

---

<sup>2</sup> Informação disponível em: <https://apae.com.br/pagina/mapa-das-apaes-e-filiadas-2019-pagina>.

aparece um capítulo dedicado à educação especial. No artigo 58, ficou registrado que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996). Alguns pontos da lei são:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

Ainda neste capítulo aparece o artigo 59, que menciona que os sistemas de ensino deverão assegurar aos “educandos com necessidades especiais”:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Finalizando o capítulo destinado à educação especial, o artigo 60 esclarece que: “os [...] órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. (BRASIL, 1996).

Em parágrafo único termina afirmando que o “Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”. (BRASIL, 1996).

Em 2011, o Decreto 7651 contribui no sentido de dar garantias e estipular deveres do estado em assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. (BRASIL, 2011a). A partir dessa nova concepção,

verificou-se a necessidade de inúmeras mudanças na forma de gerir a educação inclusiva com novas estratégias pedagógicas para estruturá-la, além de qualificar docentes para que haja uma grande reestruturação educacional.

Para Morin,

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. (MORIN, 2011, p. 49-50).

Assim sendo, tem que se pensar em formas de como incluir um aluno com deficiência na escola comum, haja vista que é necessário que exista discordância na forma de inserir e atender as diversidades como um todo, de maneira que possamos transpor limites, aonde exista a integração de diversos saberes, e não só de competência de um único profissional, mas uma prática em que os profissionais de diversas áreas, representantes de várias ciências, devem agregar seus conhecimentos, tendo como objetivo comum estudar as interações somáticas e psicossociais para encontrar métodos adequados que propiciem uma prática integradora, tendo como enfoque a totalidade dos aspectos inter-relacionados à saúde, à educação e à sociedade.

Deste modo, a escola tem que se reestruturar para que a educação inclusiva aconteça, de forma que todos os alunos possam ser acolhidos, respeitados e valorizados. Assim, espera-se que a escola busque alternativas para proporcionar o acesso igualitário de todos alunos, com ou sem deficiência, para que tenham seus direitos respeitados e suas capacidades valorizadas.

## **2.2 Um Olhar Sobre as Dificuldades de Inclusão**

Compreendemos que o processo de inclusão educacional ocorreu inicialmente em instituições específicas para as pessoas com deficiência, fora das escolas regulares de ensino, em que essas pessoas eram vistas como incapazes e ficavam segregadas em suas casas ou clínicas de saúde, sendo seus atendimentos restritivos a cuidados médicos e de reabilitação.

Para Sasaki,

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e / ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. (SASSAKI, 1997, p. 29).

Contudo, com as mudanças sociais e políticas no Brasil, o processo excludente e discriminatório para essa população foi revisto, sendo instituídas leis que possibilitassem o acesso e a participação desses sujeitos em diferentes esferas sociais, abrangendo o acesso, a inclusão e a permanência das pessoas deficientes na escola comum. (BRASIL, 2008).

Deste modo, segundo Germano (2021), houve um aumento expressivo de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) matriculados na rede regular de ensino. O que gerou, de acordo com a autora, “relatos de experiências de professores com inúmeros questionamentos sobre o atendimento desses alunos, muitas vezes frustrados ou então resistentes e nada flexíveis”. (GERMANO, 2021, p. 1).

Ainda segundo a autora, tais relatos ocorrem devido a “um histórico de práticas rígidas e currículo estático que não contemplem a pluralidade e as especificidades dos grupos/turmas”. (GERMANO, 2021, p. 2).

Desta forma, podemos identificar que, mesmo após anos de lutas, conquistas e avanços, ainda nos deparamos com dificuldades no processo de inclusão social e educacional. É por esses desafios que surgiu o meu interesse pelo tema posto, haja vista que atuo como assistente social no Centro Especializado em Reabilitação II (CER II), local que atende pessoas com diversos tipos de deficiência. E, mesmo antes do início do período de pandemia, após observações e intervenções com genitores e responsáveis pelas crianças com deficiência, observei relatos sobre as dificuldades de inclusão de seus filhos nas unidades escolares de ensino regular no município de Cáceres. As queixas ocorriam pela demora em obter uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), por falta de transporte, dificuldade de relação com os professores da sala de aula e até mesmo insegurança em deixá-los na unidade escolar.

Nesse aspecto, há um grande desafio em garantir a efetividade da política de inclusão permanente das crianças com deficiência no ambiente escolar, conforme exposto por Verdum, Cunha e Lusa: “Em consequência, muitos outros instrumentos normativos e reguladores foram postos na área da educação em uma perspectiva inclusiva, traduzidos como políticas públicas com vistas à ampliação dos direitos sociais por um segmento ainda muito excluído na sociedade!”. (VERDUM, CUNHA e LUSA, 2021, p. 7).

Mesmo com a ampliação e as garantias legais, as pessoas com deficiências ainda sofrem o processo excludente de todos os segmentos sociais. As autoras ainda alertam “sobre o quanto ainda se tem a construir para a efetivação do processo inclusivo” (VERDUM, CUNHA e LUSA, 2021, p. 8). Assim, ainda existe uma grande luta dessa população, em que não basta inserir, mas sim compreender todo o processo pedagógico permanente e contínuo no interior das escolas.

Nesse sentido, a essência da pesquisa é respeitar a individualidade de cada pessoa e a bagagem de conhecimento que cada um carrega. Deste modo, pensar a educação como processo de integração e respeito faz com que a atuação dos docentes, familiares e da sociedade como um todo abranja a essência da inclusão educacional.

Sasaki aponta que a “[...] integração constitui um esforço unilateral tão somente da PNE e de seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade”. (SASSAKI, 1997, p. 30).

Ressaltamos que existem estudantes com deficiência que estão inseridos em escolas consideradas “especiais”, porém não abordaremos esse assunto na nossa pesquisa, haja vista que nosso foco é a inclusão social e educacional dos alunos com deficiência em escolas regulares em tempos de pandemia.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical de todas as crianças com deficiência, sem exceção. Todas devem frequentar a sala de aula das escolas regulares, o que implica em mudanças de perspectiva educacional, não atingindo somente os alunos com deficiência, mas todos aqueles que tiverem dificuldades de aprendizagem.

A autora salienta ainda que:

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, a educação inclusiva deve atender a todos os estudantes em salas de aulas “comuns”, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, mentais, emocionais, de aprendizagem, entre outras, reconhecendo que há diversidades nos alunados, os quais necessitam de métodos diversificados para aprenderem.

Neste aspecto:

Compreende-se que a dimensão da acessibilidade em relação aos aspectos pedagógicos é permeada de complexidades para o seu desenvolvimento na perspectiva da educação inclusiva. Elas se remetem a um amplo conjunto de medidas necessárias para a sua efetivação, indicando que, para a sua operacionalização, se faz necessário planejar, estruturar e executar diversas ações. Desse modo, órgãos diretivos são chamados a essa atuação, construindo diretrizes para tanto. (VERDUM, CUNHA e LUSA, 2021, p. 7).

Conforme a pesquisa das autoras, para a efetividade da educação inclusiva, é necessário que as unidades escolares, os gestores e todos os segmentos sociais promovam condições favoráveis e acessíveis para as pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) ainda esclarece que o radicalismo da inclusão é o fato de exigir uma mudança de paradigma educacional. Na perspectiva inclusiva, extingue-se a subdivisão dos sistemas escolares: educação especial e regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte alguns alunos, abolindo por completo os serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar das salas de aceleração, das turmas especiais, dentre outros.

Assim, as crianças com deficiência têm direitos iguais ao de quaisquer outras crianças consideradas dentro dos parâmetros “normais” da sociedade. Eles possuem necessidades, vontades, desejos, anseios e podem e devem ter vida acadêmica e social como as demais pessoas.

A inclusão escolar propicia a todos os alunos, independentemente de serem ou não deficientes, a oportunidade de se desenvolverem em todos os aspectos de sua vida, pois a convivência com o outro, seja do aluno com deficiência com o considerado “normal” ou vice-versa, enriquece de sobremaneira o aprendizado de todos na classe.

O princípio da integração apresenta como pressuposto ideológico que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, porém desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares, enfim, humanos, desconsiderando assim a história cultural do indivíduo.

Deste modo, pensar na educação inclusiva exige mudanças, não só estruturais, mas também na forma de ensino-aprendizagem, em que se precisa rever conceitos, estigmas e romper com as formas separatistas a que as crianças com deficiência foram submetidas historicamente. Pensar nas crianças com deficiência requer um olhar para a história da educação, com fins de compreender todo o processo excludente dessas pessoas com deficiência das escolas, e pensar em construir mudanças na educação, capazes de respeitar e considerar esses indivíduos como seres humanos únicos, os quais podem aprender e ensinar. Assim, há muitas barreiras a serem vencidas no processo inclusivo, e mudanças são necessárias para que as escolas possam receber todos os alunos indistintamente.

Espera-se que as subseções anteriores tenham aproximado o leitor da historicidade excludente das pessoas com deficiência das unidades escolares regulares. E assim, na próxima subseção, apresentaremos a educação remota e seu reflexo na educação inclusiva, como forma de elencarmos alguns pontos da conjectura do período da nossa pesquisa, em que as escolas tiveram que fechar e as aulas aconteceram de forma remota.

### **2.3 Educação Remota X Educação Inclusiva**

Neste tópico teceremos algumas reflexões acerca da educação em tempos de pandemia do coronavírus (covid-19) para podermos compreender a atual configuração em que a educação se encontra.

Em uma época em que esse vírus assola todo o planeta, em que as pessoas têm que se reinventar e modificar a forma de trabalhar, estudar e se relacionar, temos que pensar as mudanças ocorridas no Brasil e no mundo em decorrência da crise sanitária causada por essa pandemia. Conforme Pasini, Carvalho e Almeida (2020)<sup>3</sup>: “O distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes”.

A partir do momento em que foi publicada a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, pelo Ministério da Saúde do Brasil, a qual declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), foi criada, em nosso país, a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabeleceu medidas para o enfrentamento da Emergência em Saúde Pública, visando à proteção da coletividade. Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinou a emergência em saúde pública de importância internacional em 30 de janeiro de 2020 sobre a disseminação do “novo” coronavírus.

A suspensão das aulas, o distanciamento social, o uso do álcool em gel, a lavagem das mãos com água e sabão e máscaras são algumas das medidas adotadas para evitarmos a propagação da covid-19. As aulas passam agora a ser de forma virtual/remota, em que há a necessidade de adaptação de todos para que sejam, no mínimo, amenizadas as formas de contaminação, haja vista que a escola se torna um ambiente de contato e provável contaminação devido à quantidade de pessoas em seu espaço físico.

---

<sup>3</sup> Texto para discussão do Observatório Socioeconômico da covid-19, projeto realizado pelo Grupo de Estudos em Administração Pública, Econômica e Financeira (GEAPEF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Disponível em: [https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos\\_para\\_Discussao\\_09\\_-\\_Educacao\\_Hibrida\\_em\\_Tempos\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

Desta forma, o país enfrenta uma doença nova que requer mudanças, tanto coletivas como individuais, e, dentro desse contexto, o distanciamento social traz a necessidade de adaptação escolar, em que o ensino teve que ser construído por docentes, discentes, diretores, secretaria de educação, genitores, enfim, por todos os envolvidos nesse processo para que a instrução fosse repassada a fim de manter a aprendizagem dos alunos.

Apesar de o Ensino a Distância (EAD) já existir antes da crise sanitária que assolou o planeta, ele estava direcionado ao Ensino Superior, técnico, entre outros, conforme o Decreto nº 9.057 de 2017, o qual delibera:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

Sendo assim, podemos evidenciar que, apesar de o ensino EAD já existir antes da pandemia, ele estava direcionado para outras formas eventuais de ensino, e na educação infantil, fundamental e no Ensino Médio, o EAD era utilizado apenas como forma complementar de aprendizado, ensino, conforme expõe Pasini *et al.*: “a regra geral das escolas, quando utilizavam, tendia para o EAD apenas como forma de educação complementar, sendo autorizado o EAD para casos específicos do Ensino Médio, especialmente para cursos profissionalizantes”. (PASINI *et al.*, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394, de 1996, em seu artigo 32 define que: “O Ensino Fundamental será presencial, sendo o Ensino a Distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. (BRASIL, 1996). Sendo a pandemia uma dessas situações emergenciais, isso acarretou significativas mudanças no ensino presencial, sendo necessário utilizar meios tecnológicos, aplicativos, apostilas e criatividade para auxiliar nos estudos.

Deste modo, todas unidades escolares e universidades tiveram que fechar as portas, e os ambientes, antes tão movimentados, com gritos e risadas, tornaram-se quietos e silenciosos. Professores, pais e estudantes ficaram no meio desse impasse, com portas fechadas e aulas a serem ministradas.

Diante desse desafio, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, com a finalidade de reorganizar o calendário escolar e estabelecer as possibilidades de atividades não presenciais para fins de

cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da covid-19. Conforme o parecer, as aulas não presenciais podem ocorrer por:

(...) meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares. (CNE/CP nº 5/2020, p. 8, 9).

Assim, o ensino remoto foi uma estratégia utilizada na rede de ensino, o qual veio auxiliar na “não perda” do ano letivo, ou pelo menos trazer esperança e vivacidade ao mundo tão devastado pelo grande número de mortes.

O isolamento social, o lockdown e as vacinas foram algumas das medidas adotadas no Brasil e no mundo para tentar conter o vírus, e nas escolas não poderia ser diferente. Nessas dinâmicas, o uso de ferramentas tecnológicas foi uma das saídas encontradas. Porém foi necessário encontrar alternativas para aqueles que não possuíam meios tecnológicos ou acessibilidade, e o sistema de “tarefas” em apostilas foi uma solução para essas crianças e famílias.

A pandemia reavivou para os educandos com deficiência os “velhos paradigmas” da educação excludente. Oliveira, P., Oliveira, W. e Barbosa enfatizam que: “os alunos de inclusão não estão sendo acompanhados da forma correta. Simplesmente estão sendo relegados a uma educação excludente”. (OLIVEIRA, P.; OLIVEIRA, W.; BARBOSA, 2021, p. 8).

Podemos, assim, evidenciar que novamente as pessoas com deficiência foram relegadas à segregação, ficando reclusas em suas casas, sem uma educação condizente com as suas realidades e necessidades.

Perante os desafios vivenciados, as mudanças ocorridas no mundo escolar, durante e posteriormente à pandemia, englobam protocolos de saúde, transformações escolares e familiares, além de alternativas sociais e culturais ocorridas no nosso planeta.

O distanciamento social trouxe à tona a necessidade de criar estratégias, evidenciando as desigualdades sociais, culturais, entre outras. A educação deverá auxiliar no processo de diminuir distâncias, barreiras e se tornar um meio de proporcionar um retorno gradual e humanizado, de maneira que alunos, pais, famílias e professores sejam um elo de ajuda mútua.

A educação deverá rever seus métodos para o retorno das aulas a fim de que possa recuperar aprendizagens e suprir necessidades antes nunca mapeadas, deverá acalentar corações

aflitos e temerosos pelas perdas de pessoas, às vezes muito próximas aos estudantes. Assim, o retorno às aulas será um marco de mudanças na educação, com questões emocionais, sanitárias e tecnológicas mais presentes no mundo acadêmico.

As mortes, o distanciamento e a política do atual governo têm impactado negativamente a sociedade. Como se não bastasse a crise sanitária, a política do governo de Jair Bolsonaro apresentou um projeto de lei que consiste em um retrocesso no processo educacional inclusivo. O Decreto nº 10.502, assinado pelo presidente, pode ocasionar processos discriminatórios nas escolas regulares, pois tem como proposta criar espaços particularizados, isto é, espaços isolados para estudantes com deficiência.

A nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 10.502/2020) trouxe debates e recebeu diversas críticas de entidades que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência por considerarem o projeto um retrocesso nas conquistas dessas pessoas.

O texto da política de inclusão aborda que as famílias poderão escolher em que unidade de ensino seus filhos vão estudar: escolas regulares inclusivas, especiais ou as bilíngues de deficientes auditivos. Porém a discussão gira em torno da exclusão que esta política pode ocasionar na vida das pessoas com deficiência, haja vista que, ao realizar as matrículas, as escolas poderão fazer uma seleção dos alunos, segregando-os a salas especiais, separando-os do ensino regular, das demais crianças e da sociedade, tornando-as novamente invisíveis perante a sociedade.

A partir da análise do documento, percebe-se que o novo decreto vai na contramão das políticas educacionais que asseguram a diversidade social, a igualdade e a inclusão no ambiente escolar, pois ao estabelecer a educação especializada como uma modalidade fragiliza os direitos das pessoas com deficiência e concretiza a discriminação com o retorno de espaços segregados de educação.

Espera-se que após apresentarmos essas subseções sobre a historicidade da educação inclusiva e expor as fragilidades da educação em tempos de pandemia, o leitor possa ter dados para aproximar-se de nossa pesquisa sobre educação inclusiva, em especial da educação em tempos de pandemia.

Destarte no tópico seguinte, apresentamos uma revisão integrativa da produção científica sobre educação inclusiva e suas correlações com os estudos acerca da educação inclusiva e do ensino em tempos de pandemia, explorando suas possíveis conexões com este estudo.

## **2.4 Educação Inclusiva em Tempos de Pandemia: Levantamento de Dados por Meio da Revisão Integrativa**

Considerando os conceitos sobre pessoas com deficiência e a educação inclusiva em tempos de pandemia, optou-se por uma revisão integrativa sobre a temática com os descritores “educação inclusiva em escolas regulares” e “educação inclusiva em tempo de pandemia”.

Os trabalhos de pesquisa da revisão sistêmica são considerados diferentes das revisões bibliográficas narrativas, já que essas podem ser consideradas como originais, conforme Botelho, Cunha e Macedo (2011).

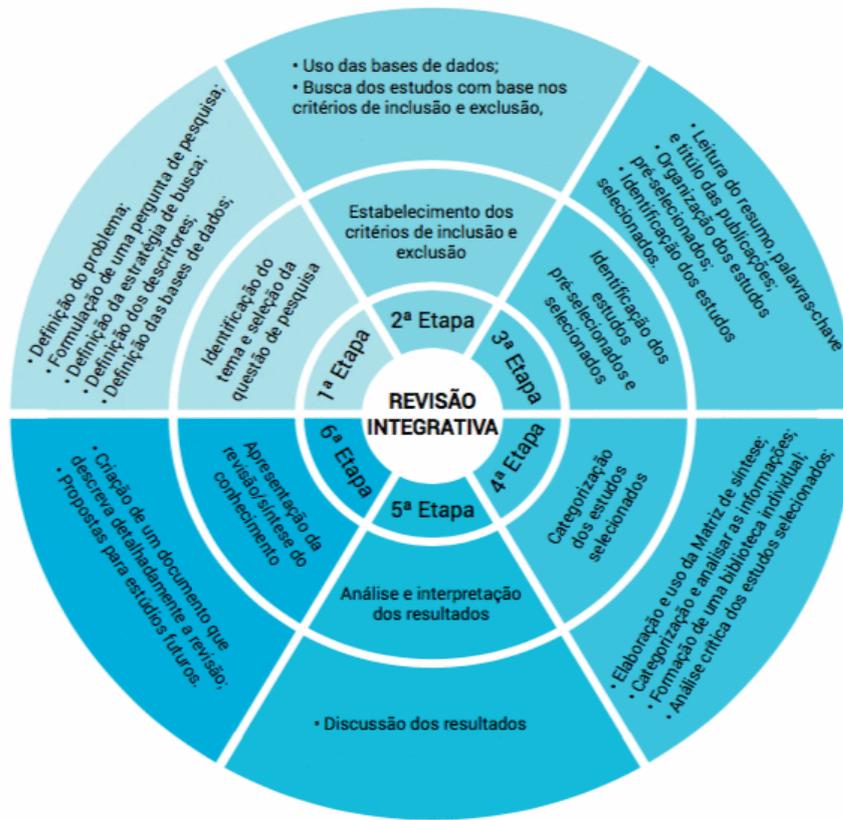
Na revisão bibliográfica sistêmica, é necessário realizar uma busca sobre o tema com rigor científico para alcançar o maior número possível de resultados, utilizando-se para isso das etapas: delimitação da questão de pesquisa; seleção das fontes de dados; escolha de palavras-chave para a busca; armazenamento dos resultados das pesquisas; seleção dos trabalhos pelos resumos, por meio de critérios de inclusão e exclusão; coleta dos dados; avaliação dos artigos; síntese e interpretação dos dados da revisão. (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Entretanto, o resultado não será uma simples citação descritiva dos trabalhos, haja vista que a revisão integrativa deve ser um trabalho crítico e reflexivo sobre o material encontrado para responder a sua questão inicial, conforme expõem Costa e Zoltowski (2014) e Botelho, Cunha e Macedo (2011).

Whittemore e Knafl (2005 *apud* Botelho, Cunha e Macedo, 2011) consideram que as práticas baseadas em evidências produziram quatro tipos de métodos utilizados para a elaboração da revisão bibliográfica sistemática: meta-análise – a qual analisa os estudos primários de forma mais estatística; revisão sistemática – é considerada uma estratégia científica para analisar os estudos e sintetizá-los de forma crítica em um tópico específico, podendo ou não usar a análise da meta-análise; revisão qualitativa – sintetiza os estudos qualitativos encontrados sobre um mesmo tema; e a revisão integrativa – que é considerada um método mais amplo, o qual possibilita a síntese de vários estudos, permitindo a geração de novos conhecimentos embasados nos dados anteriores.

Para que a revisão integrativa seja relevante, é importante que as etapas a serem seguidas sejam claramente definidas. Assim, Botelho, Cunha e Macedo (2011), partindo do estudo de outros pesquisadores das áreas da saúde, propõem que a revisão integrativa seja feita em seis etapas, conforme a figura a seguir:

**Figura 1 – Etapas da revisão integrativa**



**Fonte:** Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 129).

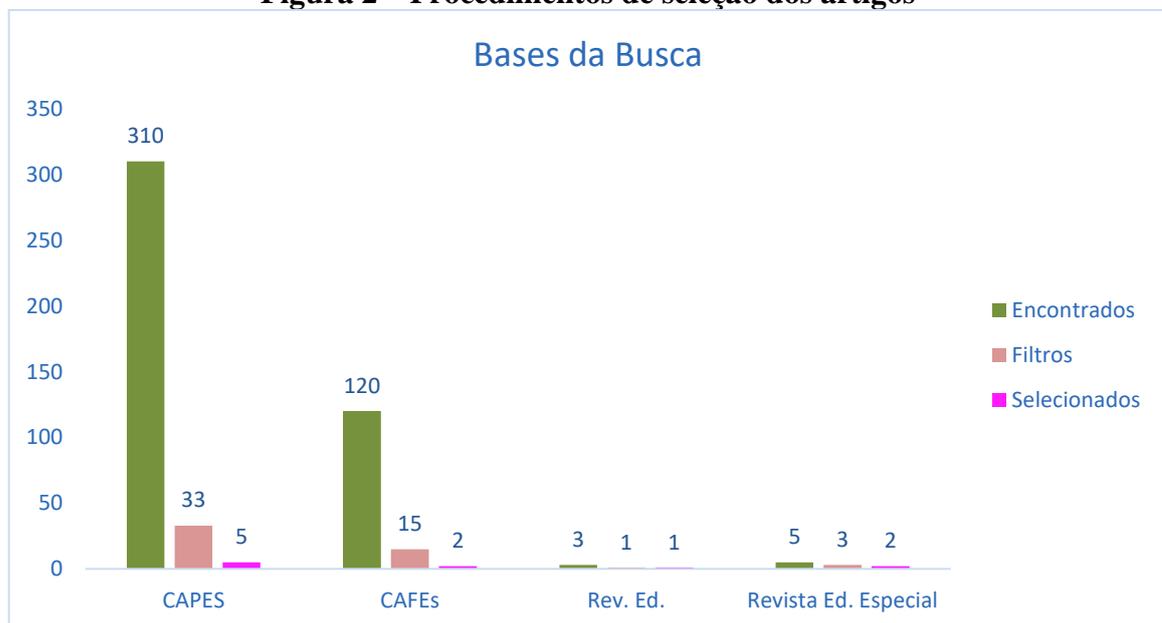
Assim, na figura acima, estão expostas as etapas da revisão integrativa, com os detalhes dos conteúdos e das ações que devem ser utilizadas na revisão. Deste modo, esse estudo propõe que a revisão integrativa, aplicada ao campo da educação inclusiva, pode contribuir com os estudos sobre o tema, pela disposição de sistematizar os estudos científicos já produzidos sobre o assunto estudado. Na sequência, apresentam-se as etapas propostas pelos autores Botelho, Cunha e Macedo (2011), realizadas pela pesquisadora na busca por encontrar estudos correlacionados a sua temática.

Etapa 1 – identificação da revisão: a partir dos assuntos relacionados com a nossa pesquisa, “educação inclusiva e educação inclusiva em época de pandemia”, realizou-se busca nos bancos de dados acadêmicos e científicos, sendo eles Banco de Periódicos CAPES; Banco de dados da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe); Revista Diálogos Educacionais, Revista Educação Especial e Revistas Educação Inclusiva. Essas fontes de dados foram utilizadas por serem reconhecidas cientificamente pelos seus trabalhos de pesquisa. Utilizamos como palavras-chaves: educação inclusiva; escola regular; educação inclusiva e pandemia.

Etapa 2 – Definição dos critérios de inclusão e exclusão para a busca dos estudos: os critérios de inclusão foram – ser artigo, tese ou dissertação; publicados no período de janeiro de 2010 a fevereiro de 2022; possuir os descritores no texto; ter o texto completo disponível online gratuitamente. Já os critérios de exclusão foram – não ser artigo, tese ou dissertação; estar fora do período pesquisado; não abordar educação inclusiva em escola regular; nos trabalhos recentes, não abordar educação inclusiva em tempos de pandemia; pesquisas que não estavam com o texto completo disponível online gratuitamente.

Etapa 3 – Identificação prévia dos estudos: a partir do processo de revisão, utilizamos os descritores e encontramos um número de 310 trabalhos existentes sobre o assunto pesquisado. E, após a aplicação dos filtros, a nossa pesquisa foi afinada para um total de 33 (trinta e três) dissertações, dentre as quais 28 (vinte e oito) não possuíam aproximação teórica com o tema da pesquisa. Selecionamos 5 (cinco) teses para estudo, as quais abordavam em seus resumos educação de crianças com deficiência e escolas regulares. A figura abaixo ilustra o processo de seleção dentro das bases que tiveram estudos selecionados.

**Figura 2 – Procedimentos de seleção dos artigos**



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Etapa 4 – Categorização dos estudos selecionados: após a seleção dos trabalhos, foi realizada uma leitura dos resumos, permitindo conhecer quais trabalhos se aproximavam da nossa temática. Posteriormente à seleção, foi realizada a leitura dos trabalhos, o que nos permitiu identificar categorias em que eles possuíam aproximação teórica. Deste modo, as categorias identificadas foram: 1) Atuação do professor no processo de inclusão de alunos com

deficiência na escola regular; 2) Experiências e relatos de alunos com deficiência no processo de inclusão na escola regular; 3) Pandemia e suas nuances na educação inclusiva, conforme tabela abaixo:

**Quadro 1 – Artigos, teses, dissertações e autores selecionados**

CATEGORIA	TÍTULO	BASE DOS DADOS	ANO	AUTOR
1	Dissertação: A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca de contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular	CAPES	2014	NUNES, Camila Almada
1	Dissertação: Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva	CAPES	2014	PELEGRINI, Maria Inês de Almeida
1	Tese: A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva	CAPES	2013	FORGIARINI, Roberta Rossarolla
2	Dissertação: A inclusão do aluno surdo no ensino médio	CAPES	2013	MILLER JUNIOR, Ademar
2	Dissertação: Análise da inclusão das crianças cegas na educação regular: um olhar para a tecnologia assistiva	CAPES	2016	KUSS, Paulo Fernando
3	Artigo: Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do covid-19	Revista Educação Especial	2021	QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva
3	Artigo: Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: algumas reflexões	Revista Educação Especial	2021	ORLANDO, Rosimeire Maria; ALVES, Suelen Priscila Ferreira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira
3	Artigo: Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas	CAFes	2021	FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone
3	Artigo: A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus	CAFes	2021	OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; OLIVEIRA, Walter Pinto de; BARBOSA Rosemary P. Costa e

3	Artigo: Tecnologias digitais no ensino remoto: reinventando o processo de ensinar e aprender	Revista Educação Inclusiva	2022	FREITAS, Edivânia Paula Gomes de; ARANHA, Simone Dália de Gusmão
---	----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------	------	------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Etapa 5 – Análise e interpretação dos resultados: os trabalhos selecionados são de interesse para a pesquisa pela relação com a educação inclusiva na escola regular, com os desafios, as vivências, experiências, os relatos e artigos sobre a educação das crianças com deficiência na escola regular e os trabalhos desenvolvidos pelos professores no processo educacional inclusivo. Alguns trabalhos trazem breves relatos do período da pandemia da covid-19, por ser algo ainda eminente na sociedade. Entretanto nenhum trabalho aborda especificamente a educação inclusiva em tempos de pandemia no município de Cáceres/MT.

### **Categoria 1 – Atuação do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular**

O trabalho de mestrado de Pelegrini (2014) tem como referência a abordagem qualitativa, que teve como objetivo investigar os saberes de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais de Pouso Alegre, no estado de Minas Gerais, acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, buscando estabelecer possíveis relações entre esses saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores. Para o alcance dos objetivos, a autora realizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com 14 professoras que atuavam em três escolas da rede estadual e que atendiam alunos com deficiências em suas classes. As escolas foram selecionadas aleatoriamente e possuíam crianças com deficiência em seus quadros de discentes. Pelegrini traz a contextualização da educação inclusiva, citando os processos excludentes e os avanços nas leis sobre a educação inclusiva e utiliza-se de autores como Mantoan (2006), Sasaki (2005), Silva (2014), entre outros, para apoiar a ideia de que o processo de inclusão difere da integração, os quais divergem no processo de compreender que a inclusão busca uma mudança de um todo (professores, unidades escolares etc.), já a integração visa adaptar o aluno ao contexto da educação. Assim, ressalta-se que a educação deve buscar meios de superar essa dicotomia entre alunos com deficiência ou não e criar estratégias de mudanças para o atendimento de todos os alunos. Pelegrini, ao tratar dos saberes docentes, utiliza-se de autores que corroboram a ideia de que o saber profissional é constituído por diversos conhecimentos ao longo da sua trajetória profissional, acadêmica e dentro das salas de aulas, dando destaque para:

Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), Tardif e Clermont Gauthier (1995), Gauthier (2013), Pimenta (2005) e Tardif (2012). Assim compreende-se que os saberes dos docentes são constituídos pelo conjunto de diferentes saberes, entre os quais o saber da experiência construída ao longo da sua trajetória profissional e pessoal. Na análise das entrevistas, a autora subdivide as respostas em quatro categorias centrais: 1) Concepções e práticas pedagógicas com alunos com necessidades educacionais especiais; 2) Formação de professores e as parcerias necessárias para a construção de uma prática pedagógica na escola regular; 3) Reorganização da escola e da sala de aula para a inclusão escolar e as condições do trabalho docente; 4) (In)certezas: sentimentos e dúvidas das professoras no contexto da inclusão. Nas considerações finais, a autora ressalta que a escola é um espaço de troca de saberes, experiências, aprendizado e formação. Ela afirma ainda que as práticas pedagógicas são construídas, reconstruídas e ressignificadas dentro do processo escolar, em que as professoras relatam as dificuldades encontradas para realizar ações pedagógicas que favoreçam a inclusão, dentre elas citam a formação, o número demasiado de alunos, a dificuldade em conseguir laudo médico, entre outros. Para Pelegrini (2014), há muito o que se fazer na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva, a qual exige uma prática mais assertiva na perspectiva inclusiva, capaz de ressignificar e/ou construir os saberes que a constituem, e a formação pode ser um elemento importante para o processo inclusivo dentro da escola.

Mais estudos sobre as facetas da atuação do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular estão expostos no trabalho da doutora em Educação, Forgiarini (2013), que tem como objetivo central verificar se o princípio de autonomia se articula com as atuais políticas públicas de inclusão e como influencia as práticas educacionais desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso de cunho descritivo e analítico, a qual realizou análise documental, entrevistas e observações dos professores responsáveis pelo AEE. Os sujeitos da pesquisa foram cinco (5) professoras de educação especial, responsáveis pelo AEE da escola Santa Maria/RS. Foram feitas entrevistas semiestruturadas e observações para a obtenção dos dados necessários à pesquisa. Após a coleta dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin, 1977, para a qual foram criadas três categorias de análise, sendo elas: 1) a produção da autonomia, da possibilidade à necessidade; 2) as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado; e 3) a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado. Outro ponto importante a ser pensado é que, apesar dos supostos avanços ocorridos nos últimos anos, a escola regular e a educação especial ocupam lugares diferenciados, mas ainda utilizam práticas segregacionistas e normativas para lidar com

a deficiência. Deste modo, a autora traz na sua revisão teórica a história da deficiência no Brasil, como forma de evidenciar os processos excludentes que ainda acontecem na educação inclusiva. Para analisar o princípio da autonomia, a autora utilizou-se de documentos legislativos e educacionais atuais e análise das políticas de inclusão e dos conceitos de autonomia apresentados por Kant (1974, 1999) e Freire (1980, 1982, 1983, 1995, 1999, 2000, 2003). Desta forma, a autora evidencia que o princípio da autonomia é identificado nas políticas como presente dentro das escolas, já que as professoras de educação especial são conhecedoras dos documentos normativos e preocupam-se com o incremento de suas práticas pedagógicas. Porém, ressalta que esse princípio deve abranger não somente as AEEs, mas também toda a comunidade escolar, pais, professores, gestores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a escola é vista pela autora como um local em que é possível haver mudanças, desde que esteja disposta a modificar-se constantemente, com o objetivo de se transformar naquilo que a sociedade deseja e necessita dela.

Outro trabalho que buscou analisar as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas dos professores na escola regular em Fortaleza/CE com vista à educação inclusiva foi a dissertação de Nunes (2014), sendo essa pesquisa um estudo de caso, com abordagem qualitativa, em que a autora utilizou as entrevistas semiestruturadas e observações para responder a suas inquietações. A pesquisa teve como participantes 10 docentes com especializações em educação inclusiva e que estavam atuando no município na escola regular. Um ponto importante na análise dos dados da pesquisa de Nunes (2014) foi a utilização de um software, o “N Vivo 10”, o qual auxiliou na organização dos dados das entrevistas, em que foram estabelecidas três categorias centrais com suas subdivisões: 1) Educação Inclusiva; 2) Prática Pedagógica; e 3) Formação no Curso de Especialização. Um dado apontado em sua pesquisa foi que um total de sete professoras (70%) informaram que a educação inclusiva se restringia à integração e socialização dos alunos com deficiência no ambiente escolar e três docentes (30%) não se limitam apenas à inserção de alunos especiais na sala de aula, mas também à adaptação do espaço físico. Já a respeito da formação no Curso de Especialização, oito docentes (80%) alegaram que realizaram o curso pelo fato de se sentirem despreparadas para receber um aluno com deficiência na sala de aula, sendo que somente duas das professoras (20%) fizeram o curso por terem tido o primeiro contato com alunos com algum tipo de deficiência. Dentre os vários apontamentos da autora, ela apresenta que a formação continuada para os professores é um ponto importante para que exista êxito nas práticas inclusivas, principalmente pelas mudanças que ocorrem na sociedade, que exigem modificações na postura e atuações dos profissionais da educação, em que falar de inclusão requer ir além da matrícula,

exige o questionamento do sistema educacional, desde o processo de formação até a estrutura e organização da escola para receber os alunos com deficiência. Para sustentação da sua pesquisa, a autora utilizou principalmente dos estudos de Glat (1995), Martins (2009), Sasaki (2001), Stainback, S. e Stainback, W. (1999), Figueiredo (2010); Bezerra e Figueiredo (2010) e O'Brien e O'Brien (1999) para discutir sobre a inclusão social das pessoas com deficiência na escola. Ela utilizou-se também de Amaral (1997); Bianchetti e Correia (2011); Matos (2012) e Magalhães (2001) para trabalhar os aspectos históricos, mitológicos e políticos da educação especial no Brasil. E sobre a formação do professor, utilizou-se de diversos pesquisadores da área de educação especial, entre eles podemos citar como principais: Jannuzzi (1992), Glat (1995), Cartolano (1998), Bueno (1999), Mantoan (2007), Zeichner (2008), Vitaliano e Valente (2010).

### **Categoria 2 – Experiências e relatos de alunos com deficiência no processo de inclusão na escola regular**

Miller Junior (2013) trouxe em sua pesquisa as narrativas de estudantes com deficiência auditiva, com relatos das suas vivências e com ênfase na inclusão escolar. A pesquisa de cunho qualitativa foi realizada no Espírito Santo, com nove sujeitos com deficiência auditiva, os quais frequentam ou frequentaram o Ensino Médio recentemente, e teve como objetivo investigar como esses alunos narram seu processo de inserção na escola regular. Um ponto importante que o autor traz já na sua introdução é seu relato de vida, haja vista que o mesmo também possui deficiência auditiva e narra suas dificuldades em ser incluído nas escolas, relatando o processo de ser oralizado, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) era proibida na escola que ele frequentava. Assim, quando aprende Libras, percebe que essa vem auxiliá-lo no seu processo educacional e de interação com os demais. Para a coleta de dados, o autor utilizou grupos focais com os sujeitos com deficiência auditiva, interagindo em Libras, e buscou compreender o processo educacional de cada indivíduo no Ensino Médio, bem como saber a história e experiência da educação deles. As narrativas foram organizadas em três eixos de análise: 1) a escolarização dos jovens com deficiência auditiva antes do Ensino Médio; 2) as condições de escolarização no Ensino Médio na escola regular: a escolha da profissão; e 3) a atuação profissional nos projetos de vida mencionados por esses sujeitos. Nas narrativas dos sujeitos pesquisados, observam-se algumas questões: frequentemente eles eram obrigados a aprender a oralizar e fazer leitura labial para realizar as atividades escolares; há dificuldade em acompanhar as aulas; há relatos de angústia diante das reprovações constantes; profissionais

sem capacitação e falta de intérpretes, entre outros. Deste modo, o trabalho mostrou a importância de mudanças no sistema escolar. Junior (2013) conclui que é essencial existir uma escola de qualidade, com acessibilidade, qualidade em inclusão, qualidade profissional, entre outras necessidades, oportunizando aos alunos com deficiência auditiva opções de escolhas, inclusive ao terminarem o Ensino Médio, para que se conscientizem da importância de desenvolverem projetos de vida e da educação na vida deles. São trabalhados na pesquisa autores como: Saviani (2012), para discutir ideias como trabalho e educação; Krawczyk (2011) e Leão, Dayrell e Reis (2011), que embasam projetos de vidas e educação de jovens, Costa (2007), Oliver Sacks e Skliar (1998), Nicolucci (2006), Pedroso (2006), entre outros, para fundamentar os estudos sobre sua pesquisa, além de Benjamin (2010), o qual aborda a temática sobre o narrador e a narrativa.

Outro trabalho que aborda relatos de alunos com deficiência em escolas regulares é a dissertação de Kuss (2016). O autor traz o tema sobre a deficiência visual, a qual pode ser definida como a perda total ou parcial da visão, que pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida. O trabalho de Kuss teve como objetivo caracterizar os principais obstáculos vivenciados por alunos com deficiência visual de 7 a 14 anos no processo de inclusão em seis escolas da rede municipal de ensino de duas cidades, de forma a identificar e mapear quais tecnologias assistivas podem ser utilizadas em benefício dos sujeitos. É uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, pois se refere a um tema pouco pesquisado e discutido na comunidade acadêmica. Foram realizadas conversas informais, em que o pesquisador se utilizava do questionário semiestruturado. Os sujeitos pesquisados foram: sete alunos com deficiência visual da rede municipal de ensino, sete responsáveis legais por esses alunos, cinco monitores (agentes de inclusão) e 37 professores diretamente ligados a esses alunos. O número total de sujeitos entrevistados foi 56, mas o autor reduziu essa quantidade para apenas 39 sujeitos, de forma a se manter uma análise mais consistente. As entrevistas foram analisadas conforme a codificação sugerida por Flick (2009) em categorias e subcategorias, sendo elas: 1) Inclusão e Escola; 2) Relação Professor/Aluno; 3) Uso de computador e Tecnologia Assistida; 4) Atendimento Educacional Especializado; e 5) Geral. O estudo traz uma importante reflexão sobre tecnologias assistidas, que podem beneficiar os alunos, mas que, se não forem bem utilizadas, podem gerar um aumento nas barreiras da inclusão, segundo Kuss. Desta forma, as tecnologias assistidas necessitam ser adequadas às necessidades de cada indivíduo, proporcionando-lhes meios condizentes com as suas dificuldades e habilidades. Nas considerações finais, é apontado que, embora existam dispositivos para auxiliar os alunos com deficiência visual, há também uma série de problemas e obstáculos para efetivarem o processo

inclusivo, dentre eles o autor destaca os problemas nas políticas públicas de inclusão, falhas na gestão de recursos inclusivos, falta de políticas de capacitação docente continuada, problemas de gestão escolar, falta de disponibilidade em aceitar desafios, entre outros. Ele ressalta ainda que existem algumas tecnologias que poderiam resolver parte do problema de inclusão dos alunos com problemas visuais, por exemplo: 1) impressoras térmicas (para impressão de gráficos em relevo); 2) impressora em Braille e tinta (para a produção de material que possa ser lido por pessoas com deficiência visual e videntes); 3) scanner de voz (para digitalização e leitura de livros em tinta); e 4) computador portátil e programa leitor de tela (para que o aluno com deficiência visual possa fazer suas anotações, trabalhos e avaliações em sala de aula). Entretanto, sem a capacitação dos sujeitos envolvidos ou o apoio de uma equipe técnica eficiente, mesmo enumerando várias tecnologias, a tendência é que elas possam não ser utilizadas para o benefício comum, como informado pela professora de uma escola, em que a impressora já estava há dois anos em uma caixa, pois eles não sabiam utilizá-la. Alguns dos autores apresentados para sustentação do seu trabalho foram: Figueira (2011), Glat (2007) e Glat e Blanco (2009), os quais colaboraram com a discussão sobre educação inclusiva; Flick (2009a, 2009b), que abordou a análise de conteúdo e codificação e categorização; Galvão Filho (2009), que contribuiu sobre tecnologia assistiva; Lüdke e André (2013), que direcionaram sobre a pesquisa em educação e abordagens qualitativas; e Sonza (2013), que discorreu sobre a deficiência visual.

### **Categoria 3 – Pandemia e suas nuances na educação inclusiva**

O artigo das autoras Queiroz e Melo (2021), publicado na Revista Educação Especial, teve como objetivo analisar a atuação dos professores do AEE junto aos estudantes com deficiência da educação básica durante o período de isolamento social imposto pela pandemia da covid-19. Trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa e qualitativa desenvolvida por meio da aplicação de questionário virtual, contendo perguntas abertas e fechadas voltadas aos professores do AEE. Os sujeitos da pesquisa foram 100 (cem) professores do AEE, que atuavam no atendimento ao estudante com deficiência em escolas da educação básica no Brasil, os quais estavam situados nos seguintes estados: 54% em São Paulo, 30% no Amazonas, 7% na Bahia, 7% no Ceará, 1% no Maranhão e 1% em Minas Gerais. Assim, as autoras evidenciaram os caminhos utilizados pelos professores para atuar com as crianças com deficiência durante a pandemia. De acordo com os dados e as colocações das autoras, a maioria alegou utilizar o contato pelo WhatsApp ou outra plataforma on-line, como Meet, Google Classroom, Zoom,

bem como telefonemas e/ou e-mails, sendo que um pequeno grupo informou que utilizou o WhatsApp mais atividades entregues em casa. Houve aqueles que responderam ter utilizado de celular, porém não definiram a forma desse uso. Outras formas de acesso às atividades escolares demonstradas foram: 1) o uso do celular (33%); 2) buscavam o material na escola (23,5%); 3) interação com o estudante pelo celular (20%); 4) a família do estudante necessitava fazer a mediação pelo computador (9,5%); 4) envio de material pelo correio (5%); 5) a relação ensino-aprendizagem ocorreu diretamente com o estudante pelo computador (5%); e ainda outras formas (4%), como: 7) aula pela TV; 8) a professora entregou pessoalmente nas residências dos alunos ou o material foi entregue por outros. Para as autoras, essa diversidade de soluções apontadas pelos professores do AEE demonstrou que houve preocupação em atender as necessidades educacionais deste público e, dessa maneira, tentaram tornar o ensino mais acessível. Já os pontos abordados sobre as dificuldades relatadas foram: a falta de internet e de equipamentos adequados, despreparo dos pais e dificuldade na interação com o professor e colegas. Assim, as autoras concluíram que nesse cenário inesperado da pandemia e nas suas consequências na vida social e educacional, com a suspensão das aulas presenciais, os professores demonstraram cuidado e preocupação com os estudantes para que eles pudessem realizar suas rotinas de estudos e para que aprendessem. Também foi apontado que muitos se sensibilizaram com as dificuldades que muitas famílias enfrentam com relação ao uso de internet e de equipamentos para as aulas online, buscando formas para desenvolver as atividades de acordo com cada realidade, de maneira a não gerar mais um aspecto de exclusão, diante de tantas dificuldades e desafios já vivenciados neste período. As autoras utilizaram de decretos, leis e obras de autores como: Stainback, S. e Stainback, W. (1999), Oliveira e Leite (2007), Gadotti (2011), Menezes (2018), Miranda (2015), Queiroz (2015), Ferreira e Barbosa (2020), entre outros, para fundamentar sua pesquisa.

O artigo “Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: algumas reflexões”, das pesquisadoras Orlando, Alves e Meletti (2021), faz parte de um projeto amplo intitulado “Pessoas com Deficiência no Brasil e covid-19: direitos sociais em foco”, e tem como objetivo problematizar as condições de vida da população brasileira, principalmente das pessoas com deficiência, frente à pandemia e ao impacto na sua escolarização. Assim, a pesquisa de cunho descritivo faz levantamentos a partir de dados oficiais do poder público, como IBGE, ONU e Ministério da Saúde, para realizar três pontos que são abordados na pesquisa: 1) o primeiro traz o levantamento de dados das pessoas com deficiência no espaço geográfico; 2) o segundo aponta a relação com os grupos de risco; 3) e o terceiro traz os indicadores de pobreza e extrema pobreza, para posteriormente avaliar os possíveis impactos

da pandemia na vida dessas pessoas e na sua escolarização. Diante destes dados, percebe-se que os fatores socioeconômicos influenciam no aumento dos casos confirmados da covid-19. Dessa maneira, a partir desses levantamentos, as pesquisadoras demonstram preocupação diante das desigualdades sociais, em que pessoas estão vivendo sem condições dignas, na linha de extrema problema, quadro que piora quando se agrega a condição de pessoas com algum tipo de deficiência. E, a partir desses três pontos apresentados, busca-se refletir sobre o impacto da pandemia na escolarização das pessoas com deficiência, haja vista que a pandemia trouxe à tona as desigualdades no processo de escolarização dos brasileiros, principalmente das pessoas com deficiência na faixa da pobreza e extrema pobreza. Essas pessoas podem não ter acesso aos conteúdos disponibilizados pelo ensino remoto, sofrem com a falta de condições materiais para acessar as aulas, são prejudicadas pela falta de conhecimento dos docentes para adaptar materiais para elas, além de não terem pessoas próximas com tempo e conhecimento para auxiliá-las. Esses são alguns pontos trazidos diante da pandemia e que podem interferir no processo de escolarização desses estudantes com deficiência. Na pesquisa são utilizados autores como Batista *et al.* (2020), Senjam (2020), Alves *et al.* (2020), Santos (2020), Fortes, Oliveira e Sousa (2020), Michels (2002), Bueno e Meletti (2011), Silva, Bins e Rozek (2020), Oliveira, Nascimento e Falcão (2020), Ozório *et al.* (2020), Conde, Camizão e Victor (2020) e Carvalho *et al.* (2020), os quais trazem assuntos referentes à educação especial, inclusiva, educação e pandemia. Senna e Costa (2018) e Saviani (2020, 2021) abordam sobre ensino remoto; Gil (2008) e Gatti (2004), sobre método de pesquisa.

Outro artigo que aborda o contexto da pandemia é o trabalho das doutoras Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), o qual buscou discutir os desafios enfrentados pelos professores, estudantes e familiares na educação especial e inclusiva no cenário provocado pela pandemia da covid-19. O objetivo deste artigo foi trazer as diversas formas como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram planejadas, desenvolvidas e efetivadas por duas professoras de educação especial desde a suspensão das aulas presenciais. O estudo, de caráter qualitativo, trouxe os relatos de experiências vividas por essas duas professoras, as quais pertencem a diferentes instituições, localizadas em dois municípios do interior do estado de São Paulo, sendo que uma atua no atendimento educacional especializado em uma escola municipal e a outra atua no curso profissionalizante para alunos com deficiência intelectual e vulnerabilidade social ofertado em uma escola profissionalizante. Os resultados foram apresentados pelas autoras por meio de categorias: na categoria 1, é abordado o estabelecimento de vínculo com os estudantes; na categoria 2, é trabalhada a readaptação do currículo, a qual tornou-se necessária para realizar as atividades pedagógicas com o fim de manter o aluno

presente e participativo na tentativa e/ou proposta de ensino remoto; na categoria 3, foram abordadas as diversificações dos métodos para que as aulas pudessem ser desenvolvidas. Já a categoria 4 traz a parceria com as famílias como fator essencial para que exista um vínculo entre escola e família. Conclui-se, após relatos descritos pelas professoras, que é crucial que haja diálogo entre professores, pais e alunos com o objetivo de promover a motivação necessária para todos e, principalmente, para que os estudantes se mantenham em atividade, mesmo que de forma remota e com as dificuldades enfrentadas pelo isolamento. Assim, pensar em meios e alternativas, não só para as aulas remotas, mas formas e garantias de direitos à educação inclusiva faz-se necessário para que os alunos não se sintam desamparados. No artigo são citados autores como: Souza e Dainez (2020), Martins, Coutinho e Corrochano (2020), sobre uso de tecnologias. Fachinetti, Garcia e Lourenço (2015), que abordam educação especial, e Horn e Staker (2015), que discorrem sobre o ensino híbrido. Godoy (1995) e Gil (1999) auxiliam na fundamentação teórica da pesquisa qualitativa; além de Borges, Gualda e Cia (2015), Cia, Borges e Christovan (2013), Brito e Silva (2019), que falam sobre a importância da parceria entre escola e família.

Já o artigo sobre a percepção dos professores a respeito da inclusão dos alunos com deficiência durante a pandemia, das autoras Oliveira, P., Oliveira, W. e Barbosa (2021), buscou analisar a inclusão dos alunos com deficiência durante o período da pandemia da covid-19 no âmbito da educação básica. A pesquisa do tipo exploratória, com uma abordagem qualitativa, utilizou da entrevista semiestruturada, a qual foi enviada aos participantes por WhatsApp e por e-mail e ficou disponível no período de três a 20 de março de 2021. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 52 docentes matriculados na Pós-graduação em Docência, com ênfase na educação básica e educação inclusiva, do IFMG, campus Arcos. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou: 1) analisar a legislação e as políticas sobre os serviços prestados a estudantes com alguma deficiência durante a pandemia; 2) verificar o uso, pelos professores, de Tecnologia Assistiva (TA) com esses alunos; e, por fim, 3) descrever como os alunos com deficiência têm sido incluídos nas aulas durante a pandemia. Os questionários foram enviados para 95 estudantes da Pós-graduação em Docência, tendo somente 52 deles retornado. Os resultados foram discutidos em duas categorias: 1) Perfil dos Professores; 2) Ensino e Inclusão na Pandemia. Quanto à pergunta sobre a formação em educação inclusiva, a maioria (62,7%) relatou não ter nenhuma formação nessa área e somente 37,3% expôs ter tido alguma formação na área de educação inclusiva. Entretanto, a maioria afirmou dar aulas para alunos com deficiência, o que demonstra uma das dificuldades para os professores, já que 62,7% afirmaram não ter formação em educação inclusiva. Um dado importante observado é com relação a como

era realizado o ensino remoto para as crianças com deficiência, eles alegaram receber apostilas prontas do Governo do Estado de Minas Gerais (PET – Plano de Estudo Tutorado) para repassar aos alunos, que posteriormente devolviam. Porém os dados da pesquisa só demonstram o quão desigual ficou a educação especial, em que apenas 9,8% dos respondentes enviam atividades diárias para os seus alunos com deficiência. Observa-se que a inclusão não ocorre na prática, uma vez que não há adequações do conteúdo e das formas de acesso dos alunos com deficiência aos conteúdos de aulas. A pandemia trouxe à tona a exclusão e os déficits de ações e políticas públicas para esse público. Desta forma, a pesquisa apontou dados que expõem a fragilidade de acesso à educação neste momento, apontando que grande parte dos alunos com deficiência estão fora de um contexto educacional na percepção do grupo de professores pesquisado. Percebeu-se que a educação inclusiva continua sendo um desafio a ser enfrentado e este fato se tornou ainda mais evidente neste contexto de pandemia. Os principais autores discutidos no artigos são: Alves (2006), Mendes (2004), Glat e Oliveira (2003), Magalhães (2020), Cavalcante e Jimenez (2020), Silva, Bins e Rozek (2020), Cury *et al.* (2020), Souza, Borges e Colpas (2020) e Sartoretto e Bersch (2020), os quais trazem discussões sobre educação inclusiva, pandemia, aproximação da escola com a família, ensino remoto e tecnologias assistivas. Além de Gil (2010), que embasou a metodologia de pesquisa.

A pesquisa de Freitas e Aranha (2022) tem como objetivo abordar os desafios enfrentados pelos docentes, bem como destacar o uso das tecnologias digitais durante o ERE. Para desenvolver esse estudo, foi aplicado um questionário com questões objetivas e discursivas, que foram respondidas remotamente, através do Google Forms, por 25 professores de escolas públicas e privadas da cidade de Campina Grande/PB, das diversas modalidades de ensino da educação básica e que estavam atuando no ERE. O método foi o estudo de caso, utilizando-se para análise uma abordagem quali-quantitativa. Assim, foi possível identificar alguns desafios que esses profissionais enfrentaram na preparação e execução de suas aulas remotas e a importância das tecnologias digitais para auxiliar esse novo modo de ministrar as aulas, além de evidenciar o empenho e a dedicação desses profissionais para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem aos seus alunos nesse momento de calamidade pública. Um dado que chama a atenção foi a resposta que os professores deram sobre se todos os seus alunos têm ou tiveram acesso às aulas e aos materiais disponibilizados no período da pandemia. Setenta e dois por cento (72%) dos professores afirmou que “não”. Isso trouxe inquietação para as autoras ao relatarem que ao pensar nos alunos que estão à margem da sociedade se intensifica essa exclusão. Outro fator foi saber sobre os principais meios tecnológicos utilizados para realização das aulas remotas e sobre a disponibilização dos materiais, sendo citados: WhatsApp,

e-mail, Google Meet, Google Classroom, Google Forms, entre outros. Sobre as dificuldades mais citadas estão: falta de domínio do professor na utilização das tecnologias, curto tempo para preparar os materiais, pouca participação nas aulas síncronas, acesso restrito a recursos tecnológicos por parte do professor, falta de conectividade (internet) tanto do professor quanto dos alunos, falta de domínio na utilização das plataformas indicadas pela instituição pelos alunos, entre outras. A partir dos dados da pesquisa, foi possível concluir que os professores encontram-se engajados na educação, buscando ofertar o melhor de si para dar continuidade às atividades de ensino, bem como fica evidente a relevância do uso das tecnologias digitais para a realização das aulas remotas e o convívio social, mesmo reconhecendo que nada substitui a troca de conhecimento feita nos espaços escolares, a autenticidade da aula presencial, na qual o professor e o aluno podem interagir livremente sem barreiras virtuais. Os principais autores discutidos foram: Tomazinho (2020), Moran (2020), Frizon *et al.* (2015), Rojo (2013), Lira (2016), Marzari (2014), Reimers e Schleicher (2020), Moran, Maseto e Behrens (2013), os quais trazem abordagens sobre as tecnologias digitais no ensino remoto, formação profissional e práticas pedagógicas na pandemia, além de Gil (2008), que aborda o método de pesquisa.

Etapa 6 – Apresentação da síntese dos dados: a pesquisa nas bases de dados mostrou que o tema educação inclusiva é pouco explorado, bem como ainda há poucos trabalhos sobre a educação inclusiva na pandemia. A revisão integrativa reforça a opção deste estudo pela pesquisa qualitativa exploratória, pois é um tema recente no contexto mundial que estamos vivendo. Desta forma, os trabalhos encontrados foram divididos em categorias para facilitar a compreensão das discussões sobre os temas correlacionados à nossa pesquisa.

Os estudos da categoria 1, “Sobre atuação do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular”, foram qualitativos. Os participantes das pesquisas foram docentes que atuavam com estudantes com deficiência, professores do AEE e professores do curso de especialização em educação inclusiva, utilizando entrevistas semiestruturadas, entrevistas, observações e análise documental. As análises foram baseadas em Bardin, a partir de categorias, utilizando software como ferramenta. Nas considerações finais, apontam que a formação continuada para os professores é um ponto importante para existir êxito nas práticas inclusivas, principalmente pelas atuações desses profissionais da educação junto aos alunos com deficiência e, em contrapartida, com a sociedade/comunidade/escola como um todo, transmitindo conhecimento, propondo estratégias com vias de promover um processo inclusivo, que respeita as diferenças e valoriza as individualidades.

Os estudos da categoria 2, “Experiências e relatos de alunos com deficiência no processo de inclusão na escola regular”, foram dois estudos qualitativos. Já os participantes foram alunos, responsáveis legais, monitores e professores. Para a coleta de dados, utilizou-se grupos focais, questionários semiestruturados, observações e análise documental. As análises foram realizadas conforme a codificação sugerida por Flick, em categorias e subcategorias. Nas considerações finais, destaca-se que, apesar de existirem leis que garantem direitos aos alunos com deficiência inclusos na escola regular, os relatos demonstram que há uma série de dificuldades em efetivarem o processo inclusivo (falta de profissionais capacitados, falta de tecnologias assistivas, dificuldades de acessibilidade, materiais didáticos que não são condizentes com as suas necessidades, entre outros), sendo necessária uma reorganização do processo educacional como um todo com vias de possibilitar uma educação inclusiva de qualidade.

Já os estudos da categoria 3, “Pandemia e suas nuances na educação inclusiva”, abordam artigos recentes relacionados ao momento pandêmico da covid-19. Os participantes foram docentes, e uma das pesquisas utilizou-se de dados oficiais do IBGE, da ONU e do Ministério da Saúde. As pesquisas são qualitativas, e três qualiquantitativas. Para a coleta de dados, os pesquisadores utilizaram: aplicação de questionários virtuais, levantamento de dados em sites e entrevistas semiestruturadas. E as análises foram feitas a partir do levantamento de categorias. Nas considerações finais, destaca-se que a pandemia trouxe uma série de consequências para a vida das pessoas. Porém, a maioria das pesquisas evidencia que os professores buscaram alternativas para efetivar as aulas suspensas nesse período por meio de apostilas, videoaulas, entre outras atividades remotas, e que as pessoas com deficiência tiveram ainda mais dificuldades de serem incluídas nesse processo de ensino remoto, pois muitos não conseguiram participar das atividades, sendo preciso que os profissionais da educação criassem outros meios de realizar as atividades de acordo com a realidade de cada um, por meio de apostilas diferenciadas com adaptações para os estudantes com deficiência, bem como a criação de grupos de WhatsApp com o objetivo de orientar os familiares sobre as atividades escolares de maneira a não gerar mais um aspecto de exclusão diante de tantas dificuldades e desafios.

A revisão integrativa revelou que existe uma gama de diversidade em realizar uma pesquisa científica, com várias formas de conseguir levantamento de dados, e todas as formas são viáveis desde que na pesquisa se utilize um rigor científico. Desta forma, o levantamento das pesquisas da educação inclusiva mostrou que ainda existem poucos materiais na área, e as pesquisas sobre como estão os estudantes com deficiência durante a pandemia demonstram as dificuldades enfrentadas por todos nesse período. Porém, por ser algo que ainda estamos vivenciando, não há muitas pesquisas sobre esse assunto, sendo nesse contexto que nosso

trabalho se insere. Diante dessa realidade, esses estudos vão auxiliar na compreensão da temática proposta por essa pesquisadora, estabelecendo conexões por meio dessas pesquisas e traduzindo-as em suas proposições para a interpretação da nossa realidade atual.

Assim, considerando que a revisão integrativa contribui também como aprendizado sobre percursos metodológicos, no próximo capítulo será apresentada a metodologia utilizada em nossa pesquisa, trazendo uma visão geral sobre os caminhos trilhados para alcançarmos nossos objetivos.

### **3 METODOLOGIA DA PESQUISA: O CAMINHO TRILHADO**

Ao almejarmos realizar uma pesquisa, temos em pensamento algo que nos move, uma inquietação, uma angústia ou até mesmo uma curiosidade e, assim, muitas vezes saímos da nossa inércia em busca de conhecer/desvelar o que nos motivou a pesquisar. E a partir dessa força motriz em busca de conhecimento, temos que trilhar caminhos e meios que possam nos subsidiar o alcance dessas metas e objetivos, isto é, os métodos.

Minayo (2007, p. 14) demonstra que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

O caminho metodológico com vista a alcançar conhecimentos científicos deve ser estruturado com técnicas e métodos bem definidos, os quais subsidiarão o pesquisador na busca de prováveis ou improváveis resultados para sua pesquisa.

Para realizarmos esta pesquisa, temos como objetivo geral conhecer como se deu a educação inclusiva em época de pandemia no município de Cáceres/MT. Já os objetivos específicos são: conhecer as perspectivas dos professores e familiares com relação à inclusão de crianças com deficiência na escola; identificar como está o ensino remoto para as crianças com deficiência em época de pandemia; e identificar quais os desafios e as dificuldades enfrentados pelos genitores e professores no ensino das crianças com deficiência em tempos de pandemia.

Assim, neste capítulo pretendemos expor os caminhos trilhados para a investigação desta pesquisa, desde o seu trajeto inicial até o término, com o objetivo de apresentar a construção teórico-metodológica da pesquisa.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, a qual, para Andrade (2007, p. 62), “é a mais empregada nas ciências humanas”, pois busca-se abranger o fenômeno através de suas diversidades e, portanto, necessita de um método que o compreenda em sua totalidade, levando em consideração as suas dimensões multifacetadas dentro de um contexto.

Ressaltamos que a nossa pesquisa é de caráter exploratório, considerando que, conforme a pesquisa da revisão integrativa elencada no capítulo anterior, revelou-se que há poucas

pesquisas com esta temática, e percebe-se que essa discussão ainda é bem pouco explorada no meio acadêmico. Por isso, as dissertações e teses aqui apontadas são discussões que, de alguma forma, têm aproximação teórica com o nosso objeto de pesquisa. Entretanto nenhuma aborda o tema da educação em época de pandemia no estado da pesquisa, Mato Grosso, nem no nosso município de Cáceres, bem como não apreendem as percepções dos genitores frente ao desafio imposto pela covid-19.

Segundo Gil:

Pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses (...). Na maioria dos casos essas pesquisas envolvem levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2002, p. 41).

Salientamos que a inclusão de crianças com deficiência é um processo em construção, que vem sendo discutido e ampliado nos diversos meios, sejam eles sociais, educacionais e/ou culturais.

Conforme exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 5).

Destarte, é necessário o envolvimento da sociedade como um todo para a garantia e efetividade da inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

A partir do desenvolvimento do nosso projeto, a abordagem escolhida foi a pesquisa baseada nos princípios da fenomenologia hermenêutica, em que buscamos ir além dos conhecimentos teóricos e dos aspectos exteriores para nos aproximarmos do ser humano e das suas vivências a fim de compreendê-las. Assim, para Bicudo:

Fenomenologia é uma palavra composta pelos termos fenômeno mais logos. Fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e logos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida. (BICUDO, 2011, p. 29).

Na fenomenologia, é de suma importância que o pesquisador olhe o fenômeno sem preconceitos. Assim, deve-se olhar o fenômeno e, a partir dele, ir além das aparências, buscando compreender a sua essência: “a essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido)

e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade (“mostração” da essência)”. (BICUDO, 1990, p. 20).

O trajeto para se realizar uma pesquisa fenomenológica necessita que o pesquisador desenvolva um trabalho bem delineado por meio de uma pesquisa rigorosa, a qual busque a essência do fenômeno. É necessário que o pesquisador procure compreender o que é visto, por meio de observações atentas com o intuito de que não se perca nenhum detalhe que possa contribuir com sua pesquisa.

Para Bicudo (2011), o método fenomenológico se constitui a partir da compreensão e posterior interpretação dos dados, tendo como caminho leituras, relatos transcritos, os quais buscam: “a compreensão da experiência vivida dos sujeitos significantes da pesquisa”. (BICUDO, 2011, p. 57).

Assim, transitar em um “mundo-vivo”<sup>4</sup> requer que delineemos os passos, isto é, os caminhos metodológicos a serem seguidos, de forma a descrevermos os prováveis caminhos a serem adotados, os quais podem ter mudanças, pois lidamos com sujeitos pertencentes a uma dinâmica social, os quais trazem suas experiências, dificuldades, sua visão de mundo consigo. Desta forma, durante o processo da pesquisa, podem ocorrer mudanças, sem, porém, perder-se o objetivo da pesquisa.

Deste modo, após a explanação sobre os métodos escolhidos para esta pesquisa, na subseção seguinte delineamos os dados gerais importantes para o desenvolvimento do nosso trabalho, isto é, informações referentes ao contexto geral com a finalidade de conhecer e caracterizar o lócus da nossa pesquisa.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

Nesta subseção, trazemos informações gerais sobre a contextualização do lócus da pesquisa, visando trazer sua caracterização e os dados referentes ao cenário de nossa pesquisa. Cáceres é um município mato-grossense, brasileiro, o qual está localizado a 219 quilômetros de distância da capital de Mato Grosso, Cuiabá. Segundos dados do IBGE (2021), sua população estimada é de 95.339 pessoas, com uma área estimada de 24.538,479 km<sup>2</sup>. É a

---

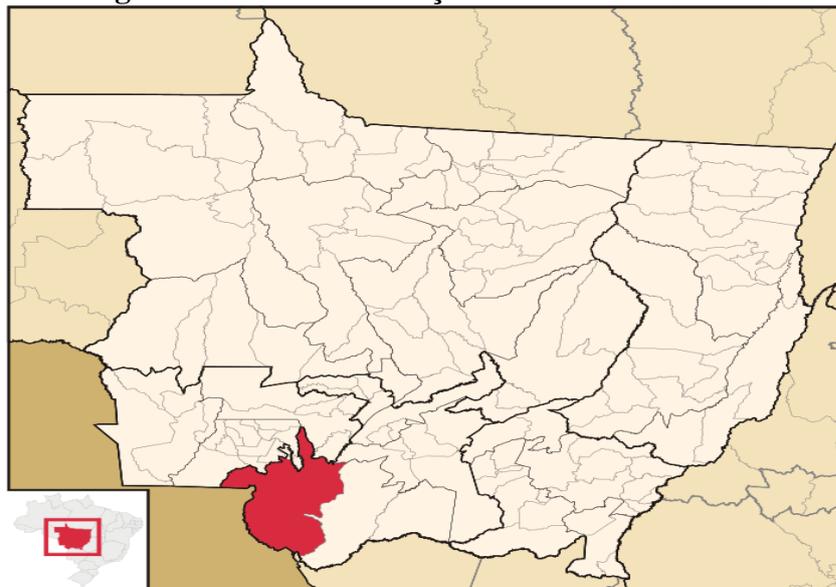
<sup>4</sup> Bicudo (2011, p. 35) traz em sua obra a expressão “LEBENSWELT”, termo trabalhado por Dilthey e utilizado por Husserl, o qual pode ser traduzido como “mundo-vida”. Assim, um mundo que tem vida. Um mundo vivo. Portanto mutante, temporalizado, especializado.

principal cidade mato-grossense abrangida pelo Pantanal, sendo popularmente conhecida como a “Princesinha do Paraguai”.

Cáceres foi fundada no século XVIII e possui inúmeros prédios e elementos arquitetônicos de alta relevância. Parte do centro do município foi tombado em 2010 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como patrimônio histórico. Assim, além do Centro Histórico, foram tombadas fazendas, usinas e sítios arqueológicos.

Conforme o censo do IBGE (2019), as principais atividades econômicas da cidade são os serviços da administração pública, seguidos das indústrias e agropecuária. A cidade se destaca no turismo histórico e esportivo. Encontra-se situada em uma das regiões mais privilegiadas do Pantanal mato-grossense, visto que ostenta uma das maiores potencialidades turísticas do estado, ou seja, a grandiosidade e a beleza do rio Paraguai e seus afluentes Sepotuba e Cabaçal.

**Figura 3 – Macrolocalização da cidade de Cáceres/MT**



**Fonte:** CÁCERES (MATO GROSSO), 2016.

Cáceres é conhecida também como a capital nacional de pesca esportiva por desenvolver em torno da pesca esportiva o evento reconhecido mundialmente: o Festival Internacional de Pesca (FIP), registrado no Guinness Book em 2010, considerado o maior campeonato de pesca do mundo em águas fluviais.

De acordo com IBGE (2021), no município existem 49 escolas que oferecem o Ensino Fundamental e 19 escolas que ofertam o Ensino Médio. A cidade possui faculdades particulares presenciais e a distância, e uma universidade estadual (UNEMAT), as quais proporcionam movimentação na cidade, devido à procura por cursos no Ensino Superior.

A sede da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), outro ponto de destaque, também está localizada na cidade de Cáceres. Assim, conforme informações do site da universidade, são oferecidos 13 cursos de graduação na cidade, sendo cinco bacharelados: Agronomia, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Medicina; e oito licenciaturas: Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Pedagogia e Matemática, além de possuir três pós-graduações *stricto sensu* nas áreas de Ciências Ambientais, Educação e Linguística. A UNEMAT promove grande movimentação na cidade, pois atende vários universitários, advindos de diversas regiões do país e até mesmo do exterior, devido ao programa de intercâmbio que possui.

Segundo a Prefeitura Municipal de Cáceres, no sistema de saúde municipal consta um ambulatório da criança, 13 postos de saúde, uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), um Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSI), um Ambulatório da Mulher, um Centro de Referência da Saúde, um Centro Especializado Odontológico (CEO), um Centro Especializado em Reabilitação II (CER II) e temporariamente a Central Covid (durante a Pandemia da covid-19). Na cidade também existem dois hospitais que são referência na região com atendimentos por meio de convênio com o estado.

No âmbito da assistência social, o município possui dois Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), que são unidades responsáveis por coordenar as atividades assistenciais dos bairros; um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), que possui a função de atender famílias e pessoas em condição de risco social, assim como cidadãos que tiveram seus direitos básicos violados; possui ainda o Centro de Convivência para Idosos (CCIs); um Centro de Múltiplo Uso, Casa Lar (abrigo para crianças); Casa de Passagem; Centro de Cadastro Único (CECAD), Sistema Nacional de Empregos (SINE), e unidade de programa habitacional.

Esses dados são importantes para contextualizar algumas referências do município, os quais acabam por proporcionar desenvolvimento da cidade, pois são subsídios que proporcionam atendimentos, reconhecimento e caracterização municipal. Ressalta-se que existem outros locais, unidades e dados que não foram aqui elencados, pois nosso foco está em apresentar dados mais gerais e informações que se aproximam do nosso objeto de estudo. Desta forma, ao findarmos esta subseção, esperamos ter trazido elementos suficientes que sirvam de base para compreendermos o local em que nossa pesquisa se situa.

Após contextualizar o cenário geral de Cáceres, faz-se necessário nos aproximarmos do local em que ocorreu a escolha dos sujeitos de pesquisas com fim de trazer a aproximação com nosso lócus de pesquisa e evidenciar o processo de escolha dos sujeitos dentro dessa unidade.

### 3.2.1 Locus da pesquisa: Centro Especializado em Reabilitação II

Com a finalidade de demonstrar o locus de pesquisa, foi necessário explanarmos anteriormente o contexto geral do cenário de nossa pesquisa e, nesse sentido, nesta subseção, faz-se necessário trazer a aproximação com a unidade em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. Entretanto, para melhor elucidação do local da pesquisa, é imprescindível demonstrar os elementos gerais da unidade de inserção das pessoas pesquisadas.

O Sistema Único de Saúde (SUS), que é um dos maiores sistemas públicos de saúde do mundo, possui uma gestão compartilhada entre as três esferas de governo (município, estado e União) e também participativa através de órgãos deliberativos, como a Comissão Intergestores Bipartite, Comissão Intergestores Tripartite e Conselhos de Saúde. Com base nos princípios do SUS, a Universalidade, a Integralidade e a Equidade da pessoa com deficiência, são garantidos atenção à saúde, reabilitação e acesso a órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção, que proporcionam melhor qualidade de vida.

A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência (MATO GROSSO, 2011) preconiza garantir a execução de ações de saúde voltadas a essa população, conforme o que está recomendado na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde (Lei nº 8080/90).

No estado de Mato Grosso, a coordenação da Política Estadual de Reabilitação (física, auditiva, intelectual e múltipla) é de responsabilidade do Centro de Reabilitação Integral Dom Aquino Corrêa (CRIDAC), garantindo o atendimento das necessidades básicas e específicas de saúde da pessoa com deficiência através da promoção, prevenção, reabilitação e principalmente da inclusão social, em uma estrutura organizada de assistência a atenção primária, média e de alta complexidade fortalecida pelo ideário do SUS.

Conforme a Política Estadual da Pessoa com Deficiência (MATO GROSSO, 2011), o estado de Mato Grosso é o terceiro maior território do país, com 903.357.908 km<sup>2</sup>, em que a distância entre alguns municípios e a capital pode chegar a até mais de 1.500 quilômetros. Assim, para atender aos pressupostos da descentralização em conformidade com o SUS e a Lei Orgânica de Saúde do Estado de Mato Grosso, focado nas metas prioritárias e respeitando as análises de necessidade e viabilidade, implantam-se em 91% dos municípios os serviços de reabilitação. O estado de Mato Grosso é dividido em 16 macrorregionais de saúde, com 141 municípios. Os serviços de reabilitação estão presentes atualmente em 135 Unidades Descentralizadas de Reabilitação (UDRs), distribuídas em 131 municípios.

Com o intuito de assegurar a descentralização, foram criados os Centros de Especialidades em Reabilitação (CERs), os quais são serviços assistenciais em reabilitação que atendem pessoas com deficiências física, visual, auditiva e intelectual, conforme o número de modalidades habilitadas. Os CER II abarcam duas modalidades de deficiência, o CER III, três modalidades, e o CER IV, as quatro modalidades. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Deste modo, o município de Cáceres foi habilitado como CER II na área física e intelectual pela portaria 1.357/13, porém a unidade só passou a ser polo efetivamente no ano de 2015, quando a unidade passou a suprir os atendimentos da região nestas duas áreas (física e cognitiva).

Desta forma, após explanarmos sobre o contexto geral da pesquisa, nesta subseção buscamos nos aproximarmos da unidade em que ocorreu o processo de seleção dos sujeitos de pesquisa com a finalidade de demonstrar a escolha deles dentro dos atendimentos que existem no CER II. Nesse sentido, na próxima seção, serão apresentados os sujeitos de pesquisa e nossa aproximação com eles para realizarmos nossa entrevista.

### **3.3 Sujeitos de Pesquisa**

Para dar continuidade à presente seção, após abordar os cenários gerais da nossa pesquisa, trataremos nossa aproximação com os sujeitos entrevistados e sua caracterização. Assim, após as leituras e pesquisas, direcionadas para a parte teórica, foi feito um levantamento de dados no Centro Especializado em Reabilitação II de Cáceres, pois é a unidade em que atuo e onde surgiu meu interesse pelo tema em estudo após atendimentos aos pais de crianças com deficiência que relatavam situações sobre a escolarização dos seus filhos na rede regular de ensino.

Lembro-me de vários relatos dos genitores das crianças com deficiências, antes da pandemia, de que, ao tentarem incluir seus filhos nas escolas “regulares”, ouviam de alguns gestores que era para levar a criança para uma escola “adequada às suas necessidades”, ou seja, retroceder ao estado anterior ao direito de inclusão. Outros relatos dos responsáveis por essas crianças foram em torno de conseguir professoras para acompanhar as crianças, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI), pois pediam documentos, demoravam a dar resposta e, enquanto isso, a criança ficava sem atendimento educacional.

Todavia, um relato nos deu força para seguir na luta: em uma creche municipal, uma professora narrou um fato ocorrido na escola infantil em que uma criança com deficiência possuía muitas dificuldades de se locomover, então sempre na hora das refeições, as professoras auxiliavam-na ou deixavam as outras crianças irem e depois ela ou vice-versa. Porém um dia

ela quis ir por conta própria e começou a deslocar-se “engatinhando”, e as demais crianças a esperaram sair da sala e todos engatinharam junto com ela, respeitando seus limites e seu tempo de locomoção.

Diante desse relato, evidenciamos a necessidade de ver e conviver com as diversidades, aprendendo as características únicas de cada pessoa, livre de qualquer preconceito, o que contribui para o desenvolvimento harmonioso de todos, como algo natural e inerente aos seres humanos.

Desta forma, para selecionar os sujeitos de pesquisa, utilizamos o relatório mensal de março de 2019, enviado da unidade para o Escritório Regional de Saúde de Mato Grosso, que repassa para o Ministério de Desenvolvimento e Saúde (MDS). Esse relatório foi selecionado por ser o último relatório antes da pandemia e, desta forma, conter o quantitativo das crianças com deficiência que estavam em acompanhamento no CER II antes da suspensão dos atendimentos deles na unidade. Na figura abaixo, estão os tipos de deficiência atendidos na unidade relacionados a crianças. Lembrando que as deficiências foram selecionadas para demonstrar as diversidades que os atendimentos podem trazer para a pesquisa e nas unidades escolares, não como condição de exclusão nem de classificação de tipologias de doenças.

**Figura 4 – Quantitativo de atendimento por tipo de deficiência**

5 – Neuropediatria	
pC	34
Síndrome de Down	12
Microcefalia	25
Hidrocefalia	3
Anomalias congênitas	22
ADIPM/DM	33
Hiperatividade	10
Miopatias	0
Sequelas meningites	0
Síndrome Litle	0
Sequelas de poliomielite	0
Autismo	28
Atetoses/a taxias	0
Outros	67

**Fonte:** relatório mensal do CER II – CÁCERES/MT – março de 2019.

Desta forma, selecionamos quatro crianças em fase escolar da educação infantil, sendo cada criança com um tipo de deficiência diferente das outras, as quais tinham maior incidência de atendimento na unidade, conforme tabela acima, sendo elas: Paralisia Cerebral (PC) com 34 atendimentos; Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPreletM/DM) com 33

atendimentos; Transtorno do Espectro Autista (TEA) com 28 atendimentos e Microcefalia, que teve 25 atendimentos. Entretanto ressalta-se que nenhuma criança com microcefalia estava inclusa na escola no momento da nossa pesquisa. Assim, foi selecionada a criança pertencente ao grupo de deficiência com Anomalias Congênitas, com 22 atendimentos.

É importante frisarmos que, dentro dessa relação de atendimentos, podem ocorrer desacordos de classificações, pois muitas vezes uma criança pode apresentar mais de um tipo de deficiência, e o profissional que for atendê-la poderá lançar no seu prontuário de atendimento a deficiência que está mais correlacionada com seu atendimento. Por exemplo, no caso de uma criança que tenha algum tipo de atraso mais microcefalia, a fonoaudióloga poderá lançar esse atendimento como um paciente com ADNPM, já o fisioterapeuta poderá lançar esse mesmo paciente com Microcefalia, assim os dados acima expostos podem apresentar falhas no quantitativo total de crianças, pois está definida a patologia nesse item, e não a criança com dois ou mais tipos de deficiência. Outro fator interessante na classificação é que dentro do item Anomalias Congênitas, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID), podem se enquadrar patologias como: síndrome de Down, microcefalia, entre outras deficiências, entretanto, na lista acima, ocorreu uma subdivisão dessas deficiências, e a avaliação e a classificação poderão induzir a falhas no lançamento pelo profissional atendente.

Ao explicarmos essas possíveis divergências de avaliação dos profissionais sobre o tipo das deficiências, queremos elucidar que nossa definição por maiores incidências de atendimentos por deficiência foi somente uma forma de encontrar a diversidade que existe em cada ser, como pessoa única e com características únicas, e não como forma de caracterizá-los por uma condição física, mental e/ou genética.

Após a seleção dos grupos em que as crianças estavam inseridas, conversamos com os profissionais que as atendem (psicóloga, fonoaudióloga e fisioterapeuta), e verificamos quais estavam inclusas em escolas municipais, dentro dos grupos predefinidos. Posteriormente, entramos em contato telefônico com os genitores e os convidamos para a colaboração com a pesquisa, sendo que depois do aceite combinamos local e data para realizarmos as entrevistas. Ressaltamos que não ligamos para todos os responsáveis pelas crianças com deficiência, haja vista que, após a indicação dos profissionais, quando o responsável aceitava participar da entrevista já passávamos para o próximo grupo. Assim, após a entrevista com a pessoa responsável pela criança, conseguimos o contato telefônico das docentes desses alunos, as quais também foram convidadas a participar da pesquisa para poderem relatar suas experiências e perspectivas da educação inclusiva em tempos de pandemia.

Ao término desse processo de seleção, contato e aceite, a pesquisa contou com a participação de quatro genitoras, as quais estão nomeadas na pesquisa com as siglas M1, M2, M3 e M4, e três profissionais docentes, haja vista que dois alunos possuíam a mesma docente, as quais foram nomeadas com as siglas PD1, PD2, PD3, totalizando sete (7) sujeitos entrevistados. Deste modo, para compreender e conhecer a caracterização de todas as cooperadoras da pesquisa, foi realizada a entrevista, e as informações obtidas estão elencadas na seção 4. Entretanto será preservada a identificação das pessoas participantes, respeitando o sigilo de identificação dos sujeitos pesquisados.

A seguir, apresenta-se o processo de coleta de dados com o objetivo de aproximação teórica com os instrumentais técnicos utilizados na pesquisa.

### **3.4 Coleta de Dados**

Nesta seção, depois de abordamos a caracterização geral dos sujeitos de pesquisas, almejamos delinear os passos para coleta de dados por meio da aproximação teórica com as referências que nos subsidiaram nesta etapa da pesquisa.

Para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com as professoras e as mães dos alunos com deficiência. Esse instrumento tem como objetivo principal realizar a caracterização dos sujeitos pesquisados de modo que propicie à pesquisadora o acesso à informação sobre as percepções deles com relação à temática, de maneira a refletir as situações a serem estudadas durante a coleta de dados.

Desta forma, a entrevista semiestruturada “é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão”. MINAYO (2007, p. 64).

A entrevista semiestruturada permite conseguir mais informações a respeito do tema. Assim, para Devechi e Trevisan, “as pesquisas buscam desvendar ou decodificar subjetivamente os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações”. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 51)<sup>5</sup>. Deste modo, os depoentes podem expor suas experiências e visão de mundo. Segundo Macedo, “é preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente” (MACEDO, 2009, p. 21). Assim, é

---

<sup>5</sup> Artigo “Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?” dos autores Devechi, Catia Piccolo Viero e Trevisan e Amarildo Luiz.

necessário que o pesquisador esteja atento para compreender a realidade vivenciada pelos indivíduos, os quais trazem suas experiências e percepções de mundo.

Considerando que a entrevista é um instrumento de coleta de dados, Gerhardt *et al.* (2009, p. 72) aponta que “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação”. É importante ainda, segundo os autores, que elas sejam gravadas. Desta forma, as entrevistas são realizadas por meio de um diálogo em que o entrevistador segue um roteiro de perguntas predeterminadas, para obter informações sobre um determinado assunto, e o entrevistado apresenta dados sobre a questão indagada. Ainda segundo os autores, as entrevistas são realizadas por meio de um roteiro sobre o assunto pesquisado, entretanto possibilitam ao sujeito entrevistado total liberdade para relatar os fatos.

Destarte, elaboramos um roteiro de entrevistas (apêndices A e B), que foram subdivididas em duas categorias, uma pertencente ao grupo de pais e/ou responsáveis pelas crianças com deficiência, com 20 questões, e a outra destinada aos docentes, contendo 16 questões. Porém a primeira parte da entrevista teve questões sobre a identificação dos sujeitos pesquisados. Posteriormente foram abordados itens referentes às percepções de cada entrevistado dentro de seu grupo pesquisado, sobre a inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares e outras questões direcionadas a escolarização, contribuição e dificuldades durante a pandemia no processo educacional deles com as crianças com deficiência.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de acordo com o cronograma a seguir:

**Quadro 2 – Cronograma das entrevistas**

SUJEITOS	DATA DA ENTREVISTA
M1	01/10/2021
M2	05/11/2022
PD1	16/11/2021
PD2	22/11/2021
M3	21/12/2021
PD3	14/02//2022
M4	29/04/2022

**Fonte:** elaborado pela autora.

Ressalta-se que as entrevistas ocorreram após o parecer nº 4.838.665 do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEMAT, o qual aprovou o início da pesquisa, conforme o Anexo A. Assim sendo, após a aprovação pelo CEP, as entrevistas foram gravadas e, logo depois, foram

transcritas com o objetivo de melhor compreensão e visualização das respostas de maneira a interpretá-las dentro de categorias, que estão divididas em dois grupos: genitores e docentes.

Após elucidarmos os instrumentos de pesquisa, é importante assegurar a confidencialidade dos dados obtidos, pois, como a pesquisa realizada envolve seres humanos, tornou-se necessário a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O mesmo foi elaborado e assinado pelos sujeitos da pesquisa. Deste modo, foi elaborado um termo para os genitores e professores das crianças com deficiência (Apêndice C) e um termo de autorização de uso de som e imagens para os sujeitos pesquisados (Apêndice D). Os termos permitem à pesquisadora a reprodução da fala e da imagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os participantes foram avisados sobre a obtenção das informações, bem como de sua utilização na pesquisa, e, com o término do presente estudo, serão comunicados acerca dos resultados obtidos.

Neste tópico, buscou-se abordar a nossa aproximação com o método de coleta de dados da pesquisa por meio da entrevista semiestruturada, e na seção seguinte será caracterizado o processo de compreensão das informações e sua sistematização por meio da fenomenologia hermenêutica.

### **3.5 Sistematização e Análise dos Dados**

Posteriormente ao processo de coleta de dados, nesta subseção, buscar-se-á compreender os dados qualitativos por meio da fenomenologia hermenêutica. Sendo assim, Bicudo (2011, p. 46) afirma que “a fenomenologia busca transcender o individualmente relatado na descrição e avançar em direção à estrutura do relatado, ou seja, do nuclear das vivências sentidas e descritas”. Já referente à hermenêutica, Martins (1990) expõe que se compreende que a análise do fenômeno situado será feita pelas descrições das experiências pelos sujeitos através do campo perceptual onde a percepção e a atenção se impõem.

De acordo com Romanelli (2018), a abordagem fenomenológica é uma visão científica, a qual concebe o objeto em sua natureza, em que se permite ao pesquisador buscar, na sua essência, o modo como o sujeito deve ser considerado, através das suas concepções, vivências, para então poder explicar sua percepção.

Segundo Bicudo (1990), a fenomenologia, “ao desvendar a essência, a consciência, em um movimento reflexivo, realiza a experiência de percebê-la, abarcando-a compreensivamente, ou seja, trazendo-a para seu círculo de inclusão ou horizonte de compreensão” (BICUDO, 1990, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa na fenomenologia hermenêutica busca desvelar a essência do fenômeno, sem que para isso utilize conceitos predeterminados. Assim, o pesquisador, ao observar o fenômeno estudado, deve olhar esse fenômeno à luz da fenomenologia, isto é, livre de quaisquer julgamentos ou ideias preconcebidas, com vias de compreendê-lo como um todo por meio da aproximação, observação, reflexão e compreensão da experiência de cada indivíduo.

Para Graças, nas interpretações fenomenológicas, o pesquisador deve buscar compreender os significados expressos nas falas dos sujeitos e traduzi-los conforme suas percepções, entretanto deve manter a fidelidade das falas dos indivíduos pesquisados. Assim, “deve assumir responsabilidade para com o pesquisado, de maneira que o relato da experiência vivida por este não seja ameaçado. Na função de doador de significado, o investigador precisa atentar para que não haja substituição do sentido inserido no discurso”. (GRAÇAS, 2000, p. 32).

Conforme Ortiz-Osés (2004), a análise por meio da fenomenologia hermenêutica é a chave para a interpretação de algo ou de alguém. Para ele, “a interpretação não se situa no meio (estático) entre os diferentes, mas antes na (mediação) dinâmica das suas diferenças”. (ORTIZ-OSÉS, 2004, p. 95). Ainda segundo o autor, para efetuar essa análise, é necessário compreender a dialética dos sentidos das relações do sujeito/objeto, das experiências/vivências, da linguagem/simbolismo do pesquisado e do pesquisador, ou seja, o sentido não é somente o que é dito ou falado, mas também a compreensão daquilo que se quer dizer (significação); obtivemos os sentidos das unidades de significado, em que a análise dos indivíduos não é mero sentido funcional, mas antes o sentido existencial.

Bicudo (1990, p. 21) traz, por meio da aproximação dos conceitos de Martins, que a aplicação do método fenomenológico se constitui de três momentos: “époché, a redução e a compreensão (interpretação) fenomenológica”. Assim, o pesquisador deve primeiro colocar o fenômeno em suspensão, observando todos os demais campos interligados a ele, para posteriormente realizar a fase de descrição, seguida da redução dos dados, sendo que nestas devem ser estabelecidas as evidências, elencando as unidades de sentido e, posteriormente, as unidades de significado, revelando os dados coletados, e posteriormente há a fase de interpretação dos resultados.

Dessa forma, é importante realizar essas etapas na pesquisa, pois é por meio da suspensão, descrição e interpretação dos dados que podemos conhecer as vivências dos sujeitos pesquisados, o que permite traduzir os relatos, por meio da descrição, de forma a elencar as unidades de significados contidas nas falas dos sujeitos, para posteriormente compreender o fenômeno estudado por meio da interpretação das informações que os sujeitos nos trazem, haja vista que o objetivo é a compreensão/interpretação dos significados dos relatos dos sujeitos.

Realizadas essas etapas, é primordial que, na compreensão dos dados, o pesquisador aceite “o resultado da redução como um conjunto de asserções significativas que evidencia, em sua totalidade, a experiência consciente do sujeito investigador”. (GRAÇAS, 2000, p. 31). Assim sendo, é importante que o pesquisador consiga afastar-se do fenômeno e possa compreendê-lo dentro das percepções dos sujeitos atuantes, os quais são detentores de ideias, conceitos, relatos e experiências. Assim, cabe ao pesquisador interpretar as unidades de sentidos por meio da vivência de cada indivíduo, livre de conceitos preestabelecidos.

Quanto à sistematização e análise dos dados, elucidamos que, nas pesquisas qualitativas, precisamos organizar os dados coletados para posteriormente interpretá-los. Deste modo, após a coleta de dados, a análise compreensiva foi realizada através da fala de cada sujeito, por meio da percepção que eles trazem do fenômeno que se procura compreender. A compreensão dos dados englobou quatro momentos: primeiro a leitura da descrição feita com rigor, buscando um sentido geral do que foi descrito, por meio das unidades de sentido; segundo, após ter obtido o sentido geral, foram buscadas as unidades de significado, dentro das perspectivas das professoras e das genitoras, com foco no fenômeno pesquisado; terceiro, percorreu-se todas as unidades identificadas para expressar o significado contido nelas. E, para finalizar, sintetizar as unidades de significado com base na descrição explicitada pela linguagem, quando será feita uma estruturação em categorias apresentando as descrições efetuadas no capítulo a seguir.

Neste capítulo, buscou-se abordar o processo metodológico da pesquisa para que, na próxima seção, possamos abordar a compreensão e interpretação dos dados coletados com genitores e docentes das crianças com deficiência.

#### 4 COMPREENDENDO OS DADOS COLETADOS

Nesta seção, temos a finalidade de trazer a compreensão dos dados da pesquisa coletados por meio das entrevistas, bem como suas interpretações, utilizando para isso os métodos expostos na seção anterior.

Nesse sentido, os dados resultantes das entrevistas foram sistematizados segundo Bicudo (2011), em duas etapas: compreensão e interpretação. E com essa percepção pretendemos, por meio deste estudo, aproximarmo-nos do nosso objetivo central de entender como se deu a educação inclusiva no município de Cáceres em tempos de pandemia. Bicudo (2011) afirma que para a sistematização dos dados é necessário ter:

Leitura atenta do descrito em sua totalidade. O relato transcrito constitui-se o texto que expõe um discurso sobre o perguntado, apresentando a compreensão da experiência vivida dos sujeitos significantes da pesquisa. [...] Colocar em evidência sentidos [...] tendo como norte a interrogação formulada. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois não são rígidos. Eles estão articulados à perspectiva do investigador e [...] a interrogação formulada. Estabelecer Unidades de Significado, reunindo sentidos das Unidades de Sentido, colocados em evidência. As unidades de Significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição [...] são articuladas pelo pesquisador. Efetuar a síntese de Unidades de Significado, expressas em linguagem proposital, buscando por constitutivos relevantes apontados na descrição da experiência vivida, visando à estrutura do fenômeno. (BICUDO, 2011, p. 57-58).

Após a leitura atenta do material pesquisado, iniciamos o processo de compreensão do fenômeno que colocou em evidência as unidades de sentido tendo como base a questão formulada.

Com a finalidade de organizar os dados de maneira compreensível, elaboramos quadros, os quais seguem a linha de raciocínio de Bicudo (2011), que abordam os conceitos de unidades de sentidos e unidades de significados. Entretanto, ressalta-se que os quadros não são comparativos, servem para facilitar a organização das categorias para melhor compreensão dos resultados. Desta maneira, as análises foram organizadas de forma a propiciar todos os conhecimentos necessários para que seja possível responder aos questionamentos deste estudo. Visando a uma melhor forma de compreensão dos dados, dividimos esta seção em duas partes: a primeira na qual trataremos a percepção dos genitores dos alunos com deficiência sobre a educação inclusiva e como o ensino ficou em tempos de pandemia, e a segunda parte, em que apresentamos as percepções das docentes dos estudantes com deficiência sobre educação inclusiva em tempos de pandemia, elencando suas capacitações, dificuldades e quais foram suas estratégias em dar aula para esse público.

Na próxima subseção, serão abordadas as informações coletadas na pesquisa, em categorias de análises: Unidades de Sentidos e Unidades de Significados, por meio da descrição na íntegra das falas dos sujeitos pesquisados, para posterior interpretação.

#### 4.1 Identificação dos Genitores dos Alunos com Deficiência

Nesta subseção, apresentar-se-ão os dados coletados na pesquisa, de forma a facilitar o seu entendimento e a sua compreensão sobre o fenômeno e os sujeitos entrevistados. Desta forma, primeiro vamos expor os dados dos genitores, visando compreender suas características únicas, apresentadas no quadro 3, para posteriormente abordar as categorias de análises correspondentes à educação inclusiva.

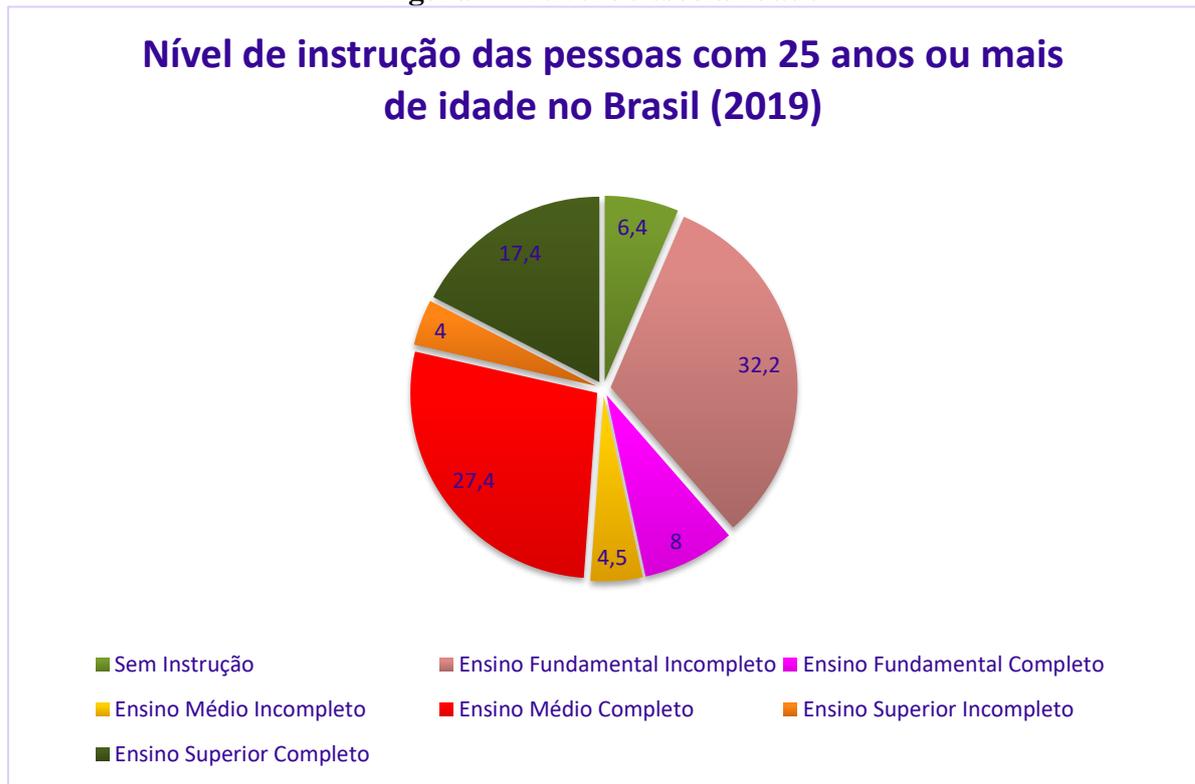
**Quadro 3 – Identificação dos genitores X escolaridade**

Sujeitos	Idade	Sexo	Escolaridade
M1	44	FEMININO	8ºAno (E. Médio Incompleto)
M2	46	FEMININO	E. Médio Completo
M3	45	FEMININO	Superior Completo
M4	36	FEMININO	E. Médio Completo

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir dos dados presentes no Quadro 3, pode-se constatar que o grupo entrevistado é formado exclusivamente por mulheres, sendo que estas apresentam idades entre 36 e 46 anos, tendo a maioria concluído o Ensino Médio, sendo que somente uma (M1) não terminou esta etapa de formação, e uma (M3) que possui nível superior. Deste modo, todas apresentam escolaridade acima da média nacional, o que evidencia que a maior parte da população brasileira possui escolaridade abaixo do Ensino Médio completo, totalizando 51,1% da população, de acordo com o censo do IBGE (2019):

**Figura 5 – Nível de escolaridade**



A família pode ser considerada como o primeiro grupo social da criança, em que se cria o alicerce para que ela possa se desenvolver e estabelecer o contato com a sociedade. Desta forma, Macedo afirma que a família:

[...] é a matriz da identidade pessoal e social, uma vez que nela se desenvolve o sentimento de pertinência, que nomeia e fundamenta a identificação social da criança, bem como o sentimento de independência e autonomia buscado no processo de diferenciação, que permite a consciência de si mesmo, como alguém diferente e separado do outro. (MACEDO, 1997, p. 63).

Assim, a família é o primeiro núcleo social em que a criança se desenvolve, cria vínculos e constrói sua identidade pessoal e social para posteriormente estabelecer suas relações com o mundo. Compreendendo que a partir das identificações das genitoras das crianças construímos o primeiro espaço psicossocial e educacional das crianças com deficiência na família, trazemos os dados das mães para ilustrar as famílias dessas crianças.

Posteriormente, para melhor elucidar as falas das entrevistadas sobre seus filhos e o processo educacional deles, faz-se necessário trazermos a identificação do tipo de deficiência que cada criança possui, não para “rotular”, mas para entendermos os desafios, as dificuldades e as falas expressas pelas genitoras nas entrevistas, haja vista que cada indivíduo é único e traz

características específicas. Assim, na análise de compreensão dos dados, serão elencados trechos literais das suas falas, como forma de nos aproximarmos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como do fenômeno estudado.

No quadro abaixo, demonstra-se a identificação das crianças pesquisadas, as quais foram selecionadas após conversa com a equipe técnica do CER II, que possibilitou/indicou nomes de crianças que estavam dentro dos critérios de seleção da pesquisa, isto é, estudavam em escolas regulares do município e pertenciam ao quadro de indicativo de maiores incidências de atendimento por deficiência na unidade (Figura 4).

**Quadro 4 – Identificação das crianças com deficiência**

Sujeitos/Genitoras	Gênero	Idade	Tipo de Deficiência da criança
M1	Masculino	8 anos	Paralisia Cerebral
M2	Feminino	6 anos	Síndrome de Down
M3	Masculino	11 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
M4	Feminino	10 anos	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM)

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 5 – Características das deficiências**

Características das deficiências <sup>6</sup>	
Paralisia Cerebral (PC)	É um conjunto de sintomas resultantes de malformações cerebrais ou danos às partes do cérebro que controlam os movimentos musculares (áreas motoras). Algumas vezes, as crianças com paralisia cerebral também apresentam anomalias em outras partes do cérebro. Os danos cerebrais que resultam na paralisia cerebral podem ocorrer durante a gestação, durante o nascimento, depois do nascimento ou na primeira infância. Uma vez ocorridos os danos cerebrais, eles não pioram, embora os sintomas possam mudar à medida que a criança cresce e amadurece.
Síndrome de Down ou trissomia do cromossomo 21	É uma alteração genética causada por uma divisão celular atípica durante a divisão embrionária. As pessoas com a síndrome, em vez de dois cromossomos no par 21 (o menor cromossomo humano) possuem três. Não se sabe por que isso acontece. As pessoas apresentam características como olhos oblíquos, rosto arredondado, mãos menores e comprometimento intelectual.

<sup>6</sup> Classificação das deficiências, conforme manual do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Transtornos do Espectro Autista (TEA)	Conforme denominado pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, também conhecidos pela sua denominação antiga de <b>autismo</b> , são transtornos neurológicos caracterizados por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento restrito e repetitivo. Os sinais geralmente desenvolvem-se gradualmente, mas algumas crianças autistas alcançam o marco de desenvolvimento em um ritmo normal e depois podem regredir.
Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM)	Consiste na aquisição progressiva de habilidades (ex.: andar, falar, reconhecer pessoas) por parte da criança à medida que ela vai crescendo. O atraso de desenvolvimento ( <b>ADNPM</b> ) ocorre quando a criança não adquire determinadas habilidades.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Conforme os quadros acima, evidencia-se a deficiência de cada criança selecionada como forma de compreendermos os relatos das genitoras nas entrevistas, as quais trazem suas vivências e experiências com as crianças no processo educacional, social e familiar.

Assim, identificam-se algumas características gerais da deficiência, no Quadro 5, mas, levando em consideração que cada ser é único e que podem ocorrer algumas diferenças nas suas atitudes, bem como nos aspectos de suas deficiências. Essas abordagens de características gerais foram elencadas para trazer nossa aproximação às demais pessoas que possuem esses tipos de deficiência.

Após elucidar os dados e as características das deficiências, é necessário criarmos codinomes para as crianças, preservando-lhes suas identidades:

- Criança 1 – vive em seu reino encantado sentado em seu trono, com seu jeito carinhoso e sorriso maroto. Seu primeiro reinado é no seu lar. Seu nome é: Imperador D. Pedro I;
- Criança 2 – com sua independência, sua personalidade marcante e seu jeito especial de ser. Seu nome será Princesa Isabel;
- Criança 3 – com seu mundo à parte, sua inteligência única e personalidade feroz, lutou contra seus medos e retornou para lutar seu combate. Seu nome é Rei Davi;
- Criança 4 – sua força motriz, seu jeito meigo de ser. É uma vencedora nas lutas diárias e tem sonhos altos, quer ser líder, quer ensinar. Seu nome é Princesa Leopoldina.

Neste tópico, esperamos ter trazido a aproximação do leitor com os dados gerais das genitoras e de seus filhos. Sendo que no próximo tópico será abordada a percepção das progenitoras dos alunos com deficiência sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia.

#### 4.1.1 Percepção das genitoras dos alunos com deficiência sobre educação inclusiva

Após termos conhecido a identificação das genitoras no item anterior, nesta seção apresentam-se os relatos das mães pesquisadas sobre o fenômeno estudado. Como já informado na metodologia, as entrevistas foram semiestruturadas, para que as entrevistadas pudessem se expressar de forma particular sobre nosso objeto de pesquisa. Ressaltamos que há respostas interligadas sobre unidades de sentidos diferentes, o que não prejudica a compreensão hermenêutica do estudo. Nesta seção, as análises foram apresentadas em oito unidades de sentidos: 1) Processo para inserir a criança com deficiência na escola regular; 2) Percepção das genitoras sobre inclusão da criança com deficiência na escola regular; 3) Interação social com os docentes e demais alunos; 4) Percepção sobre a educação na vida do(a) seu(sua) filho(a); 5) Aulas antes da pandemia; 6) Aulas na pandemia; 7) Retrocesso sem as aulas presenciais; e 8) Perspectiva sobre a educação inclusiva. Para melhor compreensão dos dados coletados, foram criados quadros com as unidades de sentido e as unidades de significado. As unidades de sentido foram retiradas das falas das genitoras visando compreender o fenômeno pesquisado. Assim, através do que elas relataram é que estabelecemos a nossa análise.

No quadro abaixo, identifica-se como aconteceu o processo para que as mães pudessem inserir seus filhos na escola regular.

#### **Quadro 6 – Unidade de Sentido: Processo para inserir a criança com deficiência na escola regular**

Unidade de Sentido: Processo para inserir a criança com deficiência na escola regular	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Foi mais orientação da neuropediatra, que achava que ele tem que ter essa convivência com as outras crianças, que pode ajudar na melhoria da fala, de ficar um pouco mais esperto, ter essa curiosidade de estar assim, em algum lugar, escutar vozes e olhar para quem está falando (faz gestos com as mãos demonstrando o ambiente em volta). (...) Na fase da creche, eu achei que era muito mais tranquilo do que na escolinha, porque na creche ainda são pequeninhos e, assim, as crianças gostam mais de estar brincando. E lá (referindo-se à educação infantil) as crianças estão na fase de aprendizado, de aprender a ler e escrever, e eles quase não têm essa atenção, assim, com o D. Pedro I, né. Tanto é que a professora cobra mais deles. E o D. Pedro I vai mais para participar, né. Quando ele estava indo para frequentar a escolinha, ele tava indo mais para ele ter essa participação com as outras crianças, mas é uma coisa que eu sei que ele não vai aprender. Que ele não tem essa capacidade de aprender, mas que ele vai aprender a socializar!
M2	Na primeira vez, eu tive dificuldades. Eu tive que correr atrás, na outra escola. (...) Aí eu fui na Secretaria de Educação, eu procurei, aí eu fui lá na escola e falei: se vocês não providenciar, então fala, que eu vou correr atrás. Aí eu fui lá e, com custo, conseguiram uma ADI para ela (...). (...) Para mim foi difícil (...) no começo quando a princesa Isabel, foi para a escola eu ficava pensando: Meu Deus do Céu! Eu tinha medo (...).
M3	Ele foi para a creche (...) e, quando nós fomos, a doutora XX falou: olha, vai colocar na escola. Ele estava começando a andar. Estava com quatro anos, estava começando a dar

	uns passinhos, como se fosse um bebê saindo do colo, literalmente. E aí fomos. E minha vontade no primeiro dia era de gritar, chorar e voltar lá, “ele tá chorando”! E ele gostou da escola. Já quis ir embora, mas até eu já quis, todo mundo já quis. Mas, no mais, ele gostava de lá (...).
M4	(..) foi bem, porque ela foi bem acolhida. Porque pessoas que trabalham lá são pessoas que convivem da época que o meu ex-esposo fazia faculdade. Então é tudo amigo. A professora era ótima para trabalhar com crianças especiais, né. A ADI também era ótima. Então, ela foi bem acolhida. Ela ama estudar! (...) então não tive aquela dificuldade de deixar ela lá, e ela ficar chorando e querer voltar. Não, ela tinha consciência que eu ia deixar ela lá, mas que eu ia voltar lá para poder buscar.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir do Quadro 6, acerca do processo para inserir seus filhos na escola regular, destaca-se que foi orientação profissional para a criança poder se socializar, interagir com os demais alunos. Algumas genitoras relataram medo e receio de deixar o filho na escola (M2 e M3). Sendo que uma mãe teve mais facilidade, devido ao genitor da criança possuir contato com os colegas de trabalho da escola e à fácil adaptação de sua filha na escola: “(...) foi bem, porque ela foi bem acolhida. Porque pessoas que trabalham lá, são pessoas que convivem da época que o meu ex-esposo fazia faculdade. Então é tudo amigo. (...) então não tive aquela dificuldade de deixar ela lá, e ela ficar chorando e querer voltar”. (Excerto da entrevista M4).

A partir dos relatos, é possível identificar que as genitoras tiveram alguma sugestão de que a educação escolar poderia trazer benefícios para seus filhos, bem como para as demais crianças. Assim, no quadro abaixo, é possível verificar os relatos das entrevistadas sobre a percepção que elas possuem sobre incluir seus filhos na escola regular.

#### **Quadro 7 – Unidade de Sentido: Percepção das genitoras sobre inclusão da criança com deficiência na escola regular**

Unidade de Sentido: Percepção das genitoras sobre inclusão da criança com deficiência na escola regular	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Eu acho que assim, é..., é uma aceitação, né. Para as crianças e para ele né! Para os coleguinhas dele (...).
M2	Ai, eu acho bom. Porque assim (pensativa)... Bom, agora seria melhor para ela. Porque quando ela tava menorzinha, ela não tinha muito para desenvolver. Hoje eu queria mais, para ela se entrosar com os colegas. (...) Então, hoje eu queria que ela convivesse mais com as outras crianças. (...) na escola seria melhor, porque ela tinha os coleguinhas para brincar, né. Tinha a hora do lazer deles lá fora. Mas, daí veio a pandemia e atrapalhou tudo (...).
M3	Na verdade, por mais que eu já li, vai falar que eu sou uma pessoa desinformada, não sou. Eu gostaria de saber onde tem? Onde está? Como está funcionando? Porque muitas vezes a gente ouve falar coisas que não tem. Não está, e não existe. Ah, então assim, vai ter uma escola em que vai ser capacitado, que vai ter isso, vai ter aquilo, ótimo! Onde está? Porque se não tem, é como se fosse fazer tempestade em copo d'água. Ai a gente tá brigando por algo fictício, que não existe. Eu falo isso em Cáceres. (...) porque no momento que você põe a opção, olha, você pode ir para a escola normal ou para aquele outro tipo de escola. Você tem que abrir oportunidade, para que haja aquele outro tipo, aí sim. (...) eu não sou contra. Sou contra essa fala, vai para a escola normal? Gente, que pergunta besta. Existe outra? Não existe! Então vai por onde tem uai (...). Porque se

	você for juntar todo mundo que for especial num lugar, onde tem parede branca, cadeirinha só de uma cor e vai lá: “a, b, c”, “ba, be, bi, bo, bu”. O que é? É exclusão. Você vai juntar todo mundo que não é normal em um lugar só. Agora, se você vai juntar e ter atendimento, vai ter procedências médicas, vai ter orientações, aí “supimpa”, porque é diferente. Aí não entra nem escola especial, porque é diferente.
M4	Olha, é bom, quando o professor tá ali e interage com o aluno e tem paciência. Porque o período da Leopoldina, do estudo da Leopoldina, foi na escola X, e lá eles são ótimos para trabalhar com crianças especiais. Então tinha esse contato dela com professores, com a ADI e ela aprendeu muito. A Leopoldina está lendo já. (...) e para mim foi maravilhoso.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O Quadro 7 interliga-se com o processo para incluir seus filhos na escola. As percepções das mães estão direcionadas aos aspectos de orientação profissional, desenvolver a inclusão e o respeito das demais pessoas acerca da deficiência de seus filhos. Identifica-se também nos relatos que a criança pode se desenvolver e interagir com os colegas, além do relato da genitora M3, que traz seu olhar para uma nova forma de ensinar, uma escola que possa conciliar aprendizado e ter orientações de diversos profissionais juntos. Porém, como informado por ela, no município de Cáceres/MT não existe, e assim é necessário incluir na escola regular.

Nesse sentido, outro ponto abordado nas entrevistas foi como era a relação dos seus filhos com os docentes e demais alunos, conforme unidade de sentido abaixo.

#### **Quadro 8 – Unidade de Sentido: Interação social com os docentes e demais alunos**

Unidade de Sentido: Interação social com os docentes e demais alunos	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Sim, é boa (...). Ajuda. Eu acho que assim, as outras crianças aprendem a ter um respeito mais pelas crianças que têm dificuldades. Tem um outros olhos, né! Tem esse respeito (...). (...) eu vejo assim, que a educação do D. Pedro I, por ele ser especial, é interagir com as outras crianças. Ele ter essa noção que ele não está em casa. Que ele saiu para ficar com os coleguinhas (...).
M2	Assim (pensativa), ela foi, porque assim, eu via que eles cuidavam bem dela. Só na parte do ensino, que eu achei, achei assim, sei lá. Que ela não foi muito bem não (...). (...) bom, pelo menos a professora falava que ela ia na lousa, que ela pegava o giz de cera, sabe. Pelo menos o que ela falava, que ela brincava com ela bastante. Pelo menos não tinha muita reclamação. Tinha reclamação com os outros coleguinhas mesmo, que ela brincava e brigava (...). (...) tem vez que tinha. Que se entrosava bem, sabe. Só que era aquele negócio, ela estava bem brincando e de repente “pof” (som de tapa) na cara do coleguinha.
M3	Muito bom! Eles eram quase uma tropa de elite. Mexia com Rei Davi para ver (sorriso). O que aconteceu, primeiro ano ele perdeu, passou-se os colegas. Depois ele ficou longe, depois ele voltou com nova turma. Aquela turma que passou era colega dele, e a turma nova é colega dele (sorriso). (...) Então eles tinham um negócio lá, eles jogavam bola, e uma bola era do Rei Davi, para ele ficar chutando. Então, enquanto eles jogavam bola, ele também estava jogando, fazia parte. Então se acontecia algo, algum reboliço, eles blindavam Rei Davi. “Tia, tia, aconteceu tal coisa, mas a gente fez isso e isso.” Então eles cuidavam do Rei Davi. Essa parte dos meninos e das meninas também. Hoje, quem vai sentar perto do Rei Davi no

	banco... “Eu vou sentar, amanhã você senta.”. Então eles tinham um, um, era coisa deles. Ninguém chegou e falou “faz isso e isso”, não! Era coisa deles. (...) a fisioterapeuta dele aqui, ela para fazer ele pular corda, quase que impossível. A professora junto com os colegas na brincadeira, Rei Davi pulando corda. Que era uma coisa que ele não fazia, não fazia! E ela gravava para mim. Então, essas coisas era muito bom (...).
M4	Então com os coleguinhas, a gente sabe que as crianças são muito difícil. Sempre tem um que vai ter um lá que eu vou fazer um bullying, isso a gente sabe que vai acontecer no meio de criança. Mas a maioria lá era coleguinha dela, sim. (...) com a ADI e com a professora foi bem a interação dela. Até porque eles tinham aquela acolhida para trabalhar com criança especial. Era “X” a ADI, e a professora era uma que eu não lembro o nome agora, mas ela acolhia bem. Os coleguinhas, a gente teve uns probleminhas de bullying, mas foi bem conversado. Foi bem a acolhida da Leopoldina. (...) A Leopoldina não é todas as crianças que ela vai interagir com ela. Ela tem aquela dificuldade de interação com todas as crianças. Sempre aquela criança que é mais dócil mais carinhosa. É uma escolha dela própria.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Quadro 8, nota-se que as genitoras relataram que a interação das crianças com os docentes e demais colegas foram boas, que existia essa relação amistosa. Identifica-se que duas mães trouxeram algumas adversidades, como bullying, mas que foi resolvido, e brigas da sua filha com as outras crianças, mas que, apesar disso, havia interação.

Visando conhecer a educação das crianças com deficiência na escola regular, identificamos, na unidade de sentido abaixo, como as entrevistadas percebem a educação na vida de seus filhos.

#### **Quadro 9 – Unidade de Sentido: Percepção sobre a educação na vida do(a) seu(sua) filho(a)**

Unidade de Sentido: Percepção sobre a educação na vida do(a) seu(sua) filho(a)	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Eu tenho que deixar ele viver, né, essa parte da vida dele, ir para escola, ter coleguinhas dele, ele tem que ter isso. Eu não posso deixar a vida inteira, deixando ele só do meu lado, só comigo né! Ele tem que ter essa vivência. (...) Assim, para ele interagir com as outras crianças, eu vejo que é isso. Porque aprendizado é muito difícil. Mas assim, eu vejo que ele tem que ter essa socialização com as outras crianças (...).
M2	Eu quero mais assim, que ela fique na escola, para ela se desenvolver junto com os coleguinhas. Eu quero mais que ela aprenda. Se entrosar mais, sabe. E eu quero que ela aprenda o mais rápido possível. Aí, eu quero que ela aprenda tudo logo (risos). Principalmente conhecer o abecedário, conhecer tudo... a interação. Eu quero que ela aprenda a alfabetização. (...) O desenvolvimento dela. Para ela se desenvolver cada dia mais, né. Aprendendo cada dia mais. Aí, eu quero que ela aprenda tudo (risos). (...) eu quero que minha filha desenvolva. Que minha filha, se Deus quiser, vai para uma faculdade. Que ela seja independente. Porque, assim, desde hoje ela já é independente (...).
M3	(...) tem um negócio que ele não escreve e lê como nós. Mas ele sabe todos os canais, sabe a programação assim, na horizontal e vertical (gesto com a mão), sabe gravar (...). Então ele tem horário, tem palavras e tem números. Então eu pergunto, ele não sabe ler? (risos). (...) Então é por isso que eu falo, até onde a gente fala que quem sabe ler e escrever é quem sabe ler texto, escrever texto? Até onde vai? Até onde vai isso? Então assim, a capacidade dele interagir com as coisas que ele quer e a hora que ele quer me

	<p>faz ficar intrigada. Porque eu não posso dizer que ele não tem nada, que é um papel em branco. Não tem como. Por isso, estou te falando que é uma incógnita. Aonde vou estruturar isso, dizer que ele não tem capacidade para essas coisas. Ele está com 11 anos, fez o primeiro ano muito estranho, perdeu ali. Perdeu praticamente dois anos. Para você repor tudo isso de volta. E não foi só na escola, ele não ia em lugar nenhum. Não foi fácil.</p> <p>Mas os detalhes me provam diferente. Se eu for deixar de olhar esses detalhes, eu penso: meu filho está zerado. Mas, não está, ele tem todo esse entendimento. Você mostra as coisas ele sabe.</p> <p>(...) Então é um questionamento assim, para a grande massa, que fala do “A a Z”, que se não souber isso, não souber verbo, não sei o que, vai contra tudo isso. Porque uma pessoa sabe fazer um zilhão de coisas em um dia só. Porque ele não está parado ali, feito uma estátua. Sabe dizer o que não quer, sabe dizer o que quer, que é tal coisa, e ao mesmo tempo não sabe, dentro dos parâmetros, que é aqueles mais antigos. Então, por isso falo, que nem eu sei dizer (risos) (...).</p> <p>(...) Escola especial para trabalhar o que ele tem de capacidade, e não para deixar escondido. Na verdade, eles têm uma evolução, que nem nós estamos preparados.</p>
M4	<p>(...) eu digo sempre, de experiência própria, né, de que a educação, ela é, ela é a base da formação de um cidadão, né. Não tem como formar uma sociedade sem uma educação, sem passar pelo professor, por um educador, não tem como. O educador, ele é o formador da sociedade, isso com certeza. A Leopoldina, eu estou tentando, no que eu sei, porque eu também não sou uma pessoa muito estudada. Eu tô tentando formar a Leopoldina, levar certinho na escola regular, para que ela tem uma vida profissional normal quando eu não estiver mais aqui, quando eu faltar, né. (...) para mim a educação na vida da criança especial é muito importante, porque essa criança vai desenvolver mais.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na unidade de sentido acima relacionada, trazemos trechos correlacionados com outras categorias de unidades de sentidos, pois as entrevistas foram semiestruturadas, e os sujeitos puderam se expressar de forma livre. Neste aspecto, a educação foi relacionada com o processo de desenvolvimento, aprendizado, interação social com as demais crianças e mudanças de parâmetros sobre a forma de aprender.

Esperamos que nesta seção tenha sido abordado de forma satisfatória o processo de como aconteceu a inserção na escola regular, como eram as relações das crianças com deficiência e seus núcleos sociais dentro da escola e como as sujeitas entrevistadas identificam a educação na vida dos seus filhos.

Posteriormente, buscou-se trazer o conhecimento de como eram as aulas das crianças na sala de aula antes da pandemia e como aconteceram as aulas no período pandêmico. Ressaltamos que, apesar de as aulas escolares no Brasil terem retornado ao presencial, nossa pesquisa vislumbrou o período de reclusão das pessoas em seus lares, isto é, o auge da pandemia, em que foram criadas estratégias de contenção da disseminação do vírus. É importante frisar que ainda estamos enfrentando o vírus da covid-19, porém as medidas de enfrentamento a ele foram abrandadas, e escolas, universidades, comércio e outros meios retornaram às suas atividades presenciais.

Deste modo, como forma de melhor compreensão, subdividimos as categorias de análises, e na subseção abaixo estão relacionadas as categorias de sentido, interligadas às atividades dos alunos e pais sobre as aulas durante a pandemia.

#### 4.1.1.2 Ensino educacional das crianças com deficiência no período pandêmico

Neste momento, são elencadas as unidades de sentidos e significados correspondentes à educação inclusiva durante a pandemia. Antes porém de abarcar as unidades de sentido sobre a educação neste período, faz-se necessário conhecermos como aconteciam as aulas das crianças com deficiência antes da pandemia dentro das escolas municipais.

No Quadro 10, aproximamo-nos do ensino educacional das crianças com deficiência na sala de aula, por meio dos relatos trazidos pelas progenitoras entrevistadas.

**Quadro 10 – Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia (genitoras)**

Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Eu acho que as escolas ainda não têm essa capacitação, de oferecer para as crianças especiais, assim um (pausa), um aprendizado. As professoras, as ADIs não têm essa preparação. E assim, eu vejo assim, que o D. Pedro I vai mais para tá ali. Mas, assim, a professora, a ADI, ter uma atividade especial, não tem. Elas não têm essa capacidade. Para começar, a prefeitura não oferece nenhum curso para ADI. Ainda mais no caso do D. Pedro I, que é um grau mais elevado da (pausa), que ele teve, né. Então a dificuldade dele é muito maior.
M2	Era mais brincadeira, né. Que com Princesa Isabel brincavam mais, porque era prezinho. Era brincar, parquinho, algumas tarefinhas que eles faziam com ela na escola. (...) antes eles usavam com ela mais pintura, porque eles pediam para mim lápis de cor, giz de cera (...).
M3	Para ver a professora que ficou com ele, a última professora. A fisioterapeuta dele aqui, ela, para fazer ele pular corda, quase que impossível. A professora junto com os colegas na brincadeira, D. Pedro I, pulando corda. Que era uma coisa que ele não fazia, não fazia! E ela gravava para mim. Então, essas coisas eram muito bom. (...) era uma professora que era joia, excelente pedagoga. (...) Então, assim, ela fazia coisa, chamadinhas com nomes, aqui oh, aí ele virava. Porque no início ela falava o nome “Fernanda” <sup>7</sup> e ele já sabia quem era. Quando faltava a pessoa, ele falava “hanham”, ou seja, a pessoa não veio. A ADI era fraquinha, quer dizer, era a personalidade dela. Porque antes tinha outra, que agora <sup>8</sup> ! Um pingo d’água ela fazia um mar com Rei Davi. Se Rei Davi não queria fazer tal coisa, ela ia lá ver passarinho, fazer tal coisa. Então era uma situação que só a professora e a ADI tinham.
M4	Antes da pandemia era frequente, todos os dias ela ia na escola. Fazia as atividades com a ADI e com a professora, né. E na pandemia ela ficou só na apostila em casa. Por ela ser especial, não podia ir, porque ela tem baixa imunidade, né. Antes da pandemia, ela ia na salinha do AEE também.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>7</sup> Nome fictício, para dar um exemplo. No caso, a mãe usou o meu (entrevistadora).

<sup>8</sup> Fala regional. Para enfatizar algo ou alguma coisa. No caso, uma expressão de admiração.

Através dos relatos contidos no quadro acima, os pais percebem que as atividades escolares estão relacionadas a brincar, pintar, ter contato com outras pessoas, bem como as genitoras interligam o saber profissional ao processo de ensinar, de que os docentes e as ADIs precisam de capacitação.

Após ouvir o processo de ensino-aprendizagem na escola, identificamos na unidade de sentido e significado como ficaram as aulas durante a pandemia.

**Quadro 11 – Unidade de Sentido: Aulas na pandemia (genitoras)**

Unidade de Sentido: Aulas na Pandemia	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Tá sendo essa base via on-line. As professoras mandam as atividazinhas (...). Assim, a professora me mandava pelo WhatsApp as coisinhas dele. Aliás, eu ia na escola pegar, eu ainda vou pegar as atividazinhas dele e faço em casa, tiro foto e mando para ela. Colagens, pinturas, ela pede para contar uma história, cantar uma musiquinha com ele, né. Aí gravo e mando.
M2	Apostila. Aí ela faz as tarefinhas, dia 13 eu entrego, e ela dá outra apostila. Aí eu trabalho com ela em casa, com apostila e brincadeira. (...) O ensino é em casa mesmo, porque na escola ela não vai por causa da pandemia. Mas, como posso falar (pensativa), a Princesa Isabel, você começa a fazer alguma coisa, e ela não concentra. Ela não concentra naquilo que está fazendo. Ela está aqui um pouquinho, daqui a pouco ela já quer sair. Ela não fica para fazer algo que tem que fazer. Eu tô com a apostila lá para entregar dia 13, até hoje, ela só fez três exercícios. Aí eu vou fazer com ela, ela senta ali comigo e fica um pouquinho, daqui a pouco ela já fala que tá doendo a mão, que ela está cansada, ai ela pega disfarça e sai. Aí tá difícil. Estou numa luta com ela lá.
M3	Apostila. E quando ele estava no ano passado (...), tipo ela mandava uma história, ela mandava as coisas em EVA, mas muito caprichado, coisas que tinha a ver, pecinhas que tinha a ver com aquela história. E isso fazia ele materializar. Isso era a parte boa. Quando veio esse ano, o quarto ano, já não veio tanto assim. Veio muitos vídeos, não vídeos engraçadinhos, bonitinhos. Vinha vídeos da própria professora falando, é como se eu estivesse com papel (pega uma folha na mesa) e eu vou lendo aqui. Então, assim, era extremamente (pausa)..., não era algo didático nem algo que prendesse ele. Porque assim, era a voz de uma pessoa totalmente desconhecida. A primeira coisa, fazer assimilação de quem era essa pessoa que estava falando. Aí depois eu fui falando, relatando isso para ela (...). Aí ela começou a mandar alguns vídeos interessantes, já pedagógicos. Aí, sim, ele assistia alguma coisa. Mas se demorar muito ela fala “ah” e, tipo eu não tô nem aí. Aí ele já desinteressava. Então assim, já não havia muito estímulo (...). (...) Não tinha interação com o professor. Então, isso aí não estimula muito. Então ele era mais televisão e celular, que ele mexe tranquilamente.
M4	Na pandemia, ela ficou na apostila em casa. Aí era eu mesmo que acompanhava ela né, e a irmã mais velha. (...) e o recurso do AEE, que mandava dois joguinhos, que eram diferentes, né. Toda vez que devolvia apostila, e pegava outra, vinha joguinho para ajudar. Joguinho educativo, era alfabeto, vogais, dos números, para poder tá ajudando ela a aprender.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na categoria de análise sobre as aulas na pandemia, todas relatam que era um sistema apostilado, algumas informam que havia outras atividades a serem trabalhadas junto com a

apostila, tais como: pinturas, colagens, jogos educativos, historinhas infantis com figuras correlacionadas, além de vídeos e grupo de WhatsApp. Abaixo apresentamos uma imagem (Figura 6) da atividade que a criança realizou em casa junto com sua genitora, fornecida pela entrevistada para nossa pesquisa.

**Figura 6 – Atividade escolar**



**Fonte:** Enviada pela genitora.

A seguir, apresenta-se o Quadro 12 com os dados referentes à unidade de sentido sobre retrocesso ou avanço sem as aulas presenciais.

**Quadro 12 – Unidade de Sentido: Retrocesso sem as aulas presenciais (genitoras)**

Unidade de Sentido: Retrocesso sem as aulas presenciais	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Aí, eu acho que ele retraiu muita coisa. Até porque ele está sem fisioterapia, sem fono, sem nada, sem escolinha (pausa). Já um ano e pouco, e a gente sem fazer nada. Eu achei que ele deu uma retraída. Ele ficou, assim, um pouco mais lerdo.
M2	Teve um pouco, ela regrediu (cala-se).
M3	Retrocesso. Penso que poderia ser algo (pensativa)... Sei lá, nesses dois anos parou tudo, todas as coisas. Como ele é mais visual, observador bastante, né. Então não teve, né. Na verdade, não teve um campo para ele desvendar, não teve nada. Não teve um caminho para ele. Ele ficou onde estava.
M4	Retrocesso. Porque o profissional, eu sempre digo, o pai a mãe, ele vai ensinar em casa. Mas o profissional, ele já é treinado para poder fazer esse ensino, ele sabe uma forma didática que o pai e a mãe não vão conseguir fazer em casa, né. Então acho que ela teve uma retraída sim.

**Fonte:** Elaborada pela autora.

No Quadro 12, que versa sobre a unidade de sentido a respeito de retrocessos no ensino durante a pandemia sem as aulas presenciais, nota-se que as genitoras informam que nesse período de isolamento, houve retrocessos no desenvolvimento dos seus filhos.

A seguir, no Quadro 13, é abordada a unidade de sentido sobre a perspectivas que as mães possuem da educação inclusiva dos seus filhos.

### Quadro 13 – Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva

Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva	
Sujeitos	Unidades de Significados
M1	Assim, para ele interagir com as outras crianças, eu vejo que é isso. Porque aprendizado é muito difícil. Mas assim, eu vejo que ele tem que ter essa socialização com as outras crianças (...).
M2	O desenvolvimento dela. Para ela se desenvolver cada dia mais, né. Aprendendo cada dia mais. Aí, eu quero que ela aprenda tudo (risos). (...) eu quero que minha filha desenvolva. Que minha filha, se Deus quiser, vai para uma faculdade. Que ela seja independente. Porque assim, desde hoje ela já é independente (...).
M3	(...) então a minhas perspectivas, seria as novas possibilidades. As mudanças dessa pedagogia de “bê-à-bá”. Então essa nova vertente traz é claro, não só para ele, mas para muitas outras crianças a oportunidade de inclusão (...). (...) Escola especial para trabalhar o que ele tem de capacidade, e não para deixar escondido. Na verdade, eles têm uma evolução, que nem nós estamos preparados.
M4	Então o sonho da Leopoldina é ser pedagoga, e o meu sonho, é o que ela consiga realizar isso. Então eu vou, enquanto vida eu tiver, eu vou junto com ela lutando, e ajudando ela para preparar ela a ser uma pedagoga (...).

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nos relatos, é perceptível que a educação é idealizada pelas mães como um processo de desenvolvimento social, educacional e profissional. Identifica-se isso pelo relato da M3, uma nova forma de discutir a educação inclusiva, uma proposta educacional que compreenda e vise às potencialidades das pessoas, isto é, uma proposta de políticas públicas direcionadas ao “diferente” dos métodos tradicionais.

Ao findar esta seção, espera-se que as unidades de sentidos e significados tenham abarcado as temáticas analisadas sobre a educação inclusiva, como esta ocorreu durante a pandemia e a percepção e as perspectivas que as genitoras possuem sobre a educação dos seus filhos nas escolas regulares. Na próxima subseção, elencaremos as concepções sobre o fenômeno estudado, a partir das entrevistas com docentes.

#### 4.2 Percepção dos Profissionais Docentes dos Alunos com Deficiência Sobre Educação Inclusiva

Neste tópico, apresentaremos as unidades de sentido e unidades de significados, relacionadas às entrevistas pertinentes aos profissionais docentes das crianças com deficiência. Entretanto, relembramos que dois alunos possuíam a mesma professora, como informado na metodologia. Deste modo, os sujeitos pesquisados foram apenas três.

Ressalta-se também que as entrevistas com os docentes ocorreram após termos feito as entrevistas com as genitoras, conforme exposto na metodologia. Mas os docentes não estão na mesma ordem das progenitoras. Nesta seção, as análises foram elencadas em oito unidades de

sentidos: 1) Formação acadêmica; 2) Experiência profissional com crianças com deficiência; 3) Curso de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva; 4) Aulas antes da pandemia; 5) Aulas na pandemia; 6) Retrocesso sem as aulas presenciais; 7) Percepção da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum; 8) Perspectiva sobre a educação inclusiva. Foram elaborados quadros com as unidades de sentido e as unidades de significado para melhor compreensão dos dados coletados. As unidades de sentido foram extraídas das falas dos profissionais docentes, visando compreender o fenômeno pesquisado. Assim, através do que elas relataram é que estabelecemos a nossa análise.

Na categoria de análise dos profissionais docentes, primeiro vamos expor a identificação geral dos sujeitos pesquisados, de maneira a ter aproximação do perfil profissional e pessoal deles.

**Quadro 14 – Identificação dos profissionais docentes**

Sujeitos profissionais docentes	Gênero	Idade	Tempo de atuação profissional
PD1	Feminino	42 anos	2 anos
PD2	Feminino	42 anos	17 anos
PD3	Feminino	48 anos	13 anos

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No quadro acima, nossos sujeitos entrevistados são exclusivamente mulheres com mais de 40 anos, e todas têm experiência profissional em sala de aula. Sendo que duas (66,6%) possuem experiências acima de 10 anos, e uma ( $\cong$  33,33%) possui dois anos de experiência profissional.

No Quadro 15, evidenciaremos as unidades de sentidos e significados correspondentes à formação acadêmica e pós-graduação das professoras.

**Quadro 15 – Unidade de Sentido: Formação acadêmica**

Unidade de Sentido: Formação acadêmica	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	Pedagoga. Não fiz especialização ou aperfeiçoamento.
PD2	Pedagoga. Só pós, eu fiz psicopedagogia clínico.
PD3	Pedagoga. E tenho licenciatura em alfabetização educação infantil. (...) Especialização em educação infantil e alfabetização

**Fonte:** Elaborada pela autora.

Nota-se que todas as profissionais docentes são pedagogas, duas possuem especialização e uma não realizou nenhum curso de pós-graduação.

O Quadro 16 evidencia a experiência profissional com crianças com deficiência.

**Quadro 16 – Unidade de Sentido: Experiência profissional com crianças com deficiência**

Unidade de Sentido: Experiência profissional com crianças com deficiência	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	Minha primeira experiência foi no ano de 2020 com um aluno com múltiplas deficiências <sup>9</sup> , foi desafiador.
PD2	Quatro anos que eu trabalho com alunos especiais. (...) na verdade, a sala de articulação não é para atender, mas ela acaba atendendo se não tem para onde ir né. Então, a gente tem que acabar atendendo (risos). E em sala de aula sempre tem um, um ou dois, e a gente sempre acaba atendendo, né.
PD3	(...) 13 anos no Estado e no município vai para 6 anos, que estou no município. (...) aqui nós sempre tivemos alunos com deficiência, mas, assim, jovens, né. (...)então aqui eu já tinha essa experiência. Então, por isso que quando eu fui para o município, que surgiu oportunidade, eu me coloquei à disposição, é porque é um trabalho que eu gosto. Assim, um trabalho de muita dedicação. É um trabalho que você tem que estudar, você tem que ler, porque quando você pega os laudos das crianças, então cada criança vem com deficiência diferente, daí você vai estudar você vai pesquisar, para procurar entender o que que aquela deficiência, para saber como lidar com essa criança, como desenvolver um trabalho, então assim (pausa) é bem delicado.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A partir dos excertos das entrevistas, as docentes apontam suas experiências profissionais com crianças deficiência. É possível perceber que os relatos demonstram que é um desafio que exige dedicação e estudo das docentes para poder compreender e saber atuar com as crianças com deficiência e que, muitas vezes, a sala de articulação é utilizada como uma maneira de auxiliar no desenvolvimento escolar da criança, pois pode ocorrer de não haver outros meios auxiliares na unidade escolar.

Neste sentido, ao estudar os relatos, faz-se necessário identificar se essas professoras já realizaram algum curso de aperfeiçoamento profissional para trabalhar com alunos com deficiência, haja vista que seus depoimentos demonstram que existem desafios para desenvolver atividades junto com eles.

**Quadro 17 – Unidade de Sentido: Cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva**

Unidade de Sentido: Cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	Sim, do município.
PD2	Já, o município já ofereceu. O Estado já ofereceu para sala de articulação também.
PD3	Assim, o curso de formação, que a gente faz, esses cursos de carga horária, de coisa assim, de oficinas. Que o município, quando você vai para sala de aula de recurso, eles te proporcionam aquelas oficinas, de formação, né. Para preparar a gente, para a gente saber fazer certinho um planejamento, né. É individualizado, é de acordo com cada aluno, com cada necessidade, com cada deficiência. É confeccionar material, porque na sala de recursos, trabalhamos muito concreto. Então, aí você, além do material que tem na sala de recurso, que a escola, às vezes consegue, consegue adquirir esses jogos, essas coisas. Você também aprende a confeccionar, então através das oficinas, através dos cursos, que a prefeitura nos ofereceu, eu aprendi bastante coisa, sabe. Então, no final a

<sup>9</sup> Múltiplas deficiências: associação de mais de um tipo deficiência.

	gente sempre, inclusive, fazia uma mostra dos trabalhos, apresentava todo trabalho que foi desenvolvido com os alunos durante o ano.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No Quadro 17, é perceptível que, para colaborar com o desenvolvimento profissional desses sujeitos, o município ofertou cursos de aperfeiçoamento, e isto vem a contribuir com a atuação pedagógica delas em sala de aula junto com as crianças deficiência.

Após analisar os dados coletados, para melhor compreensão, iremos criar uma subseção para identificar como eram as aulas das crianças na sala de aula antes da pandemia e como foram realizadas as aulas no período pandêmico, dentro de seus lares. Assim, na próxima seção, estão relacionadas as categorias de sentido, interligadas às atividades das docentes sobre as aulas durante a pandemia.

#### 4.2.1 Ensino educacional do profissional docente com as crianças com deficiência no período pandêmico

Nesta subseção, são abarcadas as unidades de sentidos e significados, correspondentes aos excertos das entrevistas das docentes, sobre a educação inclusiva durante a pandemia. Entretanto, é importante conhecermos como aconteciam as aulas das crianças com deficiência antes da pandemia dentro das escolas municipais.

No Quadro 18, a partir dos relatos trazidos pelas docentes, aproximamo-nos do ensino educacional das crianças com deficiência na sala de aula antes da pandemia.

**Quadro 18 – Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia (docentes)**

Unidade de Sentido: Aulas antes da pandemia	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	O aluno X, meu contato presencial, foi apenas em um dia, nesse dia trabalhamos com massinha de modelar e pinturas com tinta. Como eu fiquei apenas uma semana presencial com a turma antes da pandemia e ele faltava muito devido os tratamentos... Sendo assim, não tive muito contato presencial com o mesmo.
PD2	Geralmente eles têm uma ADI e isso já é obrigatório por lei, eles têm uma ADI. Aí a gente direciona as atividades para a ADI, para que ela trabalhe as atividades com eles na sala de aula, e isso quando é na sala, né. Aí você acaba fazendo acompanhamento, porque está ali na sala também, você acaba tentando incluir eles com os outros alunos, né. Fazendo participação deles juntos, mesmo que ele tenha ADI, a gente tenta colocar junto, né. Por que a ADI na verdade, elas já tentam se excluir sabia? Quase todas, elas acham que a criança tem que sentar lá sozinha, e ela do lado, a maioria são assim. (...) então primeiro você tem que ir trabalhar com a ADI, e trazer para junto. Porque as crianças da sala, elas acabam contribuindo, para que essa criança se desenvolva, se ela não se enturmar com as outras crianças, praticamente ela quase não desenvolve, entendeu. (...) Eu fiz um caderno especial só para ela, diferenciado, onde ela tinha todas as atividades dela, todo dia. Ela tinha algo para seguir, dentro do quadro dela, e quando

	<p>terminou o ano ela estava escrevendo, coisa que ela não fazia, entrando dentro dos limites certinhos do desenho, porque ela só riscava o caderno, os cadernos era tudo riscado, quando ela trazia. (...).</p> <p>(...) Eu falo com ela, não pode fazer isso, aí ela (gesto com a mão, como se parasse), não pode sair para fora, a gente tem horário, tem certinho a regra. Porque assim (pausa), porque às vezes as pessoas tratam essas crianças, como se elas fossem doentes, e aí acaba que a criança se sente mesmo, né.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As atividades relatadas pelas professoras antes da pandemia mostram que, ao trabalhar com as crianças com deficiência, elas criaram formas de juntar a criança com os demais alunos, aproximando as atividades das crianças com deficiência dos demais discentes, com materiais adaptados por elas. Assim, as professoras utilizaram: massinha de modelar, pinturas, apostilas diferenciadas e materiais concretos.

No Quadro 19, busca-se conhecer como essas profissionais docentes lidaram com o processo educacional das crianças com deficiência durante a pandemia.

#### Quadro 19 – Unidade de Sentido: Aulas na pandemia (docentes)

Unidade de Sentido: Aulas na pandemia	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	<p>(...) As atividades eram retiradas pela família mensalmente e os retornos foram através de vídeos. Trabalhamos com massinhas, argila, pinturas com tinta guache, livro sensorial, pinça, bexigas com farinha de trigo, colocar argolas em um eixo alto, Estimulação Tátil, procurando sempre trabalhar o motor desse aluno.</p> <p>(...) Continua desafiador, pois poucos têm acesso as aulas remotas, e as famílias não conseguem realizar as atividades propostas. Através das aulas por videochamada foi difícil o contato, devido ao acesso remoto. Não conseguimos realizar as videochamadas.</p>
PD2	<p>(...) a gente fez apostila diferenciada, e a gente mandou para casa, né. E dentro dessa apostila eu fiz um material pedagógico, mandei para casa, fiz uma caixa, mandei para eles com alfabeto com fantoches, tem até as fotos depois que você quiser. Aí eu fiz, o material pedagógico, mandei, fiz as vogais também, e para ficar mais atrativo, fiz uns peixes coloridos, e coleí as vogais, aí fiz uma caixa e mandei. Aí falei para mãe: e isso você vai trabalhar durante esse mês todinho, junto com apostila, né. No dia que a mãe veio me entregar material de volta, a mãe não tinha nem aberto material, tá. Tô te falando, então isso deixa a gente muito chateada, porque você perde tempo hora, e você quando está fazendo material pedagógico, você foca naquele aluno. Então, você vê ele hoje, e você quer ver um desenvolvimento. (...) aí eu não fiz mais caixa, não fiz mais caixa. Aí eu mandei todas as atividades para ela de novo, que todo mês eu fazia uma apostila, e eu mandava vídeos, né. Porque durante a pandemia, a gente trabalhou pelo WhatsApp na prefeitura, a gente montou um grupo, né. Só que aí, o que eu falei para mãe: se você não quiser acompanhar o grupo, não precisa, por que as atividades lá são direcionadas para os alunos da turma, para ela, eu vou fazer diferenciado. Então, eu atendi a um grupo e a mãe individual (...).</p>
PD3	<p>(...) e na pandemia foi muito complicado. Porque, quando você está próximo da criança mais fácil, de você pensar as atividades, pensar como você vai trabalhar, agora a distância, meu Deus do céu, é muito complicado!</p> <p>(...) na sala de recurso, a gente pensava o tempo inteiro nessas atividades. Aí quando foi para trabalhar na pandemia, a gente produzia os materiais e mandava para os pais, então, ia tudo separadinho. Se ia uma colagem, ia tudo separadinho, ia tudo separadinho, o material. Então, os pais que iam buscar, o material do aluno AEE, ele pegava do professor da sala, regular da turma, e também pegava da AEE. Então, ele levava os dois materiais. Então, às vezes a gente fala assim não pode levar só o meu, porque o meu era</p>

	<p>produzido a partir do da professora. Mas daí levava o da professora também e o meu, só que os pais falavam assim, as professoras me relatavam, né, o meu filho não consegue fazer o da professora, mas o da Professora PD3 já consegue (sorri). Mas, assim não pode deixar de mandar o outro, né. Aí no caso só vinha minha apostila respondida (risadas). Mas é que assim, eu fazia dentro das possibilidades da criança, que ela iria conseguir realizar.</p> <p>(...) apostila, material concreto, jogos, de acordo da proposta da temática da professora, elaborava e confeccionava e produzia material. Grupo de WhatsApp, gravava historinha, jogos, brincadeiras, todo pelo grupo do WhatsApp, né (...). Mas a gente tinha o grupo de WhatsApp, que era por onde a gente tinha contato com os pais, né. (...), mas, a maioria das atividades assim a gente imprimia e entregava impresso mesmo.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nas falas das entrevistadas, percebe-se que houve dificuldades em realizar as atividades educacionais. Mas as professoras buscaram aproximar-se do aluno com deficiência e criar meios auxiliares de ensino (Figura 7), tais como: apostila diferenciadas, materiais concretos (peças em EVA, argilas, pinturas, entre outros), grupo de WhatsApp, vídeos educativos e outras atividades, conforme fotos abaixo enviadas pelas docentes.

**Figura 7 – Atividades escolares feitas pelas docentes**



**Fonte:** Fotos enviadas pelas docentes.

Conforme as fotos das atividades acima, enviadas pelas docentes para a nossa pesquisa, percebe-se preocupação em proporcionar atividades educacionais que pudessem contribuir com as

crianças no ensino a distância. No Quadro 20, apresenta-se a avaliação das sujeitas pesquisadas sobre o que a pandemia pode ter causado no ensino-aprendizagem das crianças com deficiência.

**Quadro 20 – Unidade de Sentido: Retrocesso sem aulas presenciais (docentes)**

Unidade de Sentido: Retrocesso sem aulas presenciais	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	Um retrocesso, pois o mesmo precisa de um acompanhamento mais de perto, eles precisam de socialização como outro e com a pandemia infelizmente não conseguimos “dar a atenção” (sinal de aspas com as mãos), adequada para esses alunos, tendo em vista que muitos não conseguiram acessar as aulas remotas assim como as famílias não conseguiram fazer a mediação conforme foram orientadas.
PD2	Retrocesso, isso é no geral, né, tantos eles como os outros. Porque na verdade o que acontece, os pais não têm tempo para ajudar os filhos em casa. Então, até nós como professores, ficamos assim (sinal com a mão, tipo sem nada), fica complicado de cobrar. Porque qual que é a vida hoje de um pai de uma mãe para sustentar uma casa, é muito difícil, não tem nem como você julgar. Sem falar por exemplo, tem mãe que é separada do pai, aí é aquela loucura. Aí a criança fica uma semana com uma, semana com outro. Cara, vou te falar a verdade, para você, a gente não ficou louco, porque Deus não deixa (ri). É pai que liga para contar para você, que a mãe levou o filho não sei para onde, é mãe que liga para você. Aí menina, vou dizer para você (risada).
PD3	(...) é assim durante a pandemia, eu penso que a falta foi mais essa questão de interação. Porque o aluno tem aquele momento na sala de aula, aquele momento que o professor vai para dedicar, aí ele planeja uma aula pensando nele, né. E em casa, em casa eu acho que a criança tem mais resistência, né. Isso é relato de pais para nós: ah, é mais dengoso, faz manha com pai, faz manha com a mãe, com a irmã, com avó. Eles têm essa resistência, aí não quero fazer atividade agora. Então, assim foi muito difícil para os pais, eles lidar com seus filhos em casa (risadas). Na escola não, ele chega ele sabe que aquele ambiente é para estudar, tem horário para tudo, horário para fazer atividade, horário para lanche, horário para brincar, então tem toda uma disciplina, né, uma rotina, né. Na sala de aula têm, têm rotina. E aí eles aceitam muito bem isso, naquele espaço. E em casa não é a mesma coisa. Então, eu penso que teve uma defasagem, muito grande. por mais que o professor se dedicou, em continuar mantendo a qualidade do trabalho, tudo. Mas quem está, depende muito de quem estava com aquela criança, se realmente estava ali, acompanhando, realizando as atividades com ele, de acordo com que tinha que ser. Por exemplo: apostila deles tem roteiro, as apostilas de atividades tinham um roteiro, passo a passo, explicando o que que tinha que fazer em cada atividade, e aí eu sempre colocava no momento da leitura, escolher um ambiente calmo, um ambiente confortável, sem barulho. Então, explicava passo a passo como fazer aquela leitura. Então assim, a gente mandava tudinho para os pais, ler e realizar as atividades com as crianças. Mas, a gente não sabe, se aconteceu da forma da que a gente pensou.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No quadro acima, as profissionais docentes avaliaram que, sem as aulas presenciais, ocorreu um retrocesso no ensino das crianças, tenham elas deficiência ou não, e que a socialização e interação das crianças foram prejudicadas sem essa aproximação presencial dentro das unidades escolares. Outro ponto apontado são as dificuldades que os pais podem ter vivenciado durante a pandemia dentro de suas residências, além da questão de que alguns genitores não conseguiram acessar as aulas remotas.

Ao analisar os dados fornecidos pela docência, foi necessário subdividirmos as unidades de sentido sobre educação inclusiva em duas partes, sendo que ambas se aproximam, porém trazem características e identificações específicas. Assim, no Quadro 21, aponta-se a percepção sobre a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular, e o Quadro 22 traz o que as docentes almejam sobre a inclusão e quais são suas perspectivas sobre esse processo inclusivo nas escolas regulares.

### Quadro 21 – Unidade de Sentido: Percepção da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum

Unidade de Sentido: Percepção da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	<p>(...) a inclusão é vista como um desafio, a inclusão não é apenas inserir a pessoa com deficiência no meio educacional. Infelizmente, as escolas regulares não estão preparadas para essa inclusão, se faz necessário o fortalecimento na formação dos professores e criar uma rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem as crianças com necessidades educacionais especiais.</p> <p>(...) Sim, a inclusão é a socialização, tem como principal objetivo acolher e dar a possibilidade de todas as crianças e adolescentes terem o direito deles garantido.</p>
PD2	<p>(...) Eu acho assim, se fosse como a lei diz lá e ampara, eu acho perfeito. Mas não é como a lei. Quando a gente chega na escola a gente não tem nem condições de trabalhar, aí eu faço o quê? Eu tiro do meu bolso. (...) No município, a sala que eu estou trabalhando não tem ventilador amiga, não funciona, e a luz para funcionar, eu tenho que pregar a tomada com uma fita (balança a cabeça em sinal de afirmativo, demonstrando a tristeza). Então, assim, aí você fala assim tem direito, tem não sei o quê, tá eu concordo que tenho direito. Mas, se fosse como fosse no papel, era perfeito (...).</p> <p>(...) com todas as turmas que eu já trabalhei, na escola do município, que é a escola que mais tem. Eu nunca tive problema com sala de aula, com meus alunos não. Eles sempre respeitaram, mas assim, eu sempre tento passar, que a gente tem que ter um cuidado maior com eles. (...), aí as crianças se ofereciam para ir com ela, se ofereciam para buscar água, para pegar o prato na hora do lanche, eu acho que isso é uma forma de respeito, mas isso vai depender muito de cada professor ali. Não estimular, porque tem professor que fala: olha fulano tem deficiência, não. É tentando mostrar para as crianças, de um lado que ele precisa de um cuidado maior, entendeu.</p> <p>(...) na verdade eu acho que traz benefícios porque as crianças acabam sendo mediadores, né. Vamos dizer, entre aspas (faz sinal com a mão de aspas) “simples normais, né”, eles acabam sendo mediadores, e as crianças acabam aprendendo também, com aluno que está ali, com aquela deficiência. Assim você tem que trabalhar né, tipos histórias, né. Porque, a gente pode estar normal hoje, amanhã a gente não sabe, pode estar deficiente, quantos casos não tem como esse né.</p>
PD3	<p>(...) então eu acho, eu acho não, eu tenho certeza que traz muito benefício. Por quê? Porque hoje, graças a Deus, o aluno com deficiência ele pode, né, a própria escola pode estar pedindo, estar requerendo, uma ADI para acompanhar, dar aquele suporte na sala de aula, enquanto a professora está trabalhando com os demais alunos, né. Então, se a professora, ela faz um planejamento, para atender as necessidades da criança e tem a ADI que pode estar auxiliando, a criança tem progressão, sim. Até porque essa parte social dele conviver com outro, é muito importante. Porque ele vai aprender, a estar ali naquele espaço, respeitar, aprender o momento certo das coisas. Então assim, se ele fica, igual eu acho que na pandemia prejudicou muito né, nessa parte social das crianças. Da criança deixar de conviver com outro, eu achei isso muito triste.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na unidade de sentido sobre sua percepção a respeito do processo de inclusão, evidenciamos, em mais de um momento, excertos das entrevistas sobre a visão que as docentes possuem do processo educacional inclusivo.

Já o Quadro 22 traz elementos sobre suas falas, em que expõem quais as perspectivas que as docentes têm sobre educação inclusiva.

**Quadro 22 – Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva**

Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva	
Sujeitos	Unidades de Significados
PD1	Começar com adequações físicas na estrutura da escola, capacitação para os professores e demais profissionais para lidar com as deficiências, seja ela qual for.
PD2	(...) que realmente fosse como está no papel né. Seria lindo, eu acho que a gente conseguiria trabalhar com mais amor, mais dedicação, mais tudo. Que você não ia ficar dependendo de pai para estar ajudando, ou você tirando do seu próprio bolso. A única coisa que eles fazem, arrumar uma ADI, porque é obrigatório por lei. Mas, mesmo assim, eles não procuram uma ADI, que seja qualificada, e nem qualificam. Por exemplo, qualquer pessoa que se inscrever, pode ser uma ADI, não precisa ter pedagogia. Tem um seletivo, mas não tem formação nenhuma, e quando tem, é de outra área.
PD3	(...) então, vou te falar a verdade, eu penso que depende muito do trabalho do professor que está em sala de aula, se ele tem um bom planejamento. Eu sei, é muito difícil, a gente também não pode julgar, não pode jogar tudo para o professor, né. Mas, assim se o professor naquele momento dele, se ele também puder pensar naquele aluno, ele puder fazer um planejamento que possa acolher, que possa ajudar o mínimo que for, isso já é muito bom, para essa criança, para esse adulto, para esse jovem. Porque ele tem que ter essa oportunidade também. (...) por exemplo, falar assim só tá lá na sala de aula, e só tá lá, um fantasma né, não tá fazendo nada, não tá produzindo nada, pelo menos fazer um mínimo de diferença. O professor não faz milagre, mas ele pode construir muita coisa interessante, coisa boa, para ajudar no desenvolvimento dessa criança, desse adulto, né. Eu penso que minha perspectiva que eu tenho, é de melhoras, assim né. De depende da gente, depende de políticas públicas também, né. Depende muito das políticas públicas de assim, ofertar, por exemplo, para nós professores formação, preparar melhor a gente, porque o tempo inteiro a gente está lidando com uma pessoa com deficiência. Como eu vou receber, como eu vou trabalhar? E nós estamos aprendendo o tempo inteiro, então nós precisamos sempre estar nos capacitando, aprendendo, renovando, e é muito difícil.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Nos excertos sobre as perspectivas que as professoras têm sobre a educação inclusiva, os relatos apontam para a necessidade de proporcionar mudanças nas políticas públicas, meios adequados para que os profissionais possam desenvolver um trabalho adequado e inclusivo com as crianças com deficiência, além da necessidade de capacitação e formação continuada dos professores.

Ao término desta seção, espera-se ter trazido dados suficientes acerca das unidades de sentidos e significados. Esses dados subsidiarão a próxima seção, em que serão sintetizados, sendo elencados somente os principais pontos relatados sobre as categorias de análises.

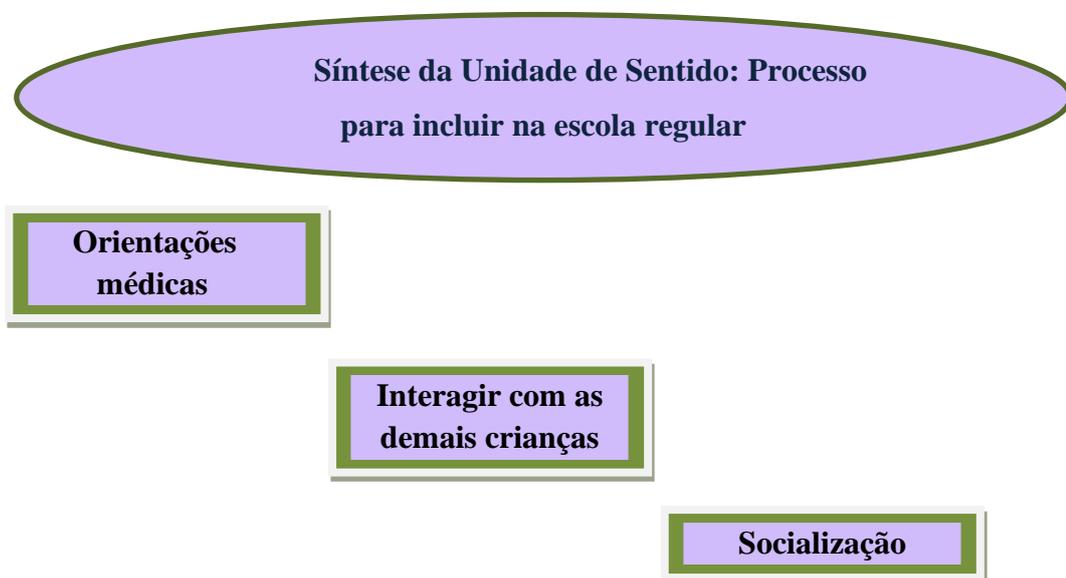
## 5 RESULTADOS DA PESQUISA: UMA SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção, vamos explicar a síntese dos dados trazidos pelos sujeitos pesquisados através de suas falas. É importante frisar que nossa compreensão dos excertos das entrevistas não buscam avaliar, somente trazer elementos sobre o fenômeno estudado, por meio do nosso olhar de pesquisadora, correlacionando-os com os autores estudados na revisão integrativa.

Ressalta-se que a síntese será apresentada em dois momentos: primeiro sobre a compreensão das entrevistas com as genitoras, e no segundo momento, através das entrevistas feitas com as professoras municipais.

### 5.1 Momento 1: Resultados das Entrevistas com as Genitoras

Nesta subseção iremos apresentar a síntese dos dados obtidos nos excertos das falas das progenitoras entrevistadas, pelo viés de nosso olhar atento de pesquisadora, para posteriormente identificarmos se obtivemos êxito nos nossos objetivos.



Nos relatos das genitoras, evidencia-se que o processo de inclusão ocorreu como uma orientação profissional para desenvolvimento das crianças, como um meio de propiciar aos seus filhos contato com as demais pessoas, possibilitando interação e socialização deles.

Ressalta-se que o movimento para “prática da integração social teve maior impulso na década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2010, p. 32-33). Somente com essa luta é que elas passam a ser vistas, ter voz e as leis começam

a considerá-las, respaldando suas garantias legais de participação: nas escolas, universidades, no lazer, nos trabalhos, entre outros.

**Síntese da Unidade de Sentido: Percepção das genitoras sobre inclusão da criança com deficiência na escola regular**

- **Aceitação.**
- **Convívio social.**
- **Interagir.**
- **Mudanças no atendimento escolar.**

Nas falas, fica apontado como as mães veem a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares através dos excertos de suas alocações. Assim, Munhóz afirma que:

Falar de inclusão e de respeito à diversidade não é só produzir um aparato normativo nacional e internacional. As leis que foram criadas a partir de encontros de grande expressão são garantias daquilo que as atitudes das pessoas pela simples conscientização não conseguem atender. A situação permanece mais na ordem normativa e menos na responsabilidade de um dever de consciência e valorização humana, muitas vezes deixando de existir um acesso favorável, condições de lazer e socialização às pessoas deficientes. (MUNHÓZ, 2003, p. 68).

Segundo o autor, ainda existe a necessidade de assegurar, por meios legais, algo que a sociedade não consegue prover por meio da sua consciência. Nesse sentido é que as genitoras acreditam que a inclusão na escola regular das crianças com deficiência é um processo de aceitação, convívio social e interação com as demais pessoas. Informando ainda que é necessário que ocorram mudanças no atendimento escolar, com atitudes condizentes ao processo inclusivo educacional.

**Síntese da Unidade de Sentido: Interação social com os docentes e demais alunos**

- **Bom relacionamento com professores e colegas.**
- **Cuidado das crianças com a outra criança com deficiência/“eram quase uma tropa de elite”.**
- **Bom acolhimento pelos professores.**
- **Aprendem a ter respeito pelo “diferente”.**
- **Bullying.**

Na questão de como era a interação das crianças com os professores e demais colegas, obtivemos informações de que eles possuíam boa interação, as crianças foram bem acolhidas pelos profissionais, de que a convivência entre eles promove o respeito às diferenças, em que os demais alunos aprendem a ter um cuidado/acolhimento pelo colega de classe com deficiência.

Sobre a questão do bullying, identificamos na fala da genitora que ocorreu, mas que posteriormente foi resolvido: “os coleguinhas, a gente teve uns probleminhas de bullying, mas foi bem conversado. Foi bem a acolhida da Leopoldina”. (Excerto da entrevista da M4).

Nesse sentido, Stainback, S. e Stainback, W. (1999, p. 288) afirmam:

(...) encorajar os alunos a ignorar as diferenças não é um objetivo realista nem indesejável. A mesma criança que percebe que uma determinada personagem tá usando chapéu na página 4 e não está usando chapéu na página 5 certamente percebe que há colegas maiores ou menores que ela, que usam cadeira de rodas, que tem a cor de pele diferente, que falam línguas diferentes, que comemoram feriados diferentes ou vem de famílias não tradicionais. Não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças (assim como nossas semelhanças), transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado. Se os professores não se referem as diferenças, as discussões das crianças sobre como elas diferem ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas, para exclusão e isolamento. (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 288).

Assim, quando a mãe relata que foi “bem conversado”, e conseguiram superar o problema inicial de bullying, demonstra a importância de trabalhar com as crianças os significados de respeito, cordialidade, amabilidade e empatia para com o próximo, haja vista que, conforme exposto por Stainback, S. e Stainback, W. (1999), trabalhar as diferenças e/ou semelhanças é importante para demonstrar para as crianças que todas as pessoas têm características únicas e que devemos respeitar as diversidades existentes na sociedade.

**Síntese da Unidade de Sentido: Percepção sobre a  
educação na vida do(a) seu(sua) filho(a)**

- **Socializar/interagir com as pessoas.**
- **Aprender.**
- **Formação profissional.**
- **Possuir outras formas de aprendizado/ensino.**

Nesta unidade de sentido, de como as mães percebem a educação na vida de seus filhos, elas mencionaram que é uma forma de a criança se socializar, aprender, poder ter uma formação educacional e profissional, além de relatarem que é importante que existam outros modelos de ensino e aprendizado, com valorização dos potenciais individuais das pessoas.

Nesse sentido, Gil (2005) diz que a base para que exista a educação inclusiva será considerar que as deficiências são características diferentes em que os diferentes alunos podem apresentar, sendo importante respeitar essas diferenças e encontrar formas adequadas para transmitir o conhecimento e avaliar o aproveitamento de cada aluno.

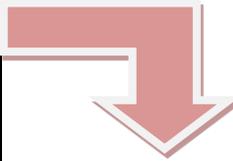
Kuss (2016, p. 29) aponta que “na escola de todos não existem espaços para práticas onde todos aprendem da mesma forma; a inclusão acontece por meio do acesso a um currículo flexível e adaptado, materiais e atividades diversificadas”. É necessário pensar em alternativas para atender e ensinar as pessoas com deficiência, com a valorização de seus potenciais e aptidões, tornando o processo escolar efetivamente inclusivo.

Os autores Stainback, S. e Stainback, W. (1999) dizem que a educação inclusiva pode ser compreendida como “a prática da inclusão de todos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” (STAINBACK, S.; STAINBACK, W., 1999, p. 21). Para os autores, a inclusão contribui não apenas para as pessoas com deficiência, mas ocorre na inclusão da diversidade dos alunos, sejam elas sociais, culturais, físicas, intelectuais, econômicas ou religiosas.

**Síntese das Unidades de Sentidos: Aulas antes da  
pandemia X Aulas na Pandemia**

**AULAS ANTES DA PANDEMIA:**

- ✓ **Profissionais sem capacitação.**
- ✓ **Brincadeiras.**
- ✓ **Pinturas.**
- ✓ **Atividades diferenciadas.**
- ✓ **Profissionais excelentes no processo de ensino.**
- ✓ **ADI para acompanhar as crianças nas aulas.**
- ✓ **Salas de AEE.**



**AULAS NA PANDEMIA:**

- ✓ **Aulas remotas.**
- ✓ **Grupos de WhatsApp.**
- ✓ **Apostilas impressas.**
- ✓ **Material concreto enviado junto com as apostilas (EVA, colagens, pinturas).**
- ✓ **Videoaulas.**
- ✓ **Sem interação.**

A partir das entrevistas, identifica-se que as genitoras compreendiam que as aulas antes do momento pandêmico de isolamento social ocorriam por meio de atividades com pinturas, jogos, brincadeiras, as crianças frequentavam as salas de AEE e havia a profissional de ADI para acompanhá-las dentro das salas de aulas.

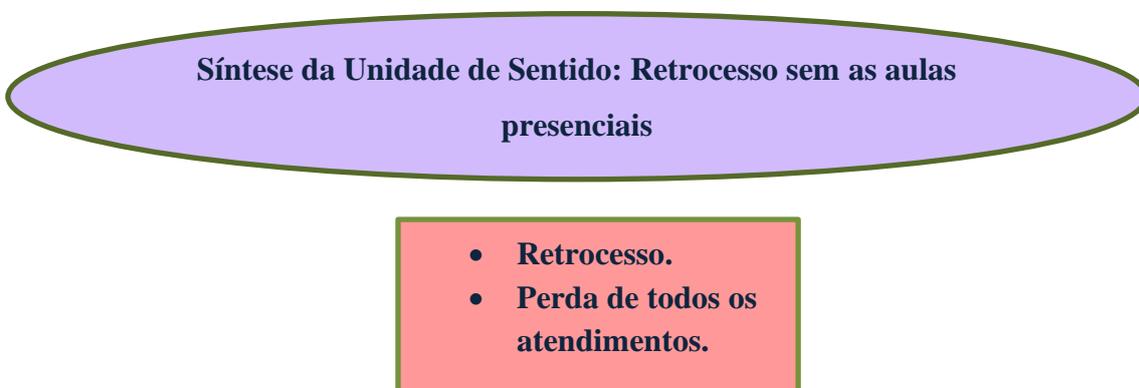
Já no período de reclusão e distanciamento social, na pandemia, as aulas ficaram suspensas, os materiais apostilados foram enviados para as famílias junto com alguns materiais pedagógicos, e grupos de WhatsApp foram criados como meio auxiliar de comunicação para possibilitar a dispensação de atividades escolares para serem realizadas pelos familiares com as crianças com deficiência. Ressalta-se que nesse momento foi pontuado pela genitora que não houve interação das crianças com os demais colegas e professores, como algo prejudicial ao seu desenvolvimento e processo de socialização.

De acordo com Queiroz e Melo (2021, p. 11), independentemente de como sejam as atividades escolares (impressas ou online), elas exigem a necessidade de participação da família nas suas realizações. Sendo que, acerca das dificuldades para a realização das atividades escolares, citam: a falta de acesso remoto às aulas, que podem ocasionar em perda no ensino das crianças, bem como outros fatores que podem acarretar prejuízos na realização das

atividades, tais como: a necessidade dos adultos de terem que trabalhar, violência doméstica, diminuição da renda, adoecimento, entre outros.

Nesse sentido, Orlando, Alves e Meleti apontam que: “as famílias de estudantes com deficiência têm encontrado dificuldades para acompanhá-los nas atividades desenvolvidas no ensino remoto”. (ORLANDO; ALVES; MELETI, 2021, p. 13).

Percebe-se que, apesar de professores e gestores buscarem alternativas para a realização das atividades escolares, os dados apontaram algumas dificuldades que as famílias enfrentaram no período de suspensão das aulas presenciais com o distanciamento, o isolamento social e a falta de interação com as demais pessoas.



Nos relatos coletados nas falas das entrevistadas, percebe-se que houve unanimidade ao dizer sobre as perdas que o período pandêmico, de isolamento social, trouxe para suas vidas, causando um retrocesso na educação dos seus filhos, bem como uma perda de todos os atendimentos a eles relacionados: saúde, esporte, lazer e interação/socialização com as pessoas.

Neste período em que as crianças com deficiência ficaram sem os atendimentos condizentes com as suas realidades e necessidades, podemos referenciar que regredimos nos avanços sociais de inclusão, tornando-os segregados e isolados da sociedade. Assim, Sasaki afirma que as pessoas com deficiência eram reclusas em seus lares ou instituições, e “a exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas eram excluídas da sociedade para qualquer atividade (...)”. (SASSAKI, 2010, p. 30). Deste modo, novamente as pessoas com deficiência ficaram distanciadas das demais, isoladas, sem atendimentos imprescindíveis e, podemos dizer, segregadas em suas residências.

Ressalta-se que no excerto da M4, no Quadro 12, a mãe expõe que os pais não possuem treinamento para ensinar os filhos, mas que os docentes possuem. Entretanto, no Quadro 10, a M1 acredita que os professores e ADIs não estão capacitados para ensinar as crianças com deficiência. Assim, podemos dizer que há uma controvérsia entre as falas. Porém, por não

termos aprofundado esse assunto com as genitoras, não poderíamos abarcar qual o sentido e significado dessa questão para ambas. Mas podemos ressaltar que todas alegaram que as aulas remotas trouxeram perdas ao processo de ensino.

**Síntese da Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a  
educação inclusiva**

- **Interação com os demais/socializar.**
- **Aprendizado.**
- **Independente.**
- **Novas possibilidades na forma de ensinar.**
- **Valorizar as capacidades individuais.**

Nos excertos das entrevistas, houve a identificação das perspectivas, dos sonhos que as genitoras possuem da educação formal de seus filhos. Nos depoimentos, elas demonstram acreditar que a educação é uma forma de oportunizar aprendizado, ofertar a interação social deles com as demais pessoas, sendo necessário, para isso, que exista uma nova forma de ensinar e valorizar as capacidades individuais, possibilitando o desenvolvimento deles e a independência para sua vida pessoal, profissional e social.

Assim, Forgiarini (2013) colabora com a ideia de que a independência é um processo de conquista de autonomia do indivíduo, sendo a autonomia entendida pela autora como:

(...) uma conquista do indivíduo, que deve ser construída a partir das decisões, das vivências e da própria liberdade, embora a autonomia seja uma característica essencialmente humana, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, é preciso notar que ninguém é prontamente autônomo. A autonomia é uma conquista que deve ser desenvolvida e, cabe à educação, proporcionar contextos formativos adequados para que os educandos tornem-se autônomos. (FORGIARINI, 2013, p. 88).

Nesse sentido, a educação é tida como ponto importante no desenvolvimento da autonomia individual, a qual deve trazer atividades condizentes e adequadas às potencialidades de todas as pessoas, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades como seres autônomos.

Espera-se que, ao término desta subseção, possamos ter nos aproximados dos principais pontos elencados nas unidades de sentidos relacionados às entrevistas com as genitoras. No próximo tópico, apresentamos os dados relacionados às sínteses das entrevistas das docentes.

## 5.2 Momento 2: Resultados das Entrevistas com as Docentes

Nesta subseção, iremos pontuar as sínteses das unidades de sentidos e significados relacionadas aos excertos das entrevistas com as docentes de forma que possamos aproximar o leitor de suas discussões principais através do olhar de pesquisadora. Entretanto, trazendo em evidência os pontos que os entrevistados relataram.

### Síntese da Unidade de Sentido: Formação acadêmica

#### Pedagogia

As três profissionais docentes entrevistadas possuem cursos de graduação em pedagogia. Considerando que “o pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural” (SAVIANI, 1985, p. 27), entendemos que, portanto, o profissional pedagogo ocupa uma importante atribuição no processo de ensino- aprendizagem, originando de seu trabalho a mediação da inclusão na unidade escolar por meio de uma ação reflexiva com discentes, comunidade escolar, familiares e sociedade, possibilitando discussões sobre o processo de inclusão, o respeito às diversidades e contribuindo com a construção da formação de cidadãos mais reflexivos.

### Síntese da Unidade de Sentido: Experiência profissional com crianças com deficiência

- **Tempo de experiência em que atua com crianças com deficiências (2 anos, 4 anos e 6 anos).**
- **Primeira experiência ocorreu com uma criança com múltiplas deficiências.**
- **Trabalho que gosta.**
- **Necessidade de estudar.**
- **Conhecer a deficiência/aprender lidar com a criança.**

Na unidade de sentido sobre quais eram suas experiências de atuação com crianças com deficiência, as profissionais docentes informaram que tinham 2, 4 e 6 anos<sup>10</sup> que elas lecionavam na educação inclusiva. Sendo que este é um trabalho considerado desafiador, que exige estudo, dedicação e gostar do que se faz.

Outro dado informado pela docente foi a necessidade de conhecer a deficiência da criança para poder saber “lidar” com ela, ou seja, saber desenvolver atividades pedagógicas condizentes para aquelas crianças. Desta forma,

Os diagnósticos que situam a criança como clientela das políticas de educação especial não devem ser considerados como documentos prescritivos do trabalho pedagógico, mas como informações a serem necessariamente contextualizadas e pensadas a partir da sua participação no cotidiano escolar. (FERREIRA *et al.*, 2014, p. 6).

Assim, o profissional docente pode utilizar-se desse diagnóstico para planejamentos estratégicos de suas atividades. Entretanto, não deve ser requisito para a construção da relação docente com essa criança nem predominante nas suas ações de ensino. É importante considerar a escola um espaço de aprendizado e ensino, em que todos podem contribuir e aprender dentro desse universo estudantil.

**Síntese da Unidade de Sentido: Curso de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva**

- ✓ **Já realizaram pelo município.**
- ✓ **Oficinas, cursos.**
- ✓ **Mostras dos trabalhos.**

Nesta unidade de sentido e significado, todas as entrevistadas responderam que já realizaram cursos e/ou oficinas de capacitação pela rede municipal de educação. Deste modo, podemos identificar que o município de Cáceres oferta curso de capacitação para os profissionais docentes.

De acordo com Oliveira, P., Oliveira W. e Barbosa (2021, p. 02), “ao refletirmos sobre a inclusão devemos pensar, dentre outros aspectos, na formação dos professores e experiência no trabalho com esses alunos, pois, ela é importante nas estratégias construídas para a inclusão

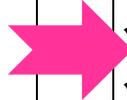
<sup>10</sup> A profissional docente possui 13 anos de experiência no Estado, porém com jovens e adultos com deficiências. No município, com criança, a docente possui 6 anos de experiência.

destes alunos”. Assim, contribuir com a formação profissional é um dos aliados no processo de inclusão educacional das crianças no ensino regular.

**Síntese da Unidade de Sentido: Aulas antes da  
pandemia X Aulas na pandemia**

**AULAS ANTES DA PANDEMIA:**

- ✓ Massinhas de modelar, pinturas.
- ✓ Direciona as atividades para ADI.
- ✓ Trabalha junto com os demais/busca incluir.
- ✓ Outras crianças contribuem com o desenvolvimento das crianças com deficiências.
- ✓ Material diferenciado.
- ✓ Salas de AEE.
- ✓ Material adaptado a partir das temáticas trabalhadas pelos docentes/material concreto.



**AULAS NA PANDEMIA:**

- ✓ Atividades impressas, retorno por vídeos.
- ✓ Estimulação tátil (massinhas, pinturas, livros sensoriais, entre outros).
- ✓ Aulas remotas.
- ✓ Grupos de WhatsApp.
- ✓ Apostilas impressas/diferenciadas.
- ✓ Material concreto enviado junto com as apostilas (caixas com materiais em EVA, colagens, pinturas).
- ✓ Videoaulas.
- ✓ Famílias com dificuldades de acesso remoto.
- ✓ Dificuldade em elaborar material a distância.

As professoras informaram nesta unidade de sentido e significado que as aulas presenciais das crianças com deficiência eram realizadas com materiais diferenciados, atividades com massinhas e pinturas, bem como existia ADI para acompanhá-las na sala, havia também a sala de AEE no contraturno das aulas das crianças com deficiência, além disso, as professoras evidenciaram que existia a convivência das crianças com deficiência com as outras crianças e que essa relação de convívio contribuía com o processo de aprendizado umas das outras. Elas informaram ainda que, no período em que ocorreu a suspensão das aulas presenciais, durante a pandemia, houve uma necessidade de repensar as atividades educacionais

para esses alunos, as quais ocorreram por meio de apostilas impressas, materiais concretos enviados junto com os materiais, aulas remotas por meio de WhatsApp e vídeos. Relataram que as famílias tiveram problemas para realizar as aulas remotas devido a dificuldades de acesso pela internet, bem como foi difícil para as professoras pensar as atividades longe dos alunos.

A pesquisa de Freitas e Aranha constatou que “os professores encontram-se engajados com a Educação, ao tentar oferecer o melhor de si para dar continuidade às atividades de ensino, mesmo em tempos de isolamento e de situações tão adversas à sua rotina de trabalho”. (FREITAS; ARANHA, 2022, p. 17). Assim, os profissionais demonstram preocupação na elaboração das aulas com os discentes e buscaram formas alternativas para superar algumas dificuldades encontradas durante a quarentena da covid-19.

**Síntese da Unidade de Sentido: Retrocesso sem as aulas presenciais**

- ✓ **Retrocesso.**
- ✓ **Sem socialização.**
- ✓ **Falta de interação.**
- ✓ **Famílias com dificuldades de realizar as atividades (sem acesso remoto, sem tempo).**

Identifica-se, nos excertos das entrevistas, que há retrocessos no ensino de todas as crianças sem as aulas presenciais, pois elas ficaram sem interagir e socializar com as demais pessoas. Além disso, os relatos demonstram que muitas famílias tiveram dificuldades de realizar as atividades, seja pela falta de tempo, problemas no acesso remoto, entre outras.

Para Orlando, Alves e Meleti, “as possibilidades de ensino-aprendizagem através do ensino remoto tornam-se ainda mais escassas para estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social”. (ORLANDO, ALVES; MELETI, 2021, p. 12). A pesquisa dos autores evidencia que o acesso remoto foi um dos problemas que podem ter aumentado a defasagem no ensino das crianças com deficiência.

**Síntese da Unidade de Sentido: Percepção da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum**

- **Inclusão vista como desafio.**
- **Escolas regulares não estão preparadas/sem condições de trabalho.**
- **Não é como está na lei.**
- **Socialização.**
- **Respeito.**
- **Benefícios para todos.**
- **Direito garantido na lei.**

As entrevistadas expuseram que o processo inclusivo das crianças nas escolas regulares é desafiador, citando pontos fragilizados da educação inclusiva nos colégios, tais como: falta de estrutura física, sem condição de trabalho, não acontece da forma que está na lei. Mas citam também que é uma garantia em lei e expõem os pontos positivos, sendo eles: o processo de socialização, promovendo o respeito pela diversidade, que traz benefícios para todos.

Neste sentido, Werneck afirma que “incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não.” (WERNECK, 1997, p. 58). Assim, a educação inclusiva tem uma grande importância dentro dessa troca de benefícios, a qual pode corroborar a construção de mudanças de paradigmas, trazendo novas formas de agir diante das diversidades existentes na sociedade.

**Síntese da Unidade de Sentido: Perspectiva sobre a educação inclusiva**

- **Que fosse como está no papel.**
- **Mudanças nas unidades escolares.**
- **Planejamento dos docentes para dar oportunidades.**
- **Melhorias.**
- **Depende das políticas públicas.**
- **Capacitação continuada.**

As perspectivas sobre a educação inclusiva elencadas pelas profissionais docentes demonstram que precisa ser como está na lei, isto é, que as garantias que estão preconizadas em leis fossem cumpridas, com a necessidade de melhorias nas escolas, no ensino, e oferta de capacitação continuada para todos os profissionais. Assim, como evidenciado, depende das políticas públicas e do planejamento dos docentes que atuam com os alunos com deficiência, criando estratégias que deem oportunidades para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não.

Conforme Saviani (1985), o pedagogo sabe avaliar e fazer o diagnóstico dos principais problemas que acontecem no processo de ensino-aprendizagem da realidade em que ele atua e pode propiciar, através de suas ações, oportunidades para que os alunos aprendam, sejam respeitados pelas suas diversidades e valorizados em suas potencialidades. Neste sentido, é imprescindível que o profissional docente atue efetivamente em várias instâncias da prática educativa, como mediador e articulador da construção de práticas pedagógicas de educação inclusiva.

O pedagogo, enquanto mediador na unidade escolar, deve contribuir na busca de superação ao preconceito em relação às diversidades, no sentido de valorizar as características únicas do ser humano, sua identidade e suas necessidades. Desta forma, o profissional docente pode ser considerado uma peça-chave no processo da inclusão, no sentido de fomentar ações educativas que promovam a interação e socialização entre todos os estudantes.

Ao término desta subseção, espera-se que os dados tenham sido suficientes para compreensão acerca da realidade vivenciada pelos pais e docentes no período de isolamento, que ocorreu na pandemia do coronavírus. No próximo item, discorre-se sobre elementos importantes constatados pela pesquisadora acerca dos desafios, das dificuldades e concepções das entrevistadas, como forma de compreendê-las a partir dos objetivos de nossa pesquisa, seguindo a linha de compreender e depois interpretar os dados.

## 6 REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

Após os quadros de sínteses citados na seção anterior, compreenderemos os dados a partir dos nossos objetivos de pesquisa. Assim, relacionaremos as falas das entrevistadas interligando-as aos nossos objetivos a fim de verificar se conseguimos atingi-los.

Nosso objetivo geral deste estudo foi conhecer como se deu a educação inclusiva no município de Cáceres em tempos de pandemia. Tivemos como específicos os seguintes itens: a) Conhecer as perspectivas dos professores e familiares com relação à inclusão de crianças com deficiência na escola; b) Identificar como foi o ensino remoto para as crianças com deficiência em época de pandemia; c) Identificar quais os desafios e as dificuldades enfrentados pelos genitores e professores no ensino das crianças com deficiência em tempos de pandemia.

O objetivo geral será abordado ao final após termos compreendido os específicos diante da realidade estudada. Deste modo:

No item A, sobre conhecer as perspectivas dos professores e familiares com relação à inclusão de crianças com deficiência na escola, podemos considerar que tivemos êxito, quando nos quadros 13 e 22 temos as respostas, respectivamente das genitoras e das docentes, sobre as perspectivas que ambas possuem a respeito da educação inclusiva.

Já no item B, sobre identificar como está o ensino remoto para as crianças com deficiência em época de pandemia, ou seja, no momento em que as aulas ficaram suspensas nas escolas e passaram a ser realizadas dentro dos domicílios com os responsáveis da criança, podemos considerar que tivemos uma parcela de conhecimento de um universo abrangente por meio das falas das entrevistadas, tanto pelas genitoras como pelas docentes. Assim, considera-se que esse item de pesquisa foi elencado nos quadros de unidades de sentidos e significados, correspondentes às aulas antes da pandemia e aulas na pandemia.

No item C, em que buscou-se identificar quais os desafios e as dificuldades enfrentados pelos genitores e professores no ensino das crianças com deficiência em tempos de pandemia, quando as aulas presenciais estavam suspensas, conseguimos obter informações que vão além, as quais elencaremos abaixo sobre as dificuldades e os desafios das entrevistadas, sejam mães ou professoras, seja com as aulas presenciais ou com o ensino remoto. Assim também conseguimos respostas para nossa inquietação. Abaixo, evidenciam-se alguns relatos que mostram os desafios e as dificuldades do universo da educação inclusiva como forma de nos aproximar da realidade estudada através dos depoimentos das pessoas entrevistadas.

## 6.1 Aproximação das Realidades Individuais

Durante as entrevistas, houve depoimentos, relatos e vivências que vão além da interpretação hermenêutica da nossa pesquisa. Dados esses que é bom elencar para aproximar da realidade individual de cada família com o intuito de mostrar que as diversidades são enormes. Em uma pesquisa sobre o contexto das aulas no período de quarentena da pandemia existiram dificuldades, mudanças e pontos que vão além das aulas remotas, das dificuldades de os filhos se concentrarem ou terem interesse pelas videoaulas. Bem como relatos das docentes que foram surpreendidas e tiveram que inventar um novo jeito de ensinar, criando estratégias e buscando aprender para ensinar de um jeito novo.

Assim, a entrevistada M1 disse que seu filho possui uma deficiência que o impossibilita de aprender como as outras crianças, devido ao seu grau de deficiência. Já seu outro filho está realizando o mestrado. E a mãe tem que auxiliar os dois, em que um requer cuidados, faz barulho, causa inquietações, e o outro tenta se concentrar nas aulas remotas, no silêncio e nos estudos.

Sobre a escola, ela relata que tem dificuldades, que não há adaptações condizentes com as necessidades de seu filho:

(...) não tem nada adaptado lá na escola, é uma coisa de improviso que a professora tem que tá criando para receber essas crianças. Eu vejo que é uma dificuldade lá na escolinha. Porque não tem um trocador, não tem um colchão adequado, para caso ele não quiser ficar mais na cadeira, ficar no colchão, eu tenho que levar. Assim, é muita dificuldade. Tanto é que muitos pais desistem por causa disso. É muita dificuldade (...). (Excerto M1, entrevista semiestruturada).

Na entrevista, essa mãe colocou, de forma muito rápida, as dificuldades durante o ensino em casa para conciliar diferentes situações com seus filhos. E nas aulas presenciais, demonstrou toda a falta de estrutura e recursos para seu filho estudar.

Já a mãe M2 se emocionou na entrevista ao falar que sua filha, Princesa Isabel, não sabe brincar e que ela se sente culpabilizada por isso. Nos seus relatos, percebemos que ocorre várias vezes a citação de brincar/brincadeiras. As falas da genitora expõem todo o sentimento que sente sobre sua filha não saber brincar da forma que ela acredita que seja o certo: “minha mãe fala: ‘M2, você não brincava com Princesa Isabel’ (choro), pausa. E eu falo que foi falha minha, sabe. Então Princesa Isabel, hoje, ela não sabe brincar. Ela não sabe ter assim um brinquedo específico para ela...”. (Excerto M2, entrevista semiestruturada).

Ela relata que, nas aulas presenciais, a filha teve dificuldades de se enturmar: “(...) tem vez, que tinha. Que se entrosava bem, sabe. Só que era aquele negócio, ela estava bem brincando

e de repente “pof” (som de tapa) na cara do coleguinha”. (Excerto M2, entrevista semiestruturada). Assim conota a importância que a mãe dá ao processo de brincar, talvez pela culpa que carrega em si. Além disso, cita que acredita que as profissionais docentes não incentivaram a Princesa Isabel a aprender: “Eu acho que eles deviam ter aprofundado um pouco mais ela, né. Não sei, se porque ela é especial, eles queriam isolar ela. Eu não sei, sabe. Eu vi que Princesa Isabel não aprendeu quase nada.”. (Excerto M2, entrevista semiestruturada).

Já a M3 trouxe um longo depoimento que relata problemas que ocorreram com seu filho, Rei Davi, na escola, que desencadeou a síndrome do pânico, momento esse em que ele ficou mais de um ano sem sair de casa, não indo nem no portão. E isso trouxe grande carga emocional, pois ela precisou buscar alternativas para que ele pudesse se recuperar, lidar com o pânico e retornar para a escola. Nos relatos, a mãe diz “o que aconteceu no primeiro ano, ele perdeu. Então passou-se os colegas. Depois ele ficou longe, depois ele voltou com nova turma (...)”. (Excerto M3, entrevista semiestruturada). Ela faz referência aos problemas que ocorreram na sala de aula e com a professora, pois, segundo o depoimento, não foi somente seu filho que ficou prejudicado: “(...) e as outras crianças, uma que tem vitiligo, as manchas dele aumentaram, a mãe falou que não entendeu. Aí, quando reuniu todo mundo e conversou, ai gente, eu não sabia o que estava acontecendo com você, poxa. Se a gente tivesse se encontrado antes (...)”. (Excerto M3, entrevista semiestruturada).

Assim, após esses problemas na escola, a professora foi afastada, mas não ocorreu nada contra ela. A mãe relata que foi cuidar do filho, e não que ela desistiu, mas cansou de lutar e não ter resultados. E segundo a genitora, foi a partir desse contexto que o filho teve medo e que no momento ele está voltando a “ter medo de novo, do cachorro que late, fogos e tal. Porque na hora que começa assim, aí volta tudo de novo. Assim, para a gente, eu lembro tim-tim por tim-tim (...)”. (Excerto M3, entrevista semiestruturada).

A mãe demonstra uma das lutas diárias com seu filho e evidencia toda fragilidade que existe em vencer as crises, toda a família que teve que se adequar e modificar para auxiliar nos cuidados com o Rei Davi. E traz ainda que seu filho posteriormente conseguiu retornar para a mesma escola:

Ai, então, porque não tirou de lá? Gente, é lá, ele gosta de lá. Voltou fez apresentação no Dia das Mães, o ano que ele voltou, eu chorava, as mães choravam, as professoras, de emoção. Porque ele estava ali em cima. Você em cima de um palco, não é. Tem os “tais de normais” (referência com as mãos de sinal de aspas) que não faz isso”, que não consegue ler um texto. E ele assim os colegas quando era para levantar a mão, pegava a mãozinha dele e levantava, sabe. Então assim, eles fizeram sabe, estamos aqui e vamos te ajudar. Então assim, porque não levar de volta? **Voltou para o lugar onde foi ferido, mas foi o lugar onde ele se reestabeleceu.** E isso, foi uma lição para

a gente. Porque muitas pessoas adultas que passam por esse processo de síndrome do pânico, elas não conseguem voltar. (Excerto M3, entrevista semiestruturada - grifo nosso).

Em seu depoimento, a mãe evidenciou que seu filho teve dificuldades no presencial também, mas que, mesmo com suas dificuldades/feridas, ambos conseguiram superar e retornar para a mesma escola, onde ele foi acolhido e inserido. As falas da mãe demonstram o papel importante que o profissional docente possui na sala de aula, de poder ajudar a valorizar as potencialidades ou mesmo desencadear dificuldades no ensino-aprendizagem.

A mãe relata ainda um episódio em que a profissional docente tentou excluir seu filho de um passeio da escola. Mas, como ela estava na unidade como estagiária, presenciou e teve apoio de outra profissional (sua supervisora de campo/docente), e foi em direção à sala do seu filho e conseguiu incluí-lo no passeio, no qual ele recebeu elogios de que foi o mais comportado. Ela alega que “essa parte da educação e do contexto geral não é para brincadeira, nem para quem é especial nem para quem não é especial”. (Excerto M3, entrevista semiestruturada).

Durante o período em que o Rei Davi teve que estudar em casa, na pandemia, houve dificuldades e desafios, desestímulo pelos vídeos, por não reconhecer a profissional docente, falta de interação com as demais pessoas da escola, tudo isso acarretou desinteresse pelo estudo.

A M4 trouxe o desafio da escola, na parte do bullying, mas que conseguiram conversar e resolveram. Relatou a dificuldade de interação, devido ao processo de separação: “na educação familiar da Leopoldina, ela tá um pouco retraída por causa da separação, isso afetou bastante ela (...)”. (Excerto M4, entrevista semiestruturada).

A genitora apresenta uma fragilidade no seio familiar, que trouxe mudanças nas suas vidas, tanto emocional como econômica. A mãe relatou que no começo sua filha sofreu por esse fato, mas que agora, com o retorno das visitas ao genitor, o lado afetivo paterno tem estabilizado seu emocional/psicológico.

Nas entrevistas com as genitoras, obtivemos informações que vão além da nosso foco de pesquisa, as quais, apesar de não estarem ligadas diretamente com as aulas na pandemia, durante a quarentena, estão indiretamente correlacionadas. Por exemplo, as genitoras sofreram impactos para adaptar espaços a fim de que seus filhos pudessem realizar as atividades das escolas, tendo que conciliar com as demais situações dentro das residências (afazeres domésticos, outros filhos, orientar e acompanhar o ensino do filho nas atividades pedagógicas). Dessa forma, ocorreu uma sobrecarga para essas mães que já tinham suas atribuições e afazeres, tendo agora que aprender a ensinar a seus filhos. Outro ponto citado pelas genitoras são as

dificuldades nas unidades escolares, falta de adaptações, bullying, professora que desestabilizou uma turma toda, entre outras.

Diante do exposto nas falas das progenitoras, percebe-se seus desafios, suas experiências e um pouco das vivências delas e dos seus filhos, com as aulas tanto presenciais como remotas. Nota-se que o ensino vai além das salas, adentra suas vidas, seus lares, suas famílias e que o professor é o intermediador da ligação das crianças com deficiência e suas vidas educacionais, sociais e familiares. Sendo importante, nesse elo, que o profissional docente tente se aproximar da realidade contida em cada criança, sejam elas deficientes ou não, pois só assim poderá compreender os avanços, as dificuldades e características únicas de cada pessoa.

Dias afirma: “o que nos compete é o trabalho nas possíveis causas que determinam as dificuldades na criança” (DIAS, 1995, p. 67). Portanto, o profissional docente deve estar atento às dificuldades que todas as crianças podem apresentar durante as aulas, sejam elas direcionadas ao problema de ensino-aprendizagem, ao relacionamento com os demais, à retração no seu desenvolvimento nas aulas, ou qualquer outra forma que venha demonstrar que a criança apresenta outros problemas que vão além do universo escolar, mas que influenciam neste. Assim, ver as diversidades/semelhanças de cada indivíduo requer um olhar humano que vai além do aprender formal, deve-se olhar o contexto como um todo: os ganhos, os avanços nos comportamentos, a integração, as conquistas, mínimas que sejam, pois, ao enxergar o todo, teremos atingido a essência da inclusão, que é respeitar a diversidade, dando condições condizentes com as capacidades e habilidades de cada pessoa.

Nas entrevistas com os profissionais docentes, tivemos relatos que também demonstram que os profissionais docentes têm suas dificuldades, suas vidas fora da sala de aula, são esposas, filhas, mães, trabalhadoras e docentes.

Os relatos da PD1 abordaram temas como a necessidade de capacitação, a dificuldade de ser uma professora que iniciou suas atividades pedagógicas com uma criança com múltiplas deficiências, que ela diz ter sido desafiador.

Assim, as suas falas mostram a preocupação da professora em começar sua atividade de dar aulas e se deparar com uma criança com múltiplas deficiências, precisando criar meios de ensinar. Seus relatos informam que posteriormente, com o início das atividades escolares, veio o período do isolamento social na pandemia. Ela informou que ficou somente uma semana com seu aluno X, na sala de aula, e posteriormente, no momento das aulas a distância, precisou encaminhar materiais que atendessem as suas necessidades e capacidades. Porém ela alega que não deu tempo de conhecê-lo para verificar como desenvolver atividades que fossem ao

encontro de suas habilidades. Relata ainda que não conseguiu êxito também com alguns pais nas aulas por videochamadas, devido às dificuldades de acesso remoto dos genitores às aulas.

Já a PD2 relatou problemas nos espaços físicos das escolas municipais e falta de recursos didáticos para trabalhar com as crianças. E no tocante ao ensino inclusivo, trouxe as dificuldades com algumas profissionais que acompanham as crianças com deficiências (ADI).

A professora contou uma dificuldade que teve com a ADI:

(...) mas eu já tive uma ADI que me deu trabalho. Porque não era formada na área de pedagogia, não tinha nenhuma formação, que achava que tudo o que eu estava direcionando a menina, estava errado. Porque ela queria ficar sentada lá no canto com uma menina, a menina brincando com algumas coisas e ela no celular. (Excerto PD2, entrevista semiestruturada).

O que a docente traz nos remete à reflexão de que se os profissionais docentes, auxiliares, gestores, familiares e sociedade não contribuírem com a integração e socialização das crianças com deficiência, a inclusão não ocorrerá e pode ocasionar a segregação, a exclusão e estimular o desinteresse das pessoas com deficiência pelo ambiente escolar.

Outro ponto que a PD2 abordou foi seu desestímulo em realizar o preparo de materiais concretos (caixas com atividades pedagógicas) para auxiliar nas atividades em casa, na suspensão das aulas presenciais, e, ao receber de volta a caixa pelas mãos da genitora, perceber que ela não havia nem aberto a caixa. Em seu relato, a PD2 aborda que:

(...) então isso, deixa a gente muito chateada, porque você perde tempo hora, e você quando está fazendo material pedagógico, você foca naquele aluno. Então você vê ele hoje, e você quer ver um desenvolvimento. Mas eu te juro, do jeito que eu mandei a caixa, a caixa voltou. Aí eu falei 'ah, desmotiva, né' (...). (Excerto PD2, entrevista semiestruturada).

Mas logo adiante a professora relata que: “(...) qual que é a vida hoje de um pai, de uma mãe para sustentar uma casa. É muito difícil não tem nem como você julgar.” (Excerto PD2, entrevista semiestruturada).

Deste modo, a profissional docente sentiu-se desestimulada, mas, por outro lado, consegue entender que talvez as famílias estejam com problemas, com dificuldades que podem ocasionar a não realização das atividades. O que denota os valores humanitários de ir além da realização das tarefas escolares, mas consegue enxergar o outro ser humano, que tem sua vida e suas vivências, que pode estar com dificuldades, e isso é importante no papel da docência.

Nos relatos da PD3, ela elencou que trabalhar com pessoas com deficiência é: “um trabalho de muita dedicação. É um trabalho que você tem que estudar.” (Excerto PD3, entrevista

semiestruturada). E isso significa o quão importante é o profissional docente ter capacitação continuada, receber apoio e recursos para desenvolver atividades escolares com seus alunos.

E no distanciamento da pandemia, dos seus alunos, a professora relatou que foi difícil, porque “quando você está próximo da criança é mais fácil de você pensar as atividades, pensar como você vai trabalhar, agora a distância, meu Deus do céu, é muito complicado.” (Excerto PD3, entrevista semiestruturada). Quando a profissional fala que é necessário pensar em seu aluno e nas atividades condizentes a ele, a professora mostra que o planejar individualizado no período de isolamento foi difícil, haja vista que não ter a aproximação, não conhecer os discentes para fazer o planejamento foi complicado. Isso faz entender a necessidade de estar junto, de saber as habilidades, os potenciais e as dificuldades que cada ser precisa trabalhar, e o distanciamento trouxe dificuldades para isso.

Outro fator das dificuldades do isolamento da pandemia exposto pela professora é que “em casa eu acho que a criança tem mais resistência, né. Isso é relato de pais para nós. Ah, é mais dengoso, faz manha com pai, faz manha com a mãe, com a irmã, com avó”. (Excerto PD3, entrevista semiestruturada). Nas informações que os genitores trouxeram para essa professora, ela conseguiu identificar algumas dificuldades que as famílias enfrentaram na realização das atividades escolares em casa. E isso traz a parte do profissional que se sensibiliza diante de problemas que afetam seus alunos, sendo que ela, enquanto profissional, também teve dificuldades em criar/desenvolver tais materiais para seus discentes.

As professoras trazem nas falas suas experiências profissionais com as crianças, a necessidade de ter cursos contínuos para auxiliá-las no desenvolvimento de suas atividades, haja vista que, nos relatos, identificamos que as profissionais disseram que há necessidade de saber trabalhar com cada aluno, ou seja, o ser humano é único em sua essência, e cada qual precisa de apoio para estimular seus potenciais.

Outro fator é que essas profissionais também são pessoas que tiveram suas vidas mudadas na pandemia, que precisaram repensar suas atuações, as quais possuem vida pessoal, além da profissional, e assim tentaram conciliar trabalho e família, vida pessoal e social.

Diante destes relatos, demonstram-se os desafios e as dificuldades que essas pessoas passaram atuando na educação inclusiva, tanto no ensino a distância como no presencial.

No tocante ao nosso objetivo geral de conhecer como se deu a educação inclusiva no município de Cáceres em tempos de pandemia e das questões-problema da pesquisa, concluímos que alcançamos nossos objetivos, que foram respondidas nossas inquietações da pesquisa, após elencarmos as unidades de sentidos e significados apresentados nas seções anteriores por meio da interpretação hermenêutica.

Deste modo, esperamos que, ao findarmos esta seção, o leitor consiga compreender os dados da pesquisa e que eles venham a colaborar no processo de ensino inclusivo e com a inclusão em todos os segmentos sociais. A seguir, apresentamos nossas considerações finais sobre o estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação como todo está com problemas; a formação dos professores está com problemas; os pais não sabem mais como educar seus filhos [...]” (DIAS, 1995, p. 11).

Diante da epígrafe, a autora evidencia alguns problemas da educação, especialmente das crianças com problemas de aprendizagem inseridas nesse cenário. É importante considerar que nosso foco de estudo foi a educação inclusiva em tempos de pandemia, isto é, no período de suspensão das aulas, por meados de março de 2020 ao final do ano de 2021, haja vista que, em 2022, ainda estamos enfrentando o vírus da covid-19, mas as aulas retornaram ao presencial, algumas medidas de segurança foram abrandadas e vacinas já estão sendo aplicadas em quase toda a população brasileira.

Ressaltamos assim que nossas considerações finais trazem uma reflexão sobre a educação inclusiva e posteriormente a educação no momento da pandemia, considerando que não é possível separar a historicidade da educação deste contexto pandêmico, e assim nossas reflexões perpassam da educação inclusiva até o período acima descrito.

Após o estudo sobre a educação inclusiva, é inegável que o viés histórico da exclusão das pessoas com deficiência ainda acarreta prejuízos, preconceitos e dificuldades de conviver com a diversidade. Apesar de todas as lutas sociais para conquistar direitos e das conquistas legais e institucionais de acesso igualitários aos meios de lazer, educação, trabalho e esporte, as pessoas com deficiência ainda enfrentam diversas barreiras, sejam elas estruturais, como a falta de espaços adequados, ou legais, pela falta de políticas públicas e/ou sociais, em que as pessoas com deficiência têm que lidar com preconceitos. Enfim, as pessoas com deficiência e seus cuidadores/educadores precisam buscar meios de garantir seus direitos, já existentes na lei, mas não efetivados na prática.

Destarte, o ambiente escolar também pode se tornar muitas vezes excludente ao acesso das crianças com deficiência, seja pela falta de condições físicas, inexistência de recursos didáticos e materiais adaptados, ficando a cargo do profissional docente criar estratégias de atendimento especializado para a criança. Deste modo, apesar de existir amparo legal para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, ocorrem muitos problemas para sua real efetivação, conforme a PD2 trouxe em seu relato: “se fosse como a lei diz lá e ampara, eu acho perfeito. Mas não é como a lei”. (Excerto PD2, entrevista semiestruturada). O seu depoimento traz intrínseca a necessidade de efetivar as garantias legais, haja vista que no papel, como ela mesma nos disse, é lindo, condizente com as necessidades, mas na escola não existe esse amparo legal.

A mãe M1 corrobora com essa informação ao evidenciar que faltam adaptações na unidade escolar, que se ela deseja propiciar ao seu filho algum meio necessário para auxiliá-lo, ela tem que levar da sua residência para a escola, pois lá não há trocador, colchão, tatame e/ou colchonete para aliviar seu cansaço físico da cadeira de rodas. Percebe-se pelas falas das entrevistadas que existe a legalidade da inclusão, mas ainda há muitos percalços para sua efetivação.

Pensar no processo inclusivo é repensar novas formas de olhar as necessidades e habilidades de cada ser humano, é repensar práticas de inclusão, que vão além do simples fato de incluir na escola, pois somente a presença física no espaço escolar não garante a inclusão. Deste modo, pensar na inclusão das crianças com deficiência requer ir além do aparato legal, exige participação de todos os envolvidos no processo inclusivo, isto é, a participação das famílias, da sociedade, dos docentes, gestores e diversos órgãos públicos, filantrópicos e privados na luta e no debate para a garantia de acesso a uma educação de qualidade que seja condizente com o processo de desenvolvimento do ser humano, com valorização de suas individualidades.

Morin aponta que “a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos, ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias (...). É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão”. (MORIN, 2003, p. 51). Para o autor, a compreensão do ser humano somente é possível quando conseguirmos entender as pessoas como indivíduos únicos, os quais possuem suas vidas, suas dores, suas alegrias, tristezas e características individuais. E, a partir dessa compreensão, poderá existir o rompimento com as estruturas históricas e preconceituosas existentes na sociedade.

Para Morin (2003), a educação deverá ser um meio de auxiliar o desenvolvimento da autoformação da pessoa, ensinando-a e ajudando-a a se tornar uma cidadã. Ele continua elucidando que o cidadão será condizente a uma sociedade igualitária quando for uma pessoa solidária e responsável com seus compatriotas.

Isso indica a necessidade de existir um pensamento capaz de unir e solidarizar-se com toda a diversidade existente na sociedade. Desta forma, a educação é tida como uma grande aliada na construção do conhecimento, pois podemos considerar que preconceitos, discriminações, desrespeitos e bullying são resultados de falta de compreensão e conhecimento. Assim, a escola pode ser um espaço que colabore para a construção de cidadãos mais conscientes e solidários.

A partir disso, pensar o universo escolar como mecanismo de combate às discriminações e intolerâncias requer pensar que todos os discentes necessitam ter acesso iguais, espaços

físicos adequados e as mesmas oportunidades de ensino-aprendizagem. Para isso, é importante a participação de todos na construção da educação inclusiva, em que toda a sociedade possa participar e pensar em ações e estratégias de enfrentamento das barreiras encontradas.

Diante desses fenômenos, no caso das crianças com dificuldades de aprender, é necessário um olhar mais aguçado dos adultos em torno delas (professores, pais) para compreender suas individualidades, respeitando os seus limites e fomentando as capacidades de aprendizagem de cada um, o que exige desses adultos uma postura ética e humana na condução de suas ações diante desses seres em desenvolvimento.

Nessa linha, todo professor pode auxiliar seus alunos com dificuldades, desde que haja interesse em conhecer o problema, compreender seu aluno e buscar ajuda para ele. Um dos primeiros passos para a solução dos problemas de aprendizagem das crianças e/ou adolescentes é reconhecer que “toda criança com problemas de aprendizagem não é *burra, vagabunda, preguiçosa, indolente, sonhadora*; ela é um ser que precisa de ajuda” (DIAS, 1995, p. 22, grifo da autora).

Pensar na criança em desenvolvimento requer um olhar mais atento, é necessária a condução de uma educação voltada às necessidades de cada indivíduo, e as pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam de auxílio, e não de nomes que desconsideram suas potencialidades.

Diante disso, considera-se que o profissional docente possui uma função distinta nesse processo inclusivo, em que as crianças estão em processo de desenvolvimento, e, por conseguinte, em formação de um futuro cidadão. E a educação pode auxiliar no desenvolvimento de seres humanos mais solidários, críticos e compreensivos, respeitando as diversidades e individualidades de cada pessoa.

Pensando em um mundo em que no presencial já havia desigualdades e dificuldades, nossa pesquisa buscou verificar como se deu a educação inclusiva no município de Cáceres em tempos de pandemia, quando as pessoas foram obrigadas a manter distanciamento, com escolas fechadas, aulas suspensas e medidas emergenciais de saúde estabelecidas.

Em um mundo que ficou “de pernas para o ar”, com o ensino não poderia ser diferente, escolas fechadas, alunos mantidos em casa, e as aulas tiveram que ser realizadas a distância. O ERE foi a estratégia utilizada por muitas unidades escolares e pelos docentes.

Na pesquisa, foi constatado que a educação inclusiva em tempos de pandemia se deu por aulas remotas, sistemas apostilados, materiais concretos (pinturas, peças em EVA, massinha, fantoches, colagens, entre outros materiais) encaminhados junto com as apostilas adaptadas, em que os familiares deveriam devolver as atividades por meio de WhatsApp,

vídeos, fotos ou na própria escola para o profissional docente responsável pelo ensino da criança com deficiência.

Assim, foi factível compreender que o uso do ensino remoto como acesso à educação foi o recurso utilizado pelas profissionais docentes no município de Cáceres. Entretanto, as mudanças na forma de ensino a distância trouxeram muitas inquietações para os genitores e até mesmo para os profissionais docentes, com familiares que não conseguiram acessar aulas virtuais, professores sem adesão às aulas, vídeos que não foram adequados para todas as crianças, em especial as crianças com deficiência, que tiveram desinteresse por eles, conforme os relatos das genitoras sobre as aulas virtuais.

Por outro lado, evidenciamos preocupação das docentes em proporcionar outras atividades auxiliares para as crianças com deficiência, além de materiais impressos, atividades adaptadas e materiais concretos, como EVA, massinhas de modelar, fantoches e outros meios que auxiliassem no ensino a distância.

Fica evidente que o isolamento trouxe preocupações, mudanças e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Pelas falas das entrevistadas, constatam-se alguns fatores: genitores não conseguiram realizar as atividades em casa, crianças sem estímulos e concentração para fazer as tarefas, progenitores, muitas vezes, sobrecarregados com trabalho, afazeres domésticos e outros filhos, mais o acúmulo de ensinar as crianças em casa, sem capacitação ou treinamento adequado para isso.

Nesse universo de adequações, mudanças na rotina escolar e dificuldades nos afazeres escolares, professores se viram diante de um desafio, compreender a outra ponta, o outro lado, que é o das famílias e de seus alunos, que, no período do isolamento, esteve distante dos seus olhos profissionais, e pensar em estratégias sem os conhecê-los, sem saber suas potencialidades e necessidades, e isso tornou-se mais um obstáculo ao processo de educação inclusiva, explicitado no depoimento da PD3.

São indiscutíveis as perdas do isolamento social, não só pelo número de mortes que o vírus trouxe, mas pela falta de socialização, integração e interação de todas as crianças, com e sem deficiências, no ambiente escolar, na saúde e na sociedade como um todo.

Mantoan afirma que “a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!”. (MANTOAN, 2003, p. 47). Conforme a autora, as escolas são meios de auxiliarem no processo inclusivo e, diante do afastamento social das crianças do universo escolar, o processo de

aprendizado e de socialização foi prejudicado e a exclusão poderá acarretar atrasos ao processo de rompimento das desigualdades educativas.

A inclusão social é uma proposta, um ideal, o qual precisa da participação de toda a sociedade para acontecer, com garantia de respeito às diferenças. Destarte, a inclusão estabelece quebras de paradigmas, de discriminação e de preconceitos, e exige mudanças em todas as pessoas. É uma mudança desafiadora que precisa ser estruturada o mais rápido possível para que no futuro não haja mais segregação, discriminação e exclusão e que todos sejam tratados como iguais dentro das suas diferenças.

A inclusão social é um processo que coopera para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, sejam elas pequenas ou grandes, nos ambientes físicos, espaços, equipamentos, aparelhos, utensílios, transporte e na mentalidade das pessoas, inclusive do próprio portador da deficiência. Assim, quanto mais sistemas adotarem a inclusão, mais equipararemos oportunidades para todos, construindo uma sociedade para todos, isto é, uma sociedade inclusiva.

Diante do exposto, concluímos que obtivemos uma pequena parcela de conhecimento das realidades enfrentadas pelas famílias e pelos docentes e esperamos que essa pesquisa contribua para novos estudos, possibilitando meios de superação às barreiras excludentes, buscando uma educação inclusiva e comprometida com os estudantes e suas aptidões e particularidades únicas.

É uma tarefa que não será fácil. Entretanto acreditamos que o movimento inclusivo está em expansão, seja pelas leis, pelas pesquisas ou pelas lutas sociais. E assim a educação inclusiva poderá ser o alicerce para as transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Elaboração de TCC passo a passo**. 2ª ed. São Paulo: Factash Editora, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Sobre a fenomenologia. Sociedade brasileira de estudos e pesquisa qualitativos**. PUC-SP, 1990.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A., MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. In: *Gestão e Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai.– ago., 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que traz “a educação de excepcionais”. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as segunda Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7651 de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa Com Deficiência – Plano Viver Sem Limite. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7612&ano=2011&ato=a37ITU9UMVpWTc36>. Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 18 set. 2018.

CÁCERES (MATO GROSSO). *In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2016]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres\\_\(Mato\\_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_(Mato_Grosso)). Acesso em: 20 ago. 2021.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. *In: KOLLER, Silvia; COUTO, Maria Clara P. de Paula, VAN HOENDORFF, Jean*. Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014, p. 55-70.

Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Estabelece o calendário escolar e outras possibilidades de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia da covid-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 18 de ago. De 2022.

DE SOUZA, Geraldo Eustáquio. Sem Desistir. *In: DE SOUZA, Geraldo Eustáquio*. **Diante de Mim**. Companhia para Crescer, 1989.

DIAS, Lucinda. **Problemas de Aprendizagem: procedimentos pedagógico-terapêuticos nas dificuldades de encarnação**. 1. ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

FREIRE, Paulo. A educação e o processo de mudança social. *In: FREIRE, Paulo*. **Educação e mudança**. Paz e Terra, 1979.

GERMANO, Jessica. **A criança com deficiência na escola regular: um olhar para as potencialidades e possibilidades**. *In: Revista Brasileira de Educação Básica*. Número Especial 6 - Educação Especial Escolar. Março de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: e o que o professor tem a ver com isso**. Imprensa Oficial: São Paulo, 2005.

GRAÇAS, E. M. **Pesquisa Qualitativa e a Perspectiva Fenomenológica: Fundamentos que norteiam sua trajetória**. Revista Mineira de Enfermagem. Janeiro/dezembro. 2000.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas**. Educação em Revista, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992/7011>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

FERREIRA, Camilla de Amorim *et al.* **O trabalho de inclusão escolar de alunos com deficiência no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2014. Disponível em: [http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/35-ferreira\\_et\\_al.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/35-ferreira_et_al.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.

FLETCHER, A. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências**. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Prodef/Apade, 1996.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A Produção Da Autonomia No Espaço Escolar: Pensando A Escola Inclusiva**. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Edivânia Paula Gomes de; ARANHA, Simone Dália de Gusmão. **Tecnologias digitais no ensino remoto: reinventando o processo de ensinar e aprender**. Revista Educação Inclusiva. Volume 6, n. 2. Fev. de 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo brasileiro** de 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/caceres.html>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Atividades econômicas**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/caceres/pesquisa/38/46996>. Acesso em: 20 de jul. de 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

KUSS, Paulo Fernando. **Análise Da Inclusão Das Crianças Cegas Na Educação Regular: um olhar para a tecnologia assistiva**. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2016.

MACEDO, Benedita Cruz. **O perfil da família e do portador de Síndrome de Down**. In: Semana de Humanidades, 4. e Seminário de Pesquisa, 7. Natal: **Anais**. EDUFRN, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa em Psicologia. Fundamentos e recursos básicos. 1. ed São Paulo: Editora Moraes, 1990.

MARTINS, Joel. (1990). **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíeses**. São Paulo: Cortez.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre/RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Saúde. **Política estadual de saúde da pessoa com deficiência**. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Saúde, 2011. Disponível em: <http://www.saude.mt.gov.br/cridac/arquivo/3217/politica-estadual-de-saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria n° 1.357/2013**. Habilita Centros Especializados em Reabilitação (CER). Brasília, DF, 2013. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/prt1357\\_02\\_12\\_2013.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2013/prt1357_02_12_2013.html). Acesso em: 18 set. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNHÓZ, Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2003.

NUNES, Camila Almada. **A formação continuada do docente para atuar na perspectiva da inclusão: a busca por contribuições para a prática pedagógica do professor da escola regular**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2014

OLIVEIRA, Polliane de Jesus Dorneles; OLIVEIRA, Walter Pinto de; BARBOSA, Rosemary P. Costa e. **A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus**. Research, Society and Development, v. 10 (7), p. e4710716380, Jun. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: 10 out. 2021.

ORLANDO, Rosimeire Maria; ALVES, Suelen Priscila Ferreira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: algumas reflexões**. Revista Educação Especial, 2021.

ORTIZ-OSÉS, André. Hermenêutica, Sentido e Símbolos. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. **Variações sobre o imaginário**. Instituto Piaget, Coleção: Pensamento e Filosofia, 2004, ISBN: 978-972-771-654-8.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati. Carvalho, Élvio de. Almeida, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. 2020. Disponível em: [https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos\\_para\\_Discussao\\_09\\_-\\_Educacao\\_Hibrida\\_em\\_Tempos\\_de\\_Pandemia.pdf](https://www.osecovid19.cloud.ufsm.br/media/documents/2021/03/29/Textos_para_Discussao_09_-_Educacao_Hibrida_em_Tempos_de_Pandemia.pdf). Acesso em: 20 ago. 2021.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular: práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva**. Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí: Pouso Alegre, 2014.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. **Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do Covid-19.** Revista educação especial, 2021.

ROMANELLI, Rosely A. **A Pedagogia Waldorf: cultura, organização e dinâmica social** – v. 1, 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

ROMANELLI, Rosely A. **A Pedagogia Waldorf: Formação Humana e Arte.** Vol 2. Editora Artêra Holística e Appris. Curitiba, Paraná. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.** São Paulo: Prodef, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Sentido da Pedagogia e Papel do Pedagogo.** Revista ANDE, v. 5, n. 9, p. 27-28, 1985.

SILVA, Gilcely. **A importância do trabalho multidisciplinar.** Disponível em: <http://www.nucleoreviver.com/artigos-/fonoaudiologia/a-import%C3%A2ncia-do-trabalho-multidisciplinar/>. Acesso em: 20 nov. 2015.

STAINBACK Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

VERDUM, Carolina Piá; CUNHA, Fernanda Lanzarini da; LUSA, Mailiz Garibotti. Educação inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Revista Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 20, n. 1, p. 1-14, jan.-dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/37548/26903>. Acesso em: 22 jul. 2022.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: ED. WVA, 1997.

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA OS DOCENTES

### INSTRUMENTO DE COLETA

#### QUESTIONÁRIO PARA O MAPEAMENTO, IDENTIFICAÇÃO E CONCEPÇÃO DOS DOCENTES

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: “Educação inclusiva, em tempos de pandemia”, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Fernanda Trevisan  
Mestranda do PPGEduc-UNEMAT

Rosely Aparecida Romanelli  
Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT

Questionário
1) Qual o seu nome? _____
2) Quantos anos você tem? _____
3) Possui algum curso de especialização? Sim ( ) Qual: _____ Não ( )
4) Qual sua experiência profissional com alunos (as) com deficiência? _____
5) Como eram realizadas as atividades dentro de sala de aula, com os alunos (as) deficientes antes da pandemia? _____
6) Como são realizadas as atividades escolares com os alunos (as) com alguma deficiência, agora na pandemia? _____
7) O que você acha da inclusão dos alunos com deficiência na escola regular/comum?
8) Diga três palavras que vêm a sua mente quando falo de inclusão educacional? _____

## ENTREVISTA PARA OS DOCENTES

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: Educação Inclusiva, em tempos de Pandemia. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Fernanda Trevisan  
Mestranda do PPGEduc-UNEMAT

Rosely Aparecida Romanelli  
Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Quantos anos possui de experiência na sala de aula?
3. Já realizou algum curso de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva?
4. Já havia atuado antes com crianças com deficiência? Se sim, como era as atividades realizadas com eles.
5. Como estão sendo realizadas as aulas com os alunos com deficiência, em época de pandemia?
6. Em sua opinião a inclusão de alunos com deficiência na escola regular traz algum benefício? Se sim, qual ou quais?
7. Em sua opinião, os alunos com deficiência sem as aulas presenciais, tiveram algum avanço ou retrocesso? Se sim, qual ou quais?
8. Quais são suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola comum/regular.

## APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEL

### INSTRUMENTO DE COLETA

#### QUESTIONÁRIO PARA O MAPEAMENTO, IDENTIFICAÇÃO E CONCEPÇÃO DE PAIS OU RESPONSÁVEL

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: “Educação inclusiva, em tempos de pandemia”, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Fernanda Trevisan

Rosely Aparecida Romanelli

(Mestranda do PPGEduc-UNEMAT)

(Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT)

Questionário
1- Qual o seu nome? _____
2- Quantos anos você tem? _____
3- Qual sua escolaridade? _____
4- Você sabe como é o ensino de seu(ua) filho(a) na sala de aula? Sim ( ) Não ( )
5- Como estão as aulas dele(a) nesse momento de pandemia? _____
6- O que você acha de seu(ua) filho(a) ir para a escola regular/comum? _____
7- Você acha que seu(ua) filho(a) foi bem acolhido(a) pelos profissionais da escola? Sim ( ) Não ( )
8- Diga três palavras que vêm a sua mente quando falo da educação escolar do seu(ua) filho(a)? _____

## ENTREVISTA PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: Educação Inclusiva, em tempos de Pandemia. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Fernanda Trevisan  
Mestranda do PPGEduc-UNEMAT

Rosely Aparecida Romanelli  
Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT

1. Qual nome do seu(ua) filho(a)
2. Quantos anos seu(ua) filho(a) tem?
3. Em que ano escolar seu(ua) filho(a) está atualmente?
4. Como foi o processo de incluir seu(ua) filho(a) na escola?
5. Você sabe me dizer como eram as aulas dele(a) na sala de aula, antes da pandemia?
6. Em sua opinião como era o processo de interação do seu(ua) filho(a) com os demais colegas e com a professora?
7. Você percebeu alguma mudança no(a) seu(ua) filho(a) após a inclusão na escola regular?
8. E como está sendo o ensino do(a) seu(ua) filho(a) agora em tempos de pandemia?
9. O que você percebeu de mudança no(a) seu(ua) filho(a), agora sem ir à escola?
10. Em sua opinião, seu(ua) filho(a) teve algum avanço ou retrocesso sem as aulas presenciais?
11. Como você percebe a educação na vida do(a) seu(ua) filho(a)?
12. Quais perspectivas você tem sobre o processo educacional do(a) seu(ua) filho(a).

**\*Observações:** as coletas de dados estão previstas para ocorrerem de forma *on-line*, caso haja necessidade de realizar alguma destas de modo presencial, será em meio aberto e com todos os cuidados para evitar contaminação.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat, pelo telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

**Título do projeto:** *Educação Inclusiva em tempos de Pandemia*

**Responsável pela pesquisa:** Fernanda Trevisan

**Endereço e telefone para contato:** Rua dos Garis n. 289. Bairro: Cavahada II. Telefone para Contato: (65)99698-9840

Essa pesquisa tem como objetivo identificar como acontece a inclusão de alunos com deficiência no Ensino regular no município de Cáceres/MT, em tempos de pandemia. Objetivamos deste modo, conhecer as perspectivas que os pais e os professores possuem sobre o tema desta pesquisa e sua importância para o processo de inclusão social. A pesquisa terá a duração de quatro (4) meses com orçamento previsto de R\$ 8.400,00. O projeto conta com o apoio do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado que disponibiliza gravadores, computadores, mobiliário e o espaço físico para a realização das atividades (estudos, reuniões, orientações), além do acervo bibliográfico. Os envolvidos nesta pesquisa terão o direito de se retirar dela em qualquer fase da pesquisa. Para a coleta de dados iremos usar a entrevista semiestruturada, de modo que o sujeito entrevistado fale livremente. Serão dois momentos agendados pelo celular. O primeiro para o estabelecimento do contato inicial, para explicar a finalidade do encontro, os objetivos e a importância da pesquisa, explicações sobre a entrevista, os cuidados adotados e por fim o convite a colaboração, a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE e o agendamento da entrevista que ocorrerá em um segundo momento. As entrevistas propriamente ditas, serão realizadas pelo aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora e pelos participantes entre eles: google meet, Skype, Teams, Zoom, whatsapp, entre outros (os quais todos possam ter acesso). As entrevistas terão questões que constituirão o perfil de professores e de pais das crianças com questões específicas referente a temática a ser pesquisada. A pesquisa em questão, conforme Resolução n. 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, tem risco mínimo de dano

material e imaterial como lesão em direito, a saúde, a integridade moral, intelectual, social e cultural aos sujeitos envolvidos pela característica ou pelos resultados do processo de pesquisa. Muito menos ocorrerá tratamento que viole a dignidade humana, os direitos humanos nem sociais. Na entrevista propriamente dita, a identidade dos sujeitos será preservada, pois não haverá qualquer identificação deles nos instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação, pois serão utilizados nomes fictícios (inventados). E ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor os arquivos com as informações que podem identificar de uma maneira os sujeitos serão deletados. Assim, tomaremos os maiores cuidados, de modo a preservar a privacidade, a imagem, a honra, a integridade física e psíquica dos professores e pais, além de adotar todas as medidas preventivas de contaminação pelo Coronavírus SARS Cov 2, mais conhecido como covid-19, conforme determinação da Organização Mundial de Saúde (OMS). O participante poderá pedir para encerrar a entrevista, ou se negar a responder alguma pergunta, sendo que será respeitada a decisão do entrevistado, sem que haja nenhum prejuízo aos participantes. E por fim, através dos procedimentos descritos e de outros que possam surgir durante o desenvolvimento do estudo pretende-se garantir que o material e os dados obtidos na pesquisa atendam exclusivamente a finalidade prevista no protocolo e de acordo com o consentimento do participante. O resultado da pesquisa terá caráter público, dessa forma, os sujeitos, a instituição envolvida e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões sobre a formação da criança, seu desenvolvimento e inclusão educacional e social, assim como a prática pedagógica do professor. Para os sujeitos pesquisados, o maior benefício é saber que pesquisas demonstram preocupação com sua formação e desenvolvimento enquanto seres sociais e históricos e de valor na sociedade. E quanto aos impactos científicos apontamos o conjunto de informações que podem alimentar outras possíveis pesquisas.

Local e data: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG/ou CPF: \_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito ou responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

#### PARA FINS DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “Educação Inclusiva, em tempos de Pandemia”, sob responsabilidade de Fernanda Trevisan vinculado à Universidade Do Estado de Mato Grosso, campus Jane Vanini, ao Programa de Pós-graduação stricto Sensu em nível de Mestrado.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para pesquisa e estudos, sem identificação pessoal da minha imagem e voz. Informamos que as imagens e sons não serão expostos ao uso público, respeitando o anonimato e será preservado sua identidade, assegurando os aspectos éticos de violação de imagens ou dados pessoais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitadas anteriormente, e conforme minha autorização prévia.

Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade da pesquisadora Fernanda, bem como da coordenadora da pesquisa.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

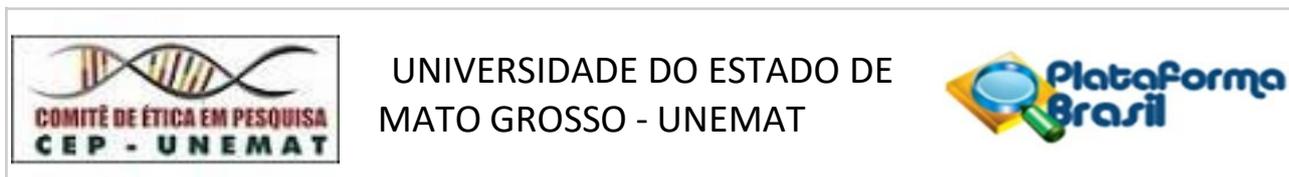
Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
FERNANDA TREVISAN

Cáceres - MT, \_\_ de \_\_ de \_\_\_\_.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DECÁCERES/MT

**Pesquisador:** FERNANDA TREVISAN

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 47451321.2.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.838.665

#### **Apresentação do Projeto:**

Este projeto de pesquisa tem como temática “a educação inclusiva em tempos de pandemia”, na seguinte perspectiva: como acontece a educação inclusiva, em época de pandemia? Ao refletir sobre a educação inclusiva somos remetidos a pensar em algo novo, que é uma realidade presente na atualidade, em que as escolas ao incluírem os (as) alunos(as) deficientes no ensino regular, necessitam propiciar condições dignas e eficazes ao atendimento pedagógico e social do (a) aluno(a) deficiente no âmbito escolar, conforme às suas potencialidades e necessidades. Mediante a essa reflexão pretende-se, nesta pesquisa, compreender o processo de inclusão dos(as) alunos (as) deficientes na rede regular do município de Cáceres/MT, bem como conhecer as perspectivas dos pais e docentes desses alunos sobre o processo de inclusão. Esta pesquisa de abordagem qualitativa, terá como

abordagem os princípios da fenomenologia hermenêutica, com pesquisas documentais e bibliográficas, com aplicação de entrevista semiestruturada, para coletar os dados, que serão compreendidos através dos relatos dos sujeitos de pesquisa. Será utilizada a metodologia do diálogo entre Rudolf Steiner e outros autores adeptos da pedagogia Waldorf e da Antroposofia, assim como autores de outras linhas de pensamento que contribuam com essa compreensão. Almejamos que com o término da pesquisa haja contribuição para a compreensão do processo inclusivo, bem como direcionamento para a percepção da individualidade de cada ser e de suas potencialidades.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Identificar como acontece a inclusão de alunos com deficiência no Ensino regular no município de Cáceres/MT, em tempos de pandemia.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar a organização do setor educacional do município de Cáceres, em relação ao acesso de crianças deficientes no ensino municipal;
- b) Mapear as escolas com crianças deficientes matriculados no ensino regular do município;
- c) Identificar a qualificação dos profissionais para receber as crianças com deficiência;
- d) Conhecer as perspectivas dos professores e familiares em relação a inclusão de crianças portadoras de deficiência;
- e) Identificar como está o ensino remoto para as crianças com deficiência, em época de pandemia.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

A pesquisadora destaca que toda pesquisa, que envolva seres humanos, no decorrer de seu desenvolvimento pode apresentar algum tipo de risco para o sujeito da pesquisa, e que será adotada algumas medidas de atenção com o objetivo de diminuir os possíveis riscos ou prejuízos existentes aos participantes da pesquisa. Desse modo, informa alguns riscos que podem ocorrer com os participantes da pesquisa, como sentir-se inseguro, constrangido e não obrigado a participar da entrevista. Nesse caso, considera-se enquanto riscos para os sujeitos: alteração na rotina (organização do tempo) dos sujeitos ao participar da entrevista, divulgar as imagens e falas dos sujeitos da pesquisa, divulgar informações da instituição de ensino, além de poder frustrar os sujeitos da pesquisa. Pensando em prevenir tais ocorrências consideradas de risco, esta pesquisadora apresenta possíveis soluções

norteadas com ética. Caso os sujeitos da pesquisa sintam-se inseguros frente à coleta de dados – aplicação da entrevista, será esclarecido os pontos geradores da insegurança de modo claro e objetivo, demonstrando que a pesquisa se baseia em parâmetros éticos e científicos legais. Caso os sujeitos se sintam constrangidos/desconfortáveis com alguma das questões no ato da entrevista será identificada a razão geradora do referido sentimento, buscando neutralizá-lo, respeitando a concepção do sujeito. Caso os sujeitos se sintam obrigados ou forçados a responder alguma das questões no ato da entrevista, será demonstrado que o objetivo da pesquisa não é forçar a participação dos sujeitos, mas permitir que contribuam com a compreensão da educação inclusiva, em tempos de pandemia. Caso a ocupação de tempo com a participação dos sujeitos na pesquisa, gere prejuízo pelo tempo disponibilizado em função da mesma, será dialogado previamente com os sujeitos para que se possa escolher a melhor data e horário, em que estejam disponíveis para sua efetiva participação. Os sujeitos poderão sentir-se

avaliados ao expressar sua experiência e concepção. No entanto, será dito previamente que a pesquisa não se caracteriza por avaliar e sim compreender os dados disponíveis, mantendo em sigilo a identidade dos sujeitos em todas as fases da pesquisa e eles poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal. Considerando a situação pandêmica no mundo e no Brasil, em decorrência da propagação do vírus do COVID-19 e em atenção às medidas de proteção da Organização Mundial de Saúde - OMS os procedimentos de coleta de dados serão viabilizados pelos instrumentos digitais tais como: questionário de caracterização, via Google Forms, e entrevista semiestruturada, pelo aplicativo tecnológico a ser escolhido pela pesquisadora e pelos participantes entre eles: google meet, skipe, Teams, Zoom, whatsapp, entre outros (os quais todos possam ter acesso).

### **Benefícios:**

Conforme a pesquisadora, toda pesquisa almeja trazer benefício à sociedade, pois as informações obtidas em sua realização serão elencadas no trabalho final que será colocada à disposição da sociedade, para eventual consulta. E assim, trazer respostas para as inquietações pessoais da pesquisado a e contribuir com a sociedade interessada no assunto. Para os sujeitos da pesquisa, ao participarem do processo de elaboração do conhecimento científico, poderão ocorrer alguns benefícios, como a oportunidade de refletirem sobre a formação da criança, seu desenvolvimento e seus aprendizados em um contexto amplo, refletindo sobre a importância da diversidade educacional e do processo inclusivo, assim como a prática pedagógica do professor. Para os sujeitos pesquisados, o maior benefício é saber que pesquisas demonstram preocupação com sua formação e desenvolvimento enquanto ser social e histórico e de valor na sociedade. Para os professores, benefícios em poder refletir sua prática pedagógica e poder contribuir na

formação das crianças. Para os pais e crianças aponta para a importância da educação inclusiva. Neste sentido, considerando seu caráter científico e social, as reflexões e pensamentos sobre essas questões podem contribuir com a educação nos dias atuais.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências elencadas na 1ª versão foram atendidas:

1. Ofício de encaminhamento ao Coordenador do CEP – Apresentado;
2. O TCLE foi reelaborado ao uso de linguagem mais adequada sobretudo para os pais dos estudantes - Adequado;
3. Currículo Lattes da orientadora - Apresentado;
4. Folha de rosto assinada pela Diretoria Político Pedagógico do Campus a qual está vinculado o PPGEduc - Apresentado.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1749310.pdf	30/06/2021 22:00:32		Aceito
Outros	curriculumlattesRoselyRomanelli.pdf	30/06/2021 21:57:26	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Outros	Oficiodeencaminhamentoacoordenacao doCEP.pdf	30/06/2021 21:56:31	FERNANDA TREVISAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOCONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.pdf	30/06/2021 21:55:00	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	30/06/2021 21:53:03	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Outros	Curriculo.pdf	06/05/2021 21:28:36	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/05/2021 21:26:36	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaoderesponsabilidadeorientador a.pdf	06/05/2021 21:25:59	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAORESPONSABILIDADE.p Df	06/05/2021 21:25:28	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Outros	Instrumentopesquisapais.pdf	06/05/2021 17:22:31	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Outros	Instrumentopesquisadocentes.pdf	06/05/2021 17:21:11	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOPARAUSOD EIMAGEM.pdf	06/05/2021 17:18:13	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODEQUEACOLETADEDA DOSNAOFOIINICIADA.pdf	06/05/2021 17:13:13	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAIOINFRAESTRUTURA.pdf	06/05/2021 17:10:31	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	06/05/2021 17:01:29	FERNANDA TREVISAN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/05/2021 16:59:58	FERNANDA TREVISAN	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CÁCERES, 09 de  
Julho de 2021

---

**Assinado por:**  
**Severino de Paiva Sobrinho**  
**Coordenador (a)**