

A educação inclusiva em tempos de pandemia: estudo de caso comparativo

Inclusive education in times of pandemic: a comparative case study
Educación inclusiva en tiempos de pandemia: estudio de caso comparativo

Victor L. Caldeira¹
Sirlei A. de A. Ribeiro²
Cláudio Alves Pereira³

¹ Pós-graduando Lato Sensu em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Avançado Arcos. Docente licenciado em Sociologia, Especialista em Educação a Distância 4.0. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9017-2647>.

² Pós-graduanda Lato Sensu em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Avançado Arcos. Professora da Rede Municipal de Ensino e Supervisora Técnica – Anos Finais do Ensino Fundamental em Marconílio Souza – BA. Especialista em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6493-7965>.

³ Professor no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Avançado Arcos. Orcid: <http://orcid.org/0000.0002.4829.6272>.

Recebido para publicação em: 16.1.2022

Aprovado em: 18.3.2022

Resumo

O artigo documenta uma pesquisa do tipo estudo de caso comparativo em turmas da educação básica de um município baiano e outro mineiro. Aborda-se as atividades remotas durante a pandemia de COVID-19, período que trouxe ainda maior dificuldade para o trabalho escolar inclusivo, segundo os próprios dados da pesquisa. Utilizou-se a pesquisa documental e bibliográfica, além de questionário eletrônico para o levantamento dos dados, sendo o método descritivo utilizado para relatar as práticas no ambiente escolar. Ao final, apontam-se dificuldades e alguns avanços no trabalho escolar inclusivo.

Palavras-chave: ensino remoto; educação básica; educação inclusiva; COVID-19.

Abstract

The article documents a comparative case study research in basic education classes in a municipality in Bahia and another in Minas Gerais. It addresses remote activities in the period of the Covid-19 pandemic, a period that brought even greater difficulty to inclusive school work, according to the research data itself. Documentary and bibliographic research was used, as well as an electronic questionnaire to collect data, being the descriptive method used to report practices in the school environment. In the end, difficulties and some advances in including school work are pointed out.

Keywords: remote teaching; basic education; inclusive education; COVID-19.

Resumen

El artículo documenta una investigación comparativa de estudio de caso en clases de educación básica en un municipio de Bahia y otro de Minas Gerais. Las actividades a distancia se abordan durante la pandemia de COVID-19, un período que trajo aún más dificultades para el trabajo escolar inclusivo, según los datos de la propia investigación. Se utilizó la investigación documental y bibliográfica, así como un cuestionario electrónico para la recopilación de datos. Se utilizó el método descriptivo para informar de las prácticas en el entorno escolar. Al final, se señalan las dificultades y algunos avances en el trabajo escolar inclusivo.

Palabras clave: aprendizaje a distancia; educación básica; educación inclusiva; COVID-19.

Introdução

A educação, reconhecida mundialmente como mola propulsora que instrui a humanidade e contribui de forma valorosa para a formação de sujeitos, seja no âmbito familiar e/ou de forma institucionalizada, estabelece relações e proporciona vínculos que transformam a vida das pessoas de maneira significativa. Nesse sentido, ela é compreendida como uma instância de ordem suma e prioritária para a sociedade, desde a idade infante.

Ao longo das épocas, pesquisas, observações *in loco*, normatizações, resoluções, enfim, uma gama de materiais foi institucionalizada e lançada, cuja finalidade aponta primordialmente para a qualificação do processo do ensino e da aprendizagem nos segmentos e modalidades em que a educação se subdivide. Conforme Nóvoa (2009, p. 31),

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto dos movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais

Ao reiterar as palavras do autor, é pertinente destacar a busca constante para que a educação, em uma instância de valoração incessante, esteja a todo o tempo em busca de aprimoramento para que haja o atendimento das prerrogativas advindas das demandas reais dos dias atuais.

Considerando a configuração como a educação institucionalizada está organizada, tendo o ambiente regular de sala de aula, o formato das várias carteiras e cadeiras em local para que diversas pessoas fiquem juntas, as relações sociais estabelecidas nos pátios, refeitórios, entre outros espaços, traduzem o cerne do que é a escola de fato, o que ela representa para a sociedade. De acordo com Libâneo (2001, p. 1):

É sempre útil distinguir, no estudo desta questão, um enfoque científico-racional e um enfoque crítico, de cunho sócio-político. [...] No primeiro enfoque, a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. [...] O segundo enfoque vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. A organização escolar não seria uma coisa totalmente objetiva e funcional, um elemento neutro a ser observado, mas uma construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da comunidade próxima.

Em 2020, mais precisamente no primeiro semestre do ano, o coronavírus SARS-CoV-2 impactou não só o cenário educacional, mas as esferas sociais em nível mundial, tendo em vista a disseminação de uma situação pandêmica, resultando em crises de ordem sanitária, econômica, social e política. A esse respeito, Magalhães (2020, p. 205-206) observa:

As transformações sociais que ocorrem no mundo em razão da pandemia da COVID-19 desde o início de 2020 têm ocasionado mudanças em diversas áreas da sociedade, de proporções ainda impossíveis de serem mensuradas. A necessidade da imposição de práticas de distanciamento social para o controle e redução do contágio da doença impactaram drasticamente setores basilares da estrutura do capitalismo, como a economia, a saúde e a educação.

Assim, o cenário educacional atingiu uma situação que, de forma lamentável, obrigou as instituições educacionais a se organizarem de modo que não parassem o atendimento aos alunos e alunas. Para isso, em meio às incertezas trazidas por esse cenário pandêmico, grande parte das instituições de ensino optaram pela adoção do ensino remoto, tendo em vista a obrigatoriedade do distanciamento social imposto. Educadores(as), escolas, pais, mães, alunos e alunas, todos tiveram que construir um novo modelo de ensino e aprendizagem em meio a esse novo cenário de possibilidades e dificuldades.

Inseridos nesse cenário, os pesquisadores buscaram investigar como as unidades de ensino selecionadas para o estudo se organizaram para a oferta de um ensino que se mostrasse inclusivo, ainda que propiciado de forma remota. Nesse processo, ficaram evidenciados os desafios enfrentados pelas equipes gestoras, docentes e pedagógicas, suas inventividades, bem como as medidas empregadas para sanar os problemas identificados.

É de extrema importância salientar a definição de educação inclusiva empregada neste artigo, tendo como referência aquela exposta na Declaração de Salamanca, instituída pela Unesco:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

O ensino inclusivo não se volta apenas aos estudantes com deficiências motoras, sensitivas ou cognitivas, mas a todos aqueles que carecem de intervenção, dentro ou fora do ambiente escolar, por diferentes motivos, como apresentado na Declaração de Salamanca.

As instituições de ensino selecionadas fazem parte da esfera social dos pesquisadores e da pesquisadora e apresentam notável relevância para a comunidade a que pertencem, por isso o presente trabalho possui o teor da inquietação vivenciada no cotidiano, motivando assim uma pesquisa e o desejo de respostas plausíveis e condições de intervenção de forma profícua. E para isso, foi aproveitado o fácil acesso às instituições para a realização da pesquisa.

Breve histórico da legislação educacional com foco na abordagem inclusiva no processo educativo

Percorrendo a história do processo educacional humano, nos deparamos com diversos modelos, que variaram de acordo com época e sociedade. Nesse sentido, é crucial acompanhar os desafios advindos da contemporaneidade, bem como buscar formações que contribuam para transformar e atender aos preceitos necessários para uma vida em sociedade de forma equânime. O molde escolar sempre acompanhou as concepções e os estigmas das organizações sociais em consonância com seu tempo. É importante ressaltar que as concepções em relação ao que é normal e ao que é anômalo sempre existiu e se demonstrou específico. Dessa forma, podemos definir a representação da subjetividade humana mediante as sociedades nos seguintes moldes: exclusivo, segregativo, integrativo e inclusivo.

No último século, o debate sobre a inclusão ganhou maior projeção, tornando-se pauta recorrente nos estudos e discussões acadêmicas, tendo em vista a notoriedade de que não se poderia conceber a exclusão como eixo central do âmbito escolar, tal qual ocorria em séculos passados. Como ressaltado por Silva (2015, p. 83),

O sentido de qualidade na educação básica implica, pois, a transformação social da realidade na construção plena da cidadania e na garantia dos direitos humanos, efetivada através do desenvolvimento de planejamentos de projetos políticos – pedagógicos que incluam todos os estudantes num processo de aprendizagem eficiente e eficaz. [...] A universalização do acesso, permanência e sucesso escolar implica em ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades.

O século XX foi o divisor de águas quando o assunto é visibilidade. Podemos citar como documentos que norteiam a construção de um sistema de educação para todos(as): Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que institui em seu artigo 26º o direito universal à educação; a Declaração de Jomtien (1990), em que o Brasil assume a responsabilidade de erradicar o analfabetismo no país; a Declaração de Salamanca (1994), cuja pauta central foi o acesso, a qualidade e a devida atenção ao público da educação especial; e a Convenção da Guatemala (1999), que estipula a erradicação do estereótipo e do preconceito em relação às pessoas com deficiência.

Em relação às legislações em âmbito nacional, várias foram as mudanças adotadas ao longo daquele século, como a Lei nº 4.024/61, que descreve que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961), e o Decreto nº 72.425/1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (BRASIL, 1973). Contudo, a importância maior deve ser dada aos avanços contidos na Carta Magna brasileira. Em seu art. 205, a Constituição Federal deixa claro que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988). Santos e Barbosa (2016) listam os documentos nacionais que guardavam relação com a educação especial e inclusiva que estavam vigentes até o ano de 2016, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Políticas públicas nacionais para pessoas com deficiência

Legislação nacional para a educação especial de abordagem inclusiva			
Legislação	O quê?	Para quem?	Onde?
Constituição Federal de 1988	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Estatuto da Criança e do Adolescente, cap. IV, Lei nº 8.069/1990	Atendimento educacional especializado	Portadores de deficiência	Preferencialmente na rede regular de ensino
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	Educação especial	Educandos portadores de necessidades especiais	Rede regular de ensino (preferencialmente), classes especiais ou escolas especiais

Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica – Res. CNE 2/2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Educação especial	Pessoas com necessidades especiais	Classes comuns, classes especiais ou escolas especiais
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Res. CNE nº 04/2009	Atendimento educacional especializado	Público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação)	Escolas da rede pública, centros de atendimento educacional especializado, públicos ou conveniados
Decreto nº 7.611/2011	Atendimento educacional especializado	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação	Salas de recursos multifuncionais, núcleos de acessibilidade
Lei nº 13.146/2015	Atendimento educacional especializado	Pessoas com deficiência	Sistemas inclusivos em todos os níveis

Fonte: Santos e Barbosa (2016, p. 53).

Conforme exposto, a Legislação Nacional para a Educação Especial e Inclusiva está preconizada por meio de leis, diretrizes, Constituição e estatuto. Nesse sentido, compreende-se os referidos aportes como sustentáculos de ações concernentes à inclusão, visto que, por meio do entendimento organizacional das políticas públicas, é possível compreender os documentos que norteiam as práticas atuais (SANTOS; BARBOSA, 2016). Contudo, muito mais que normatizações e orientações, é crucial o empenho para que os referidos documentos sejam materializados em âmbitos locais e de maneira que alcancem, de fato, alunos(as) que anseiam encontrar no espaço escolar um lugar de acolhimento, compreensão, superação de barreiras e estímulos às suas potencialidades por meio de práticas educativas inclusivas.

Para que isso se torne real, muitos entraves precisam ser superados para que as ações verdadeiramente ocorram; os limites abarcam situações de ordem física, passando pelo administrativo, o curricular, o político, enfim, uma série de fatores macro que precisam se articular numa perspectiva uníssona para que a legislação supere o lugar frio da norma e alcance o que se propõe: o ambiente escolar.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa utilizou como instrumento para a coleta de dados junto aos sujeitos um formulário eletrônico construído na plataforma Google Forms. Para a análise dos dados e interpretação da realidade das instituições pesquisadas, utilizou-se o método descritivo, pois “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). O processo descritivo que será realizado neste estudo deve estar no patamar da materialização de uma investigação que certamente poderá contribuir de forma eficaz e exitosa tanto para a esfera científica (universidades e outros) quanto para as unidades de ensino que se dispuseram a colaborar com o referido estudo.

Nos debruçaremos nas análises do contexto para entender os impactos da modalidade remota no ensino dos estudantes com deficiências

A pesquisa se identifica como estudo de caso, com fase preliminar documental e bibliográfica. Segundo Merriam (1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de acontecimento específico”. Sendo assim, faz-se pertinente esse tipo de procedimento, já que nos debruçaremos nas análises do contexto para entendermos as particularidades e os impactos da modalidade remota no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, especialmente durante o período escolar atípico trazido pela pandemia de COVID-19.

Para a coleta dos dados, o formulário eletrônico cumpriu todas as prerrogativas descritas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SEC-NS/MS, de 3 de março de 2021, em particular seus itens 2.1 e 2.1.1.¹ No convite enviado aos sujeitos da pesquisa, os pesquisadores esclareceram a necessidade de uma leitura atenta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de decidirem participar da pesquisa. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Secretaria Municipal de Saúde da cidade de Betim-MG.²

Os ambientes da pesquisa

A referida pesquisa teve como lócus de investigação duas escolas públicas: a Escola Estadual Guilhermino de Oliveira, situada no município de Contagem, em Minas Gerais, e o Colégio Municipal Tamburi, no município de Marcionílio Souza, na Bahia. A Escola Estadual Guilhermino de Oliveira está localizada na área urbana de Contagem, município que, de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), possui população de 603.442 habitantes. A escola é considerada de fácil localização e disponibiliza estrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa, visto que oferta o Programa Escola Integral do Ensino Fundamental: 6º e 7º anos, anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e

O perfil socioeconômico das famílias atendidas é bastante diversificado, com grande parte situada na renda mínima

o ensino médio (1º, 2º e 3º anos), atendendo estudantes residentes nas imediações da escola e em bairros próximos. Durante a realização desta pesquisa, a instituição estava desenvolvendo suas atividades pedagógicas de forma remota.

A escola hoje possui alunos com idade média entre 11 e 18 anos, sendo 663 matriculados e frequentando. O perfil socioeconômico das famílias atendidas é bastante diversificado, com grande parte situada na renda mínima, sendo que 50% dos estudantes dependem de projetos sociais (como o Programa Bolsa Escola),³ que lhes ajudam na aquisição de materiais escolares.

Atualmente, a instituição possui dois alunos com necessidades especiais e que contam com o acompanhamento de professores de apoio. A escola apresenta estrutura física e mobiliário adequados a todos os estudantes. É importante ressaltar que ela está localizada em uma área de vulnerabilidade social.

Sobre o Colégio Municipal Tamburi, o seu nome tem um significado bem contundente, pois faz referência ao nome de uma árvore presente na região, desde o surgimento do vilarejo, esse também era o nome do então povoado pertencente à cidade de Maracás-BA. Segundo os dados históricos, em 1850 teve início a construção da estrada de ferro, por isso uma estação ferroviária foi levantada junto à grande árvore Tamburi, sendo referência de descanso para os tropeiros que passavam pela localidade. Em 1962, o antigo povoado foi emancipado e recebeu o nome de um coronel com influência política na região: Marcionílio Souza.

Dada a significância da árvore para a fundação do município, o seu nome foi escolhido para a escola fundada em 2000. Poucos anos depois, a equipe gestora da época teve a iniciativa em plantar uma muda em frente ao então colégio, sendo que a mesma continua viva até os dias atuais.

A referida instituição de ensino possui porte médio, com 494 alunos(as) regularmente matriculados(as), e está situada no centro da cidade, sendo o maior colégio da rede municipal, tanto em estrutura física quanto pela quantidade de estudantes e professores(as). Atende aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) do município e à educação de jovens e adultos – anos iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano).

Ainda sobre o Tamburi, destaca-se de forma expressiva o atendimento aos(as) alunos(as) que residem em áreas de localização campesina próximas à cidade, e também alunos(as) próximos à vulnerabilidade social. Devido a tais especificidades, explica-se também a elevada porcentagem de discentes que não possuem acesso à internet (de qualidade ou nenhuma) e a equipamentos eletrônicos (celulares, *tablets*, computadores, entre outros), apontando desafios para a implementação do ensino remoto durante o período pandêmico.

O Colégio Municipal Tamburi tem sete alunos(as) que entregaram laudo médico especificando necessidades educacionais especiais. Há alguns anos a instituição

recebeu, por parte do governo federal, equipamentos para o trabalho com o ensino inclusivo, a exemplo de aparelhos de informática, e logo no início foi organizada uma sala específica. No entanto, por falta de formação continuada adequada para o manuseio, os materiais ficaram sem a devida utilização, de forma que os mesmos ainda se encontram no colégio mas não são utilizados com a frequência desejável.

Há cerca de três anos, uma profissional (professora concursada da rede municipal de ensino com formação em Psicopedagogia – especialização *lato sensu*) foi disponibilizada para o atendimento educacional especializado em rede, incluindo assim o Colégio Tamburi. Nesse período também ocorreu o fortalecimento da parceria com o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), com o objetivo de prestar melhor atendimento aos estudantes. Com vistas ao cumprimento da lei e a uma melhor oferta de atendimento, no primeiro semestre de 2020 foi iniciada a obra do Centro de Atendimento Educacional Especializado do município. Em 2021, a Secretaria Municipal de Educação contava com apoio psicológico exclusivo para a Rede de Educação.

Conforme exposto, as escolas definidas para a realização da pesquisa – e reiterando as particularidades de cada cidade e estado (Contagem-MG e Marcionílio Souza-BA) – abarcam especificidades que vão ao encontro dos objetivos ora pretendidos, sendo consideradas fontes expressivas de dados para análise e conceituações acerca da temática definida para estudo, e onde a colaboração de seus gestores e professores foi decisiva para a conclusão da pesquisa.

Análise dos dados

O formulário eletrônico ficou disponível durante o mês de setembro de 2021. Após a coleta das respostas, os dados foram tabulados eletronicamente em tabelas geradas no Excel, foram elaborados gráficos e houve a organização de categorias de análise. Adotou-se o método descritivo, técnica de análise de dados que possui como objetivo compreender os fatos que ocorrem na atualidade. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 167),

[...] o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações, e procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise.

Esta seção apresentará os dados obtidos por meio da coleta de informações das instituições selecionadas. Faz-se necessário ressaltar que as duas escolas, assim como a maioria das instituições de ensino brasileiras, se reorganizaram nesse período atípico resultante dos efeitos da pandemia de COVID-19 com o objetivo de dar continuidade às atividades escolares, respeitando as orientações das suas respectivas secretarias municipais de educação, além de se pautarem nas resoluções que orientaram o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP).⁴

A apresentação dos dados obtidos seguirá a ordem das perguntas no questionário eletrônico usado na pesquisa. Para contextualizar a apresentação que virá posteriormente, os dados serão organizados da seguinte forma: caracterização dos respondentes; experiências relacionadas à formação acadêmica e às práticas escolares; ações de aproximação entre equipe escolar, famílias e estudantes; educação especial e inclusiva; ensino remoto e alunos com necessidades especiais – ações planejadas; ensino remoto e alunos com necessidades especiais – impossibilidades; e palavra aberta.

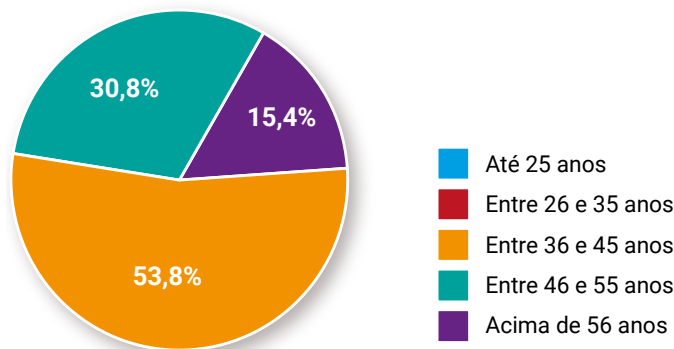
Caracterização dos participantes da pesquisa

Para compreender melhor o perfil básico dos participantes, a primeira seção do questionário foi voltada para a coleta de informações dos profissionais que atuavam nas instituições pesquisadas. Foram convidados a responder o questionário professores, diretores, vice-diretores e pedagogos, totalizando 52 profissionais, sendo 88,45% professores, 3,85% diretores, 3,85% vice-diretores e 3,85% pedagogos.

O perfil dos participantes de uma pesquisa tem grande importância para compreender os resultados obtidos, bem como para contribuir na refutação e/ou confirmação de hipóteses e corroborar a análise das respostas. Por isso, trouxemos aqui os aspectos levantados a respeito dos profissionais que participaram deste trabalho.

Em relação à faixa etária dos participantes das duas instituições, foi constatado que todos possuíam idade igual ou superior a 36 anos. A faixa etária de grande parte deles estava entre 36 e 45 anos (53,8%). Em contrapartida, a participação que representou a menor porcentagem corresponde aos docentes acima de 56 anos (15,4%). Entre esses dois limiares estão os profissionais entre 46 e 55 anos (30,8%). A Figura 1 apresenta visualmente essas faixas.

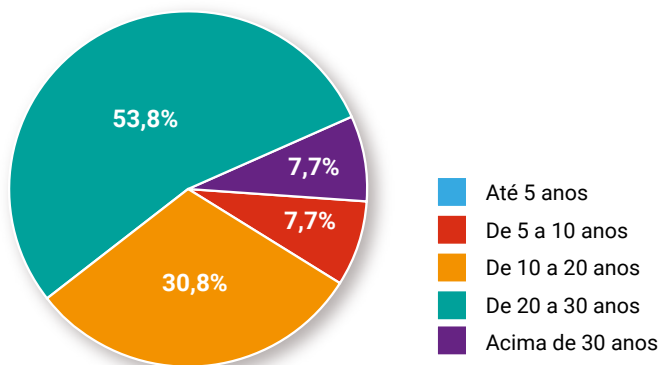
Figura 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Essas informações tornam evidentes dois pontos interessantes: existem profissionais nas unidades de ensino pesquisadas que se formaram em épocas distintas, haja vista a diferença de idade de mais de dez anos entre muitos deles; e a correspondência entre a idade dos participantes e o seu respectivo tempo de serviço. Esses fatores ficam mais evidentes quando se compara a Figura 1, apresentada anteriormente, com a Figura 2, que apresenta o tempo de atuação docente.

Figura 2 – Tempo de atuação docente

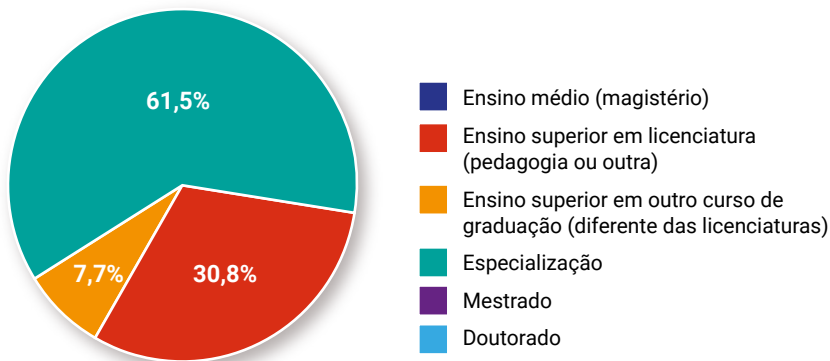


Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados, 7,7% dos participantes responderam possuir entre 5 e 10 anos de exercício como docente, enquanto a maioria (53,8%) respondeu que possui de 20 a 30 anos de trabalho. Outros 30,8% tinham entre 10 e 20 anos de atuação no magistério, e 7,7% possuíam mais de 30 anos de experiência docente. Por isso é possível inferir que esses profissionais tenham se apropriado de conhecimentos acadêmicos em períodos diferentes, fator que interfere no perfil das equipes docentes, tendo em vista as diversas alterações nas leis que regem a formação nos cursos de licenciatura e magistério, a modificação do currículo escolar na esfera do ensino superior e os diferentes espectros que a educação incorpora esporadicamente. Todavia, pondera-se aqui a importância da formação continuada e a promoção do diálogo, e por conseguinte a adoção de práticas escolares que sejam consonantes com as demandas apresentadas pela época vigente. Isso inclui a educação que valoriza a multiplicidade e as especificidades dos estudantes, em todos os sentidos.

Conforme a Figura 3, a maioria dos participantes da pesquisa possuíam como maior título acadêmico a especialização (61,5%); logo em seguida aparecem os que possuíam graduação em licenciatura, podendo ser pedagogia ou outra (30,8%). Por último apareceram os profissionais formados em outros cursos de graduação diferente das licenciaturas (7,7%). As alternativas de formação *stricto sensu* não foram assinaladas.

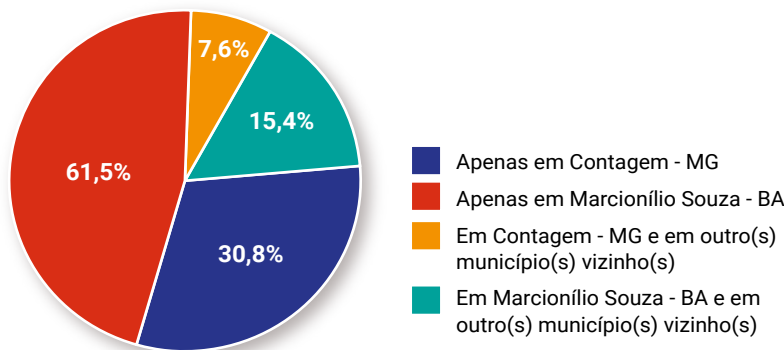
Figura 3 – Grau de escolaridade dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

Para entender melhor a dinâmica de trabalho no período de atividades *on-line*, buscou-se saber os municípios de trabalho dos profissionais participantes da pesquisa, visto que entre os profissionais de educação é comum muitos possuírem desdobramento de carga horária, às vezes em cidades diferentes. Do total dos participantes, 77% lecionam apenas em um município (Contagem-MG ou Marcionílio Souza-BA), enquanto 23,1% lecionam em dois municípios concomitantemente (de acordo com o seu estado). A Figura 4 discrimina com maior detalhamento esses dados.

Figura 4 – Lotação dos participantes da pesquisa (número de instituições de vínculo profissional)



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que seja do conhecimento dos pesquisadores a ocorrência de professores que, embora trabalhassem apenas naquele município, assim mesmo trabalhavam em outras instituições de ensino (diferentes dos lócus da pesquisa), interessa-nos neste momento identificar somente o município de lotação desses profissionais, em vista das políticas educacionais específicas das secretarias municipais de educação.

Experiências relatadas pelos participantes relacionadas às suas formações acadêmicas e às práticas escolares cotidianas

A prática docente é permeada por desafios que exigem constantes reflexões, de modo que as ações devem ser analisadas conforme os resultados obtidos, exigindo por vezes um redirecionamento para que sejam alcançados resultados satisfatórios e qualitativos; como a pandemia de COVID-19 trouxe obstáculos específicos e inéditos, a profissão de educador precisou ser reinventada por meio de ferramentas e estratégias antes não utilizadas com frequência no cotidiano escolar, mas que assumiram um lugar preponderante, sem desconsiderar a importância da mediação docente.

Sobre os principais desafios enumerados pelos participantes, duas respostas atingiram porcentagem significativa e evidenciam explicitamente questões que precisam ser observadas com grande atenção: a dificuldade para manter contato com os alunos por meios virtuais (92,3%); e a ausência ou pouco apoio da família (dos/as estudantes) durante o trabalho remoto (76,9%). Interessante destacar que o percentual de respostas que indicaram ausência de respostas dos estudantes às tentativas de contato pelo professor correspondeu a 38,5%. Esse último índice, comparado ao primeiro, aponta-nos para a seguinte conclusão: o percentual de participantes que reportou dificuldades em manter contato com os alunos por meios virtuais reúne os estudantes que não respondiam às mensagens enviadas pelos participantes da pesquisa (gestores e professores) e expõe dificuldades dos próprios profissionais em utilizar as ferramentas virtuais de comunicação.

O uso dos meios virtuais como ferramentas de aproximação e mediação pedagógica ainda significa um obstáculo importante para a educação no século XXI, haja vista todas as questões de ordem social, estrutural e familiar que abarcam a educação pública, o que de certo modo reverbera o segundo desafio exposto pelos(as) participantes da pesquisa. De forma tangente, a ausência ou pouco apoio da família tem repercutido nos índices da educação básica em nível nacional, conforme nos ensina Moran (2013, p. 27):

O núcleo familiar dos alunos também é um importante fator a considerar quando se trata de mudanças na educação. Alunos que provêm de famílias abertas, que apoiam as mudanças, que estimulam afetivamente os filhos, que desenvolvem ambientes culturalmente ricos, aprendem mais rapidamente, crescem mais confiantes [...].

Assim, nota-se que o contingente atrelado ao exercício das funções escolares aumentou no período do regime remoto, em que o agente educacional passou a lidar com solicitações emergentes da nova realidade. Isso fica claro quando 46,2% dos participantes responderam ter tido dificuldades para conciliar as diversas novas tarefas no trabalho remoto.

As demais respostas reclamam a ausência de formação continuada para trabalhar com a educação especial e inclusiva em período de pandemia e a ausência ou pouco apoio da equipe pedagógica durante o trabalho remoto. Embora esses aspectos tenham sido indicados em menor percentual do que as questões discutidas anteriormente, essas respostas também representam uma demanda que necessita atenção e cuidado, pois são aspectos que, conjuntamente, funcionam como sustentáculo para práticas escolares inclusivas e resultados que reverberarão em mudanças sociais rumo à dignidade humana.

Ações de aproximação entre equipe escolar, famílias e estudantes

O cenário pandêmico causado pelo SARS-CoV 2, cuja propagação desencadeou organização emergencial das esferas social, política, administrativa, sanitária, entre outras, resultou na necessidade de se articular medidas urgentes no âmbito educacional. Isso provocou a decisão inabitual de fechar todas as escolas para a preservação da vida e a orientação para que o distanciamento social fosse mantido entre os membros da comunidade escolar. Como resultado, ações que buscaram a aproximação virtual entre equipe escolar, famílias e estudantes tiveram que ser articuladas.

Para tanto, recursos tecnológicos e mídias sociais passaram ao status de estratégias viáveis para a aproximação com alunos, famílias e colegas da mesma instituição de ensino. Assim, o uso de plataformas digitais (Google Classroom, Zoom, Google Meet), bem como de aplicativos (WhatsApp e Telegram), foram alternativas encontradas para dar continuidade às aulas e reuniões de equipe, tanto de forma síncrona como assíncrona. Segundo relato dos participantes da pesquisa, as ligações telefônicas também fizeram muito sentido e foram bastante utilizadas durante o período pandêmico, demonstrando uma maneira eficaz para contatar as famílias. Nesse sentido, Moran (2013, p. 30) afirma:

As tecnologias digitais móveis provocam mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on-line* e *off-line*, juntos e separados.

Entretanto, três participantes da pesquisa deixaram esse quesito sem resposta, o que caracteriza uma questão a ser observada, gerando algumas hipóteses: (i) esses profissionais não tiveram nenhum contato com as famílias durante todo o período de fechamento das escolas; (ii) eles preferiram não se pronunciar sobre a referida questão; ou (iii) os contatos foram mínimos, por isso optaram por não responder. Conforme o exposto, a lacuna existente entre a aproximação da equipe escolar e as famílias ainda é uma questão a ser apurada com mais afinco, considerando que a consolidação do processo não acontece em sua totalidade, além de fatores sociais permearem o processo, como a falta de acesso a equipamentos e tecnologia por famílias de baixa renda, a ausência ou restrição de acesso a pacotes de internet que permita esses contatos, entre outros.

Ações específicas para a educação especial, com enfoque em práticas inclusivas

Um das principais indagações quando o assunto é educação especial e inclusiva está relacionada à formação dos profissionais para a atuação em campo, visto que em sala de aula a multiplicidade é fator comum em todos os anos e etapas do ensino fundamental e médio. É interessante destacar a visão dos profissionais das instituições pesquisadas sobre a oferta da formação continuada pela Secretaria Estadual de Educação e também pela Secretaria Municipal de Educação. Gaglio (2010, p. 109) nos auxilia nesse entendimento:

A escola, por natureza ontológica, é um local de aprendizagem e de favorecimento da elevação do espírito crítico e democrático, não pode se furtar a discutir uma das questões mais importantes para a educação contemporânea: a inclusão.

Analisando primeiro as respostas relacionadas à Secretaria Estadual de Educação, 30,8% dos participantes não souberam informar ou disseram nunca ter participado de nenhum curso com essa temática, fato preocupante, em vista da importância da formação continuada para a prática docente. Na visão dos participantes, a falta de oferta ampla também deve ser levada a sério. Entre os respondentes, apenas 23,1% disseram ter participado de cursos com a temática educação especial e inclusiva, sendo esses ofertados pela secretaria. Outros 23,1% responderam que houve a oferta, mas que não participaram do(s) curso(s). Por fim, 23,1% disseram não ter conhecimento sobre a oferta, mas já realizaram (ou estão realizando) cursos na temática educação especial e inclusiva com seus próprios recursos.

Em relação à Secretaria Municipal de Educação, os dados foram bastante diferentes. Apenas 7,7% dos participantes tinham conhecimento da oferta de curso de formação continuada e já tinham participado dessas formações. Uma parcela de 30,8% disse que a secretaria já ofertou curso(s) com essa temática, porém não participaram. Os que não souberam informar mas realizavam cursos com seus próprios recursos corresponderam a 15,4%, e os que não sabem informar e que nunca participaram de um curso sobre essa temática corresponderam a 46,2%.

Buscou-se compreender a formação continuada por iniciativa da própria instituição, com ações organizadas pela própria equipe escolar

Deixando a perspectiva macro e focando na realidade das instituições pesquisadas, buscou-se compreender a formação continuada por iniciativa da própria instituição, com ações organizadas pela própria equipe escolar. Como nos dados relacionados às Secretarias Estadual e Municipal, a maioria dos participantes respondeu não saber informar ou nunca ter participado de nenhum curso com essa temática (53,8%). As demais alternativas (“Já foi oferecido mas não participei”; “Não sei informar, mas realizo curso na temática com meus próprios recursos”; e “Já foi ofertado e participei”) apareceram em seguida com 15,4% das respostas captadas cada uma.

Contudo, existe unanimidade nas respostas quando se trata da importância de cursos que tenham foco nas discussões sobre educação especial e/ou educação inclusiva. Surpreendentemente, 100% dos participantes consideravam esse tipo de formação necessária e relataram que participariam com satisfação de cursos sobre essa temática.

O planejamento didático pedagógico é uma ação crucial para o desenvolvimento das práticas escolares. Nesse sentido, as ações planejadas mediante a necessidade do ensino remoto assumiram várias estratégias, de modo que o processo de ensino e aprendizagem não ficasse estagnado, considerando também a dificuldade mais acentuada relacionada à educação especial.

Sobre as ações planejadas pelos participantes da pesquisa, destacam-se os encontros *on-line* associados às reuniões com a família, o material impresso e as atividades adaptadas, tendo em vista o fato de conceberem esta como a “ponte” entre escola, sala de recursos multifuncionais e ensino regular. No questionário, observam-se respostas contundentes que carecem de um “olhar” apurado e de mecanismos que colaborem para apresentar caminhos e possíveis soluções, a partir das dificuldades apresentadas pelo grupo.

“Fomos pegos de surpresa, tivemos que aprender ou fazer tentativas para trabalhar em formato remoto, enfrentamos grandes desafios”

Desse modo, é fundamental destacar o seguinte excerto: “As atividades são elaboradas exclusivamente pelo professor de apoio. Os demais professores mal conhecem as características específicas do aluno” (PARTICIPANTE IV). O relato desse participante é muito forte e evidencia um descontentamento, além do distanciamento dos professores regulares das práticas voltadas ao atendimento dos estudantes que necessitam de intervenções inclusivas, ficando estas exclusivas à equipe da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Outra fala coletada que destaca muito bem o desafio vivido pelos profissionais nesse momento atípico relata as tentativas de adaptação para a nova realidade e a incerteza vivida por esses profissionais, que em muitos casos aprenderam por meio das tentativas e do erros cometidos no processo. “Fomos pegos de surpresa, tivemos que aprender ou fazer tentativas para trabalhar em formato remoto, enfrentamos grandes desafios, principalmente para trabalhar com alunos(as) especiais, **deve ser um desafio** acima da média” (PARTICIPANTE XII, grifo nosso).

Entre as respostas coletadas, algo que chama bastante atenção são as participações com respostas como “não sei informar” quando o assunto são as ações planejadas para o atendimento dos estudantes com deficiências. Entendemos a legitimidade das marcações “sem resposta” e “não sei informar”, embora também seja preciso entendê-las como uma problemática que precisa ser investigada, discutida e ponderada no campo educacional, passível de mudança na postura e adoção de ações conscientizadoras. Nesse sentido, Geglio (2020, p. 125) nos ensina que,

[...] temos o objetivo de mostrar que a conquista de uma escola pública e com qualidade não é tarefa somente dos profissionais que atuam na escola. São necessárias políticas públicas que considerem não só os que têm condições de ser incluídos nas escolas, mas também os que necessitam de atendimento especial, mesmo que muitos destes precisem, ainda, de atendimento em centros especializados. Essa é uma luta pela democracia e por uma sociedade mais justa e equitativa.

Para além do que está posto, respostas condizentes com a organização de atividades diferenciadas e adaptadas para o nível de aprendizado, blocos de atividades e leituras gravadas também foram apontadas como estratégias adotadas pelas equipes escolares. É preponderante ressaltar a resposta que aborda a pertinência de um “atendimento mais humanitário”, com a realização de palestras que priorizem a temática da inclusão.

Dificuldades na organização do ensino remoto para os alunos com deficiências

Em 2020 e 2021, o processo educativo vivenciou grandes desafios. A pandemia de COVID-19 fez com que as dificuldades já conhecidas no cotidiano escolar ficassem ainda mais acentuadas, visto que as intempéries no âmbito educacional se alargaram, e com isso os desafios frente ao ensino remoto para alunos com deficiências se mostraram ainda mais ressaltados.

Quanto às impossibilidades relatadas pelo grupo participante, houve respostas que podem ser caracterizadas como um ponto extremo, com o relato abordando todas as dificuldades possíveis, inclusive o efetivo contato com os estudantes, a obtenção de apoio familiar, a falta de acesso à internet, entre outras. O que mais se destaca é a falta de interação familiar com o núcleo educacional. Essa posição pode ser contemplada por intermédio da seguinte participação:

O receio de serem contaminados pela COVID-19 fez com que essa clientela promovesse uma resistência às atividades, dificultando o acesso do professor aos alunos, a falta de informações dos pais e o descaso com a educação dos filhos (PARTICIPANTE IV).

Conforme o depoimento exposto, lamentavelmente, a ausência de participação e de compromisso familiar na vida educacional dos filhos tem sido um fator que vem reverberando negativamente no espaço escolar. Os professores se sentiram pouco apoiados por uma parcela de pais e mães que deveriam estar mais presentes e colaborar em um período tão delicado.

Outro fator que impactou de maneira significativa foi a falta de acesso a aparelhos (celulares, *tablets* e computadores) e à rede de internet, como indicado pelo Participante XIII: “Falta de acesso à internet e ausência de metodologias ativas.” Para os alunos das redes públicas de ensino, parcela que pertence à classe social mais impactada pelos efeitos sociais e econômicos agravados pela pandemia, as implicações edu-

cacionais foram ainda mais sentidas. Muitas famílias que buscavam o sustento por meio do trabalho informal, sem a garantia de uma renda mínima, deixaram o acompanhamento escolar dos filhos em segundo plano, o que justifica o depoimento de alguns participantes (ausência de participação da família durante o ensino remoto).

Em relação às metodologias ativas, pode-se afirmar, pela natureza ampla do processo de ensino e a tendência do desenvolvimento de novas estratégias para o aprimoramento da aprendizagem, que estas desempenham um papel importante na potencialização dos resultados educacionais. Por meio de situações-problema que envolvem temáticas atuais, bem como com o fortalecimento do debate e do senso crítico no ambiente escolar, são criadas possibilidades para que o estudante se torne personagem central do seu processo de ensino, problematizando aquilo que ele encontra em sua vida cotidiana. As metodologias ativas trazem outras possibilidades de trabalho: a aprendizagem por meio de projetos, os estudos de caso e a gamificação. Contudo, cabe ao professor a escolha da metodologia ativa que melhor se adapte à turma e ao conteúdo estudado, potencializando o alcance positivo dessa estratégia metodológica.

É preciso reconhecer as mudanças provenientes da cultura digital e seus efeitos na educação, buscando soluções locais para as demandas

É preponderante destacar que a ausência de formações que contemplem o estudo e a utilização das metodologias ativas de forma mais contundente e profícua em sala de aula tem impactado no fazer didático pedagógico, pois, conforme nossa pesquisa, o uso delas durante o período pandêmico foi baixo. Embora a conjuntura de necessário distanciamento social entre os agentes escolares e os estudantes tenha contribuído para isso, a dificuldade de “sair da caixinha” das tradicionais práticas pedagógicas demonstram a carência de ações de formação que estimulem os professores a buscar dinamizar suas práticas.

Isso posto, ressalta-se a importância do investimento em políticas públicas que reconheçam a importância da formação docente, prioritariamente realiza no ambiente escolar, garantida a participação e a voz de todas e todos. Adicionalmente, também é importante o investimento na aquisição de materiais para uso didático e pedagógico listados a partir da manifestação do coletivo de profissionais da escola, uma vez que assim se garante o atendimento das especificidades daquele local, fugindo das padronizações de licitações amplas que dificultam ou impossibilitam a utilização do bem comprado com dinheiro público. É preciso reconhecer as mudanças provenientes da cultura digital e seus efeitos na educação e no ambiente escolar, entendendo, problematizando e buscando soluções locais para as demandas contemporâneas da educação.

Palavra aberta aos participantes da pesquisa

Por fim, foi disponibilizado um espaço onde os participantes puderam compartilhar práticas utilizadas nesses dois últimos anos letivos (2020 e 2021), anseios e comentários que possivelmente contribuíram para a pesquisa de acordo com a

perspectiva de cada um. Algumas respostas ressaltaram o panorama vivenciado por esses profissionais frente às novas possibilidades e incertezas, que podem ser estendidas para os estudantes e a comunidade escolar no geral.

Eu me sinto vulnerável em meio a tantos problemas gerados pela pandemia, e esperançoso por saber que, apesar de tudo, a ciência avançou. A prática que devemos compartilhar é a solidariedade, o amor ao próximo, uma vez que ela foi e está sendo o diferencial neste momento crítico (PARTICIPANTE VI).

Nesse relato, fica evidenciado o medo, a vulnerabilidade e o quão importante é o ambiente escolar no processo de socialização dos indivíduos, a interação firmada no dia a dia dos estudantes e dos trabalhadores. O contato com seus semelhantes ainda é essencial no processo de escolarização e, de certa forma, demonstra que a interatividade⁵ ainda não é capaz de substituir integralmente a interação humana presencial no sistema de ensino básico. Complementando: “Esse momento me fez reforçar a ideia do quão importante é a socialização, a empatia, a diversidade de estratégias na proposição de ensino-aprendizagem” (PARTICIPANTE XIII). Contudo, apesar das dificuldades apresentadas, todos começaram a se adaptar aos novos modelos: “No início foi bastante preocupante, mas agora as coisas estão tentando voltar ao normal” (PARTICIPANTE IV).

Considerações finais

Cumpre-nos mencionar as contribuições desta pesquisa para o âmbito educacional e demais instâncias que abarcam as discussões aqui apresentadas. Merecem destaque os entendimentos:

1. Não se faz educação sem a participação humana: máquinas e conexão via internet não substituirão a mediação pedagógica. Portanto, o(a) professor(a) é um importante elo do processo educativo.
2. A escola pública jamais deverá estar alheia às situações de vulnerabilidade social em que se encontram seus membros (comunidade escolar), não para assumir o papel de outras instituições, mas para compreender, adequar-se e encontrar os melhores caminhos para manter efetivo o processo educacional dos estudantes;
3. A formação continuada com foco em inclusão deve constituir uma política educacional urgente, sobretudo em ambas as escolas participantes da pesquisa, o que reverbera uma questão mais abrangente – a necessidade do fortalecimento em formações contínuas em nível nacional;
4. Com a pandemia, recursos didáticos-pedagógicos e formações para o trabalho com a utilização de recursos midiáticos precisam receber maior atenção por parte da gestão escolar e das secretarias de educação, uma vez que a equipe de professores(as) e pedagogos(as), em especial, deve ser formada para trabalhar nesses ambientes interativos virtuais.

Portanto, é necessário horizontalizar o acesso às informações e práticas cotidianas. Esse esforço denota a manutenção e a permanência do público atendido, independentemente da modalidade de ensino. Para que isso se torne realidade, entendemos ser necessário investir particularmente em formação durante o serviço. Ações de formação que ocorrem a partir e junto às equipes apresentam maior efetividade nas práticas escolares e promovem um comprometimento da equipe com o sucesso das práticas pedagógicas para todos(as) os(as) estudantes. Assim, investir em ações de formação continuada é investir no sucesso do processo educativo e na construção de práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar.

Por fim, a importância desta pesquisa reside na busca por compreensão e mediações plausíveis para os problemas que abrangem a educação na atualidade, e que persistem de outros tempos. Nesse sentido, as aspirações deste trabalho coadunam com a intencionalidade de inspirar outras buscas com o propósito de fortalecer e dar visibilidade a práticas de educação especial e inclusiva, culminando em novos estudos e possivelmente amparando futuras intervenções pedagógicas para aperfeiçoar a prática docente e os ambientes de ensino.

Notas

¹ Conforme documento, o convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização de seus dados de contato (*e-mail*, telefone etc.) por terceiros. Da mesma forma, qualquer convite individual enviado por *e-mail* só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta. O documento pode ser lido na íntegra no *link*: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf

² Conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 49195321.2.0000.5651.

³ O Programa Bolsa Escola consiste em uma política social que visa a complementação da renda familiar e a garantia de acesso ao direito à educação das crianças que se encontram em idade escolar.

⁴ São procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das propostas pedagógicas nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas estaduais. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ne_-ot7kFhMc3x8ivLPz5yhiihbArh7m/view.

⁵ O conceito de interatividade supõe a existência de correspondência nos processos ou ações dos indivíduos por intermédio de sistemas de comunicação e/ou aparelhos eletrônicos entre duas ou mais pessoas.

Referências

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porte Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 28 de jul. 2021.

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010, p. 109-125.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Panorama de contagem**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/contagem/panorama>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

IBGE. **Panorama de Marcionílio Souza**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/marcionilio-souza/panorama>. Acesso em: 29 de jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: tecendo algumas possibilidades. **Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp., p. 205-221, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP : Papyrus, 2013.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Instituto de Educação, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: [s. n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S. l.]: ONU, 1948. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf. Acesso em: 28 de jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

SANTOS, Tatiana dos; BARBOSA, Regiane da Silva. **Educação inclusiva**. Londrina: Educacional, 2016.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Os desafios impostos pela universalização na educação básica: acesso, permanência e qualidade social. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015.