

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA PANDEMIA DE COVID-19¹

PERFORMANCE OF THE SPECIAL EDUCATION TEACHER IN THE COVID-19 PANDEMIC SCENARIO

Marcos Venício ESPER²

Jeferson Santos ARAÚJO³

Manoel Antônio dos SANTOS⁴

Lucila Castanheira NASCIMENTO⁵

RESUMO: A atuação qualificada do professor de Educação Especial é condição fundamental para o apoio à inclusão escolar do público-alvo em diferentes contextos escolares. Este estudo objetivou analisar a atuação do professor de Educação Especial no cenário da pandemia da Covid-19. Os dados foram coletados por meio da técnica de grupo focal *on-line*, com a participação de seis professoras. Das experiências compartilhadas nos encontros, foi possível elaborar três eixos temáticos: Os desafios vividos pelas professoras da Educação Especial; Contextos vivenciados pelas professoras da Educação Especial na escola; e Fortalezas, perspectivas e pontos positivos da inclusão escolar. A inclusão escolar é um projeto coletivo que pressupõe ações coordenadas e exige adesão de todos os segmentos da sociedade civil, não apenas da escola. Os professores de Educação Especial perceberam-se implicados no processo inclusivo, ainda que não haja envolvimento total das equipes educacionais, o que os faz se sentirem isolados e desamparados diante de algumas situações desafiadoras. Compreender o olhar dos professores de Educação Especial oferece subsídios para o planejamento da Educação Especial, na perspectiva da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Apoio à pessoa com deficiência. Grupo Focal. Pandemia.

ABSTRACT: The qualified performance of the Special Education teacher is a fundamental condition for supporting the school inclusion of the target population in different school contexts. This study aimed to analyze the role of the Special Education teacher in the context of the COVID-19 pandemic. Data were collected using the online focus group technique with the participation of six teachers. From the experiences shared in the meetings, it was possible to elaborate three themes: The challenges experienced by the Special Education teachers; Contexts experienced by the Special Education teachers at school; and Strengths, perspectives and positive points of school inclusion. School inclusion is a collective project that presupposes coordinated actions and requires adherence from all segments of civil society, not just the school. Special Education teachers perceive themselves to be involved in the inclusive process, even though there is no full involvement of the educational teams, which makes them feel isolated and helpless in the face of some challenging situations. Understanding the gaze of Special Education teachers offers subsidies for the planning of Special Education, from the perspective of inclusion.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Support for people with disabilities. Focus Group. Pandemic.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0092>

² Doutorando em Dupla Titulação/Cotutela. Universidade de São Paulo (USP). Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EE e EERP) da USP. Université de Limoges. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines. Limoges/França. E-mail: marcos.esper@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3017-3266>

³ Professor dos cursos de Graduação em Enfermagem e Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Chapecó/Santa Catarina/Brasil. E-mail: jeferson.araujo@uffs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3311-8446>

⁴ Professor Titular do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto/São Paulo/Brasil. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Categoria 1A. E-mail: masantos@fclrp.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8214-7767>

⁵ Professora Titular do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) e dos Programas de Pós-Graduação Enfermagem em Saúde Pública da EERP-USP e do Programa Interunidades de Doutorado em Enfermagem da Escola de Enfermagem e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EE e EERP) da USP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Categoria 1C. Ribeirão Preto/São Paulo/Brasil. E-mail: lucila@eerp.usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7900-7111>

1 INTRODUÇÃO

Uma vez conhecidas as características e as necessidades específicas da criança no âmbito escolar, inicia-se o desafio da inclusão, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e de inserção social, acadêmica, cultural e profissional. A educação, na perspectiva inclusiva, deve envolver não apenas o ingresso ou a matrícula do aluno no ensino regular, mas sua inclusão psicossocial com colegas e comunidade escolar, além de oferecer condições que garantam o aprendizado dos conteúdos, cuidadosamente planejados. Para que isso ocorra, é fundamental a participação de professor com qualificação específica, uma vez que o processo educativo deve ser realizado tendo em vista os aspectos essenciais para a promoção da qualidade de vida da criança. Nesse sentido, a participação e o conhecimento do professor são requisitos necessários para definir os objetivos e o foco necessários, de acordo com as necessidades de cada aluno (Bezerra, 2020).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – *Lei nº 9.394, de 2 de dezembro de 1996* –, em seu capítulo V, que trata da Educação Especial, no Art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Zerbato et al., 2021).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece que o sistema de ensino deve assegurar a “transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior”, assim como a oferta do “atendimento educacional especializado” (Zerbato et al., 2021, p. 323). O documento indica que,

para atuação na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Zerbato et al., 2021, p. 323)

A contratação do professor de Educação Especial requer a admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento ao PAEE, nos termos da legislação, matriculados regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto ao do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação (MEC). Quanto à formação do professor de Educação Especial, são possíveis dois perfis profissionais diferentes: possuir formação inicial de nível superior em Licenciatura em Educação Especial ou ter uma Licenciatura como formação inicial e formação continuada em nível de Pós-Graduação em Educação Especial em instituição devidamente registrada no MEC. A função docente e a formação para o cargo indicam que o profissional que atua nesse atendimento deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. As atribuições do professor de Educação Especial que irá atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar estão estabelecidas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE no Brasil, Nota Técnica da Secretaria de

Educação Especial e Gabinete (SEESP/GAB) nº 9/2010. Dentre as diversas funções designadas ao professor de Educação Especial, destacamos a atribuição que se refere ao estabelecimento da articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e dos recursos e ao desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

A atuação de educadores é uma condição fundamental para a educação e para a inclusão de alunos PAEE, em diferentes contextos escolares. O apoio a educadores tem suscitado discussões sobre a relação entre educação comum na rede regular e Educação Especial, pois envolve o debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre os diferentes agentes educacionais (Freitas, 2013; Zerbato et al., 2021).

Nesse cenário desafiador, emerge uma perspectiva promissora de colaboração entre diferentes atores/educadores que intervêm no processo educativo de alunos PAEE, a saber: professor regente de classe comum, professor de Educação Especial, professor de salas de recursos multifuncionais, família e comunidade. O estabelecimento de uma relação positiva entre esses agentes educacionais contribui para a sustentação de um ambiente facilitador na vida escolar de alunos PAEE. Vale destacarmos que as atividades desenvolvidas nas salas de recursos são de complementação ou de suplementação no contraturno do aluno PAEE, bem como de elaboração de recursos pedagógicos, contato com a família para fins de orientação, dentre outras. Entretanto, esse serviço deve articular-se com a sala comum e com o professor da Educação Especial. Em acordo com as normas vigentes do Estado onde atuam os professores deste estudo, as atribuições de profissionais da sala comum devem ser harmônicas com as dos profissionais supracitados (Faria et al., 2021).

O surgimento da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) implicou uma série de desafios sem precedentes para a humanidade em diferentes níveis no mundo todo (Oliveira et al., 2020; Sola et al., 2021). O contexto educacional foi um dos mais afetados no contexto da pandemia, suscitando a necessidade de implementar soluções rápidas e, ao mesmo tempo, inovadoras, no sentido de proporcionar respostas tempestivas para a sociedade, para os alunos e para as famílias (Scorsolini-Comin et al., 2020).

Entre os grupos populacionais em situação de maior vulnerabilidade no contexto da Covid-19, situam-se os alunos PAEE. Considerando que, no contexto da Educação Inclusiva, cabe ao professor de Educação Especial ser um agente facilitador para que os alunos PAEE sejam de fato incluídos e se sintam participantes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, a importância de sua atuação se torna decisiva no cenário de crise instaurada. Em uma perspectiva colaborativa, o professor de Educação Especial trabalha em sintonia com o professor regente em aulas regulares síncronas ou assíncronas, ocupando os mesmos espaços ao mesmo tempo (Prado & Vitaliano, 2017). Em tempos pandêmicos, é pertinente questionarmos: Como o professor de Educação Especial pode contribuir para promover um ambiente pedagógico favorável com a suspensão das aulas e a transferência das atividades para o ensino remoto?

Frente a esse desafio, podemos delinear a seguinte questão de pesquisa: Como tem se dado a atuação do professor de Educação Especial e como acontecem ações colaborativas entre o professor de Educação Especial, o professor regente de ensino comum, a comunidade escolar e a família? Ainda é limitado o conhecimento que permite compreendermos como se consti-

tuiu a atuação do profissional de Educação Especial durante a pandemia, na perspectiva da Educação Inclusiva dos alunos PAEE. Considerando tal lacuna, este estudo objetivou analisar a atuação do professor de Educação Especial do PAEE no cenário da pandemia da Covid-19.

2 MÉTODO

Nesta seção, discorreremos acerca dos aspectos éticos, do desenho, dos participantes, do instrumento, da coleta de dados e da análise dos dados deste estudo.

2.1 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa seguiu as normas definidas pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) destinada a pesquisas que envolvem seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob número de Parecer 48299521.2.000.5112. Os participantes foram esclarecidos a respeito da natureza da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em modalidade remota foi disponibilizado em formulário de inscrição e enviado via *e-mail* para todos os participantes, a fim de serem informados sobre o anonimato, os objetivos e os métodos da pesquisa, a preservação de suas identidades, a ausência de remuneração financeira, o direito de indenização, os possíveis riscos e benefícios decorrentes do ingresso na pesquisa e a liberdade de participar ou não e de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejassem, sem que isso lhes acarretasse danos pessoais. Os professores de Educação Especial assinaram o TCLE e foi possível retorná-lo por *e-mail* ou entregá-lo diretamente na Secretaria de Educação do município.

2.2 DESENHO DO ESTUDO

O pesquisador que utiliza o método qualitativo busca compreender a subjetividade dos sujeitos bem como a temática em estudo de forma detalhada a partir de seu contexto de vida. A pesquisa qualitativa pode ser conduzida por meio de abordagem individual ou grupal. A interação em grupo produz um contexto dialógico no qual a opinião de um participante incentiva outros a se posicionarem concordando ou discordando, o que colabora para o mapeamento dos pontos de consenso e de dissenso, além de possibilitar a ampliação do escopo da discussão sobre o tema.

Entre as estratégias utilizadas em pesquisas grupais, uma das mais consagradas é a técnica do grupo focal (GF), cujo objetivo primário é a promoção de discussão e a observação da interação entre as pessoas selecionadas (Borges & Santos, 2005). A escolha dessa técnica ocorreu em função da disponibilidade de uma equipe com experiência prévia consolidada no campo da pesquisa qualitativa em educação e, particularmente, com a condução de GF. Segundo Abreu et al. (2009), essa técnica permite que os participantes “discutam e manifestem suas opiniões, trazendo à tona uma gama de dados (produzidos pela interação) que revelem pontos de consenso e dissenso, fundamentais para dar resposta às indagações da pesquisa” (p. 8).

2.3 PARTICIPANTES

Para o recrutamento dos participantes, foram convidados professores de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de uma cidade do Sudoeste de Minas Gerais. A divulgação foi realizada por intermédio da coordenação da Secretaria de Educação, por meio de mensagem/convite via aplicativo do WhatsApp e *e-mail*, com apoio das coordenadoras, das diretoras e da Secretaria Municipal de Educação. O conteúdo do convite continha um texto de apresentação para aproximação do pesquisador aos participantes e informava os objetivos do estudo.

O critério de inclusão foi: ser professor de Educação Especial da Rede Municipal de Educação (efetivo ou designado). Constituíram critérios de exclusão: ser professor de escola regular, sem contato com PAEE; não ter acesso à Internet; e autodeclarar-se não detentor de habilidade e de possibilidade de participar mediante uso de ferramenta *on-line*.

Participaram seis professoras de Educação Especial, todas do sexo feminino, com idades entre 32 e 56 anos (média de 42 anos), com tempo de atuação na Educação Inclusiva entre quatro e 14 anos (média de oito anos), a maioria com experiência de suporte a pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (Quadro 1).

Quadro 1

Características das participantes do estudo

Participantes e idade (anos)	Tempo de trabalho na Educação Inclusiva (anos)	Deficiência a que dá suporte atualmente
P1 – 47	14	Autismo
P2 – 56	4	Autismo
P3 – 36	9	Autismo e microcefalia
P4 – 36	5	Deficiência intelectual e baixa visão
P5 – 32	6	Autismo
P6 – 46	10	Autismo e deficiência intelectual

2.4 INSTRUMENTO

O GF *on-line* foi utilizado para criar espaço de falas compartilhadas para refletir sobre as experiências de professores de Educação Especial em diferentes contextos escolares. Trata-se de um procedimento de coleta de informações semelhante ao GF presencial. Sua principal característica é o fato de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física das participantes para que haja interação e, conseqüentemente, comunicação entre elas (Abreu et al., 2009). Essa diferenciação é também apontada como uma das principais vantagens do GF *on-line*, uma vez que possibilita aumentar a amplitude territorial da pesquisa e de seu universo amostral, reunindo professores de regiões e de municípios diversos.

Nesse sentido, para criar espaços de fala e de escuta entre professores de Educação Especial, entendemos que essa estratégia de pesquisa qualitativa é um recurso adequado, pois

permite obter “um conjunto de percepções e não simplesmente uma relação de perguntas e respostas de um para um” (Costa, 2006, p. 189). Em outras palavras, as trocas de experiências realizadas por meio do GF possibilitam captar conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, e assim compreender uma variedade de pontos de vista, processos emocionais e profissionais (Borges & Santos, 2005).

O GF foi conduzido obedecendo à ordem de quatro momentos simultâneos e distintos: preparação, apresentação, desenvolvimento e encerramento. A preparação, com cerca de 15 minutos, foi composta pela apresentação das participantes, breve introdução do tema, apresentação dos objetivos do trabalho bem como da técnica de GF e dos aspectos éticos envolvidos na pesquisa (Quadro 2). O moderador/pesquisador atentou-se para as características individuais das participantes, a fim de deixá-las mais à vontade nas discussões, promovendo um clima permissivo e confortável para exposição de opiniões (Gondim, 2002).

Quadro 2

Objetivos e questões de cada sessão realizada do GF

	Encontro 1 Agosto/2021 Participação na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	Encontro 2 Setembro/2021 Desafios enfrentados na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	Encontro 3 Setembro/2021 Fortalezas e pontos positivos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
Objetivos	Autoavaliação e percepção da participação no processo de inclusão.	Examinar a receptividade dos professores de Educação Especial em relação aos desafios de atuação na Educação Especial.	Identificar e analisar as fortalezas que o professor de Educação Especial tem percebido no processo de Educação Inclusiva.
Questões	Como você considera que tem sido sua atuação enquanto professor de Educação Especial?	Como professor de Educação Especial, qual tem sido o seu maior desafio no âmbito escolar?	O que é possível destacar de positivo diante da Educação Inclusiva em sua escola?
	Quais são os desafios enfrentados como professor de Educação Especial?	Quais são as necessidades para melhoria da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?	O que está funcionando bem na Educação Inclusiva?

2.5 COLETA DE DADOS

Foram seguidos os passos preconizados para a condução do GF (Borges & Santos, 2005; Pelicioni, 2001). Uma boa condução de um GF começa no momento em que o primeiro participante entra na sala virtual de discussão. Além de receber cada participante de maneira cordial, cabe ao moderador criar um ambiente *on-line* agradável de espera e evitar ao máximo que o tema escolhido seja abordado precocemente em conversas informais, o que eventualmente pode “esfriar” a discussão no momento formal de coleta de dados.

Uma vez iniciado o grupo, apresentamos os objetivos da pesquisa de forma honesta, breve e genérica. Inspirados em Morgan (1997), introduzimos o que se esperava do grupo e, com franqueza, admitimos que estaríamos ali para aprender, salientando que este aprender era como um “entendimento incompleto” e não de total ignorância sobre o tema, o que poderia soar falso.

No segundo passo, explicamos a forma de funcionamento do grupo. Além das regras gerais, enfatizamos que o intuito não era obtermos consenso nas discussões e que a divergência de perspectiva e de experiências seria respeitada e considerada.

No terceiro momento, solicitamos consentimento ao grupo para efetuar a gravação pela plataforma do *Google Meet*, que adverte todos os participantes presentes com a mensagem “gravando”, e reforçamos a garantia do total sigilo do material obtido. É muito importante que os participantes se sintam seguros de que o material será utilizado somente para fins de pesquisa. Fizemos uma breve rodada de apresentação das participantes e, a partir desse momento, não admitimos mais o ingresso de outras pessoas. Iniciamos, então, a exploração do foco de estudo.

A condução do GF deu-se a partir de um roteiro de tópicos, relacionados, inicialmente, às questões de investigação. Como a proposta do método foi desenvolver uma discussão focada em um eixo específico, esse roteiro continha quatro itens (recomenda-se entre três e cinco tópicos no máximo), planejados com antecedência. Esses tópicos não foram expressos ao grupo em forma de questões, mas, sim, de dicas, de pequenos estímulos para introduzir o assunto. Durante a condução do grupo, coube ao moderador exercer variados papéis: solicitar esclarecimento ou aprofundamento de pontos específicos; conduzir o grupo para o próximo tópico quando o atual já havia sido suficientemente explorado; incentivar a participação dos tímidos; desestimular os tipos dominadores, que monopolizam a fala; e finalizar o grupo (Gatti, 2005).

Foram realizados três encontros *on-line*. Na data marcada para o primeiro encontro, as professoras participantes acessaram o endereço do *link* para entrar na sala do *Google Meet*, cujo convite foi previamente encaminhado pelo pesquisador via *e-mail*. Uma dinâmica de apresentação do tema foi, então, conduzida pelo moderador, a fim de que todas as participantes tivessem conhecimento inicial sobre o tópico da discussão. Em seguida, foi feita uma apresentação geral dos objetivos da realização dos grupos e foram esclarecidas as dúvidas iniciais quanto à participação, combinando horários, datas dos próximos encontros, dentre outras questões pertinentes apontadas pelo grupo.

Posteriormente, o moderador lançou uma pergunta generalizada com base nos objetivos da pesquisa, e esperou que algumas participantes respondessem ou questionassem, dando início ao processo de discussão. O tempo de realização de cada sessão do grupo variou entre uma e duas horas, o que não se diferencia do GF presencial.

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A unidade de análise do GF é a fala que emerge no grupo, e não as respostas individualizadas de cada membro (Abreu et al., 2009). Nessa perspectiva, foi utilizado o método da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2019), considerando as seguintes etapas: 1) Familiarizar-se com os dados, transcrevê-los e revisá-los; 2) Gerar códigos iniciais; codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código; 3) Buscar eixos temáticos; reunir os códigos em eixos temáticos potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada eixo temático em potencial; 4) Revisar os eixos temáticos e checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise; 5) Definir e nomear os eixos temáticos, refinar os detalhes de cada eixo temático e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada eixo temá-

tico; 6) Produzir o relatório e fornecer exemplos vividos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ferramenta do GF foi uma peça-chave para o aprofundamento das experiências das professoras de Educação Especial em tempos pandêmicos, pois nos possibilitou conhecer os testemunhos de cada participante, tornando-as protagonistas.

Das experiências compartilhadas nos encontros dos grupos focais, organizamos os contextos de discursos analisados em três eixos temáticos: Os desafios vividos pelas professoras de Educação Especial; Contextos vivenciados pelas professoras de Educação Especial na escola; Fortalezas, perspectivas e pontos positivos da inclusão escolar (Quadro 3).

Quadro 3

Síntese representativa dos eixos temáticos e subeixos temáticos operacionalizados com auxílio da Análise Temática

Eixos temáticos	Subeixos temáticos
Os desafios vividos pelas professoras de Educação Especial	Apoio familiar. Exclusão dentro da escola. Cumprimento de protocolo por parte da equipe escolar, sem envolvimento efetivo com a inclusão.
Contextos vivenciados pelas professoras de Educação Especial na escola	Convivência com professores regentes. Convivência com outros alunos. Desvalorização do professor de Educação Especial. Envolvimento emocional com a deficiência e o contexto do aluno. Reconhecimento do trabalho do professor de Educação Especial.
Fortalezas, perspectivas e pontos positivos da inclusão escolar	Atuação profissional no contexto pandêmico. Troca de experiências. Sala de recurso.

3.1 OS DESAFIOS VIVIDOS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As professoras de Educação Especial elencaram como desafios o apoio familiar, a exclusão dentro da escola e o cumprimento de protocolo por parte da equipe escolar, sem envolvimento efetivo com a inclusão escolar.

As participantes entendem que, embora as famílias de crianças ou de adolescentes PAEE frequentemente vivenciem situações estressantes, elas nutrem esperanças, sonhos, além de preocupações com seus filhos (Fávero-Nunes & Santos, 2010a, 2010b). A relação positiva entre escola e família – considerando o cenário das novas configurações familiares – é importante para deflagrar um processo mobilizador que permita avançar na perspectiva de inclusão escolar. Além disso, é possível impactar, positivamente, as famílias de alunos PAEE ao estabelecer relacionamentos significativos, pois, independentemente do tipo de deficiência, elas se sentem sobrecarregadas com um fluxo constante de tarefas, de sugestões e de compromissos estabelecidos para ajudar seus filhos a aprender e a desenvolver seus esquemas de autonomia.

A dificuldade maior é em relação à família. Porque quando a família apoia, ajuda o professor em casa, é outro desenvolvimento do aluno. Não importa qual CID [Classificação Internacional de Doenças] ele tem... quando o pai e a mãe impõem os limites, é completamente diferente. (P2)

A escola deve proporcionar subsídios para que o aluno PAEE tenha ferramentas para se desenvolver de maneira satisfatória, segundo suas especificidades. Não adianta assegurar somente a presença física do aluno PAEE na escola regular, pois é imperativo fazer com que ele seja parte efetiva do/no processo de ensino e de aprendizagem. Para tal, a escola necessita refletir sobre como tornar exequível a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para que isso ocorra, deve haver, obrigatoriamente, transformações nas práticas pedagógicas, ainda tão arraigadas em formas tradicionais de ensino.

No Ensino Médio, eu tive uma experiência negativa com os professores regentes de aula. O professor, ele tem que estar por dentro com tudo o que acontece com aquele aluno, e muitas das vezes a gente sente aquele aluno sendo excluído dentro de sala de aula, infelizmente. (P1)

As parcerias construídas entre escola, família e sociedade podem contribuir para que sejam desenvolvidas ações inclusivas para todos envolvidos no ambiente escolar. Entretanto, para que seja possível reduzir as barreiras que o aluno PAEE encontra para desempenhar suas atividades e sentir-se como pertencente no/do mundo, é fundamental poder contar com a criatividade, a sensibilidade e o bom senso dos professores no cotidiano escolar, para que a perspectiva inclusiva possa, de fato, prevalecer.

As trocas de experiências são muito válidas para conseguir realizar um trabalho; às vezes, eu tenho uma ideia de que foi para o meu aluno e dá certo para minha colega e às vezes não dá para o outro.

Na percepção dos participantes, ao PAEE não basta que lhe seja dado um lugar na sociedade. É condição *sine qua non* que a perspectiva inclusiva se alargue até estar assegurada a possibilidade de autonomia e de escolha, com opções de escolha. Essa possibilidade de escolher poderá incluir, também, a recusa de aceitar o lugar que a sociedade “preparou” e previu para a sua “colocação” (Rodrigues, 2006, p. 12).

Assim sendo, igualdade não é, de forma alguma, tornar igual, e incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de serem vistas como fatores limitantes, devem ser valorizadas. Como refletem as participantes, o “aluno-padrão” não existe. Cada ator do cenário da Educação Inclusiva deve ser valorizado como ele é (Castro, 2021), para que tenha seu protagonismo reconhecido.

Além das atividades diárias domésticas e de lazer, as crianças receberam fortes demandas escolares durante a pandemia. Com isolamento social, rupturas e fechamento de escolas, suspensão de atividades escolares presenciais, o campo da educação teve de migrar, sem aviso prévio, para o mundo *on-line*. Vale salientarmos que, em muitas localidades do país, a realidade do aluno da Educação do Campo, em comparação com as escolas da zona urbana, não apresentou os mesmos recursos físicos e materiais necessários à execução do ensino remoto. Nesses

casos, o ensino remoto não ocorreu na modalidade *on-line*, mas por meio de trabalhos escritos, entre outras formas (Maria et al., 2021).

Nesse momento, entraram em cena atividades como aulas a distância, videoaulas, ensino híbrido, aulas síncronas e assíncronas:

Dificuldades sempre tem muitas, são várias coisas que dificultam pra nós. Na pandemia, logicamente está bem mais complicado, mas a dificuldade maior é em relação à família também. Porque quando a família apoia o professor, ajuda em casa, o aluno vai ter outro desenvolvimento. Com a pandemia está bem mais difícil, presencial era bem menos complicado. (P3)

As atividades, em tempos pandêmicos, são ofertadas pelas escolas em diferentes níveis de ensino, que exigem tempo e dedicação, não somente dos professores e das crianças, mas também de adultos que auxiliem as crianças com desenvolvimentos tanto típicos como atípicos. Isso, de alguma forma, provoca inquietações e inseguranças dos atores envolvidos no âmbito educacional.

3.2 CONTEXTOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA

Entre os contextos vivenciados durante a pandemia, o trabalho emocional ganhou destaque. Segundo Venâncio et al. (2020), para analisar as emoções de educadores, é necessário considerar suas histórias pessoais e profissionais, suas crenças e suas atitudes, suas condições de trabalho e seus contextos social e educacional nos quais desenvolvem suas atividades profissionais.

Eu tenho um aluno que tem autismo, depressão e síndrome do sono [...], *não tem como a gente, que é um ser humano, não sentir.* (P2)

Eu tive problemas psicológicos... não arrependo em momento algum de trabalhar nessa área, é o que eu amo fazer, eu gosto, mas a gente também precisa de cuidados. (P1)

Fatores envolvidos na vivência profissional das participantes impactam, diretamente, suas experiências durante o período pandêmico. Analisando o ambiente escolar e a sala de aula, as professoras relataram a forma como ocorriam as interações nem sempre positivas com outros professores:

Tem professor que acha que a gente está atrapalhando a aula dele, porque a gente tem de explicar para o aluno, a gente tem de estar falando com o aluno, então eles acham que a nossa conversa com o aluno, mesmo a gente falando baixo, a gente tem noção, né, os professores acham que a gente está atrapalhando a aula deles. (P4)

Incentivar a interação entre os estudantes é fundamental no processo educativo inclusivo e tais interações não devem ter somente caráter físico, mas também precisam abranger os aspectos emocionais e cognitivos das relações entre os pares (Camargo et al., 2020). Embora as participantes relatem, na maioria das vezes, práticas cooperativas durante o período pandêmico, mencionam, também, desafios no relacionamento entre alunos-alunos, professores-alunos e professores-professores.

Eu fico impressionada com os colegas de sala, eles sempre são muito abertos, sempre procuram ajudar. (P3)

Os regentes de aula, infelizmente têm muitos que acolhem o aluno e muitos que não. Eu falo que é frustrante pra gente, como se diz, às vezes o aluno não tem essa percepção devido à deficiência que ele tem, quando você vê que o professor não tem coragem de chegar perto da carteira daquele aluno ali e perguntar como que ele está, perguntar se ele precisa de alguma coisa. (P4)

O Plano de Estudo Tutorado (PET)⁶ tornou-se uma ferramenta de fortalecimento da Educação Especial que leva as práticas educativas a outro contexto. Desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, contempla uma série de atividades como pinturas, desenhos, recortes, leitura, interpretação, jogos, dentre outras a serem desenvolvidas, capazes de nortear as atividades tanto do professor quanto dos alunos em períodos de isolamento social.

Para Gomes e Ferreira (2021), o PET ainda carece de maior atenção no âmbito educacional, pois alguns enunciados escolares analisados limitam a aprendizagem a determinados aspectos como leitura, produção de texto, dentre outros, e reduzem as possibilidades de ensino. Nesse sentido, torna-se fundamental a intervenção docente para que atividades de leitura, por exemplo, sejam ampliadas para outras dimensões, garantindo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Cobram muito para a gente adaptar de acordo com o PET e é muito difícil adaptar todo aquele material, que é enorme e são coisas que o aluno não sabe o que é aquilo, nem alfabetizado ele não é, então não tem como adaptar todo o nosso plano de acordo com o PET. E os pais também não têm condição de passar. (P6)

A inclusão está acontecendo pelo professor de apoio, que está aí na batalha, que não desistiu, apesar de pegar um PET desse, ele está lá com PET fazendo o trabalho dele da melhor forma possível. (P1)

Entendemos ser fundamental a participação e a intervenção do professor de Educação Especial em atividades e em propostas advindas de instituições escolares, para que sejam consideradas dimensões presentes nas experiências do professor de Educação Especial, garantindo ao aluno PAEE um processo de aprendizagem significativo e contextualizado.

3.3 FORTALEZAS, PERSPECTIVAS E PONTOS POSITIVOS DA INCLUSÃO

Como fortalezas e pontos positivos do processo de inclusão escolar dos professores de Educação Especial, a prática pedagógica é um tópico a ser considerado para o êxito do processo de inclusão escolar. O contexto da pandemia da Covid-19 (Oliveira et al., 2020), diante de suas complexidades, não permitiu que as professoras ficassem estagnadas, mas buscaram atividades alternativas que atendessem às especificidades de cada aluno nos processos de ensino e de aprendizagem e conseguiram vencer os desafios e as adversidades abruptamente impostos.

Antes da pandemia essa dificuldade com a família não era tanto como agora. Há casos e casos. Eu tenho casos agora que a gente não está na presença, mas os familiares ajudando... tem aluno meu que os pais estão participando, manda foto, faz chamada de vídeo, então, nessas partes, pra mim está dando certo, mas em outros casos não. (P4)

⁶ Ver https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets_ocultoelicao

Eu passo horas e horas adaptando conteúdo, porque você tem que pensar lá no aluno, como que ele vai fazer... e na família, ainda mais que eles estão fazendo com os familiares... se eles vão conseguir ajudar ele a fazer, não é fácil, eu não acho fácil. (P2)

Eu estou imprimindo tudo aqui na minha casa [...], se eu mando pra escola, não vai ser do jeito que eu pensei em trabalhar, aí eu tive de abrir esse recurso do meu bolso, porque a escola não vai me dar. [...] eu faço atividades da maneira que eu sei que o aluno vai compreender. (P3)

Para fortalecer a condução do processo educativo, os professores de Educação Especial precisam se sentir amparados e acompanhados em suas práticas pedagógicas, para que não se sintam sozinhos e desamparados no decorrer do processo de inclusão escolar. A gestão educacional apresenta-se como uma fortaleza necessária para promover momentos em que o professor de Educação Especial possa expressar suas angústias, seus medos e suas dúvidas.

Às vezes me sinto em uma ilha... (P4)

Eu tomo remédio para ansiedade [...], isso me deixa muito angustiada, já tem uns cinco anos eu comecei a fazer um tratamento para ansiedade, eu já tive síndrome do pânico, eu já perdi noites de sono. Porque a gente acaba sugando muito o que vive, muitas das vezes a gente escuta: “Ah, mas você não pode pegar os problemas pra você”. Entendo que a gente não pode, mas a gente é humano. (P2)

A atuação de profissionais da Educação vem se constituindo como condição fundamental para o processo de inclusão ao PAEE. O apoio a esses educandos tem levantado discussões acerca da relação entre Educação Comum na Rede Regular e Educação Especial, pois envolve debate sobre a necessidade de desenvolver uma atuação articulada entre diferentes agentes e atores educacionais. A perspectiva colaborativa entre esses diferentes agentes que intervêm no processo educativo desses educandos – professor regente de classe comum, professor de Educação Especial, professor de salas multifuncionais, família e comunidade – assume um papel fundamental para o estabelecimento de uma relação positiva entre esses profissionais, no sentido de contribuir para o sucesso do PAEE (Freitas, 2013).

Muitas vezes, a demanda da Educação Especial chega às escolas antes da capacitação profissional dos professores, dificultando o papel que se espera que estes desempenhem no contexto educacional, conforme discussão fomentada por Zerbato et al. (2021), ao afirmar que a maioria dos profissionais com formação em Educação Especial é contratada em regime temporário. Isso significa que as instituições aguardam a matrícula dos alunos para tomarem, posteriormente, providências paliativas para o acolhimento desses estudantes. Isso implica, segundo Mendes (2017), uma maneira desorganizada e descontínua de promover ações institucionalizadas para o atendimento a essa população.

Essa problemática é destacada por diversos autores (Freitas, 2013; Mendes, 2017; Zerbato et al., 2021), ao afirmarem que as escolas, além de não terem, no corpo docente, professores com especialização no campo da Educação Inclusiva, também não estão preparados para o PAEE. O fato é que a inclusão escolar vai além de ofertar acessibilidade estrutural, de modo que a escola deve, também, apresentar uma proposta de educação mais dinâmica e interdisciplinar para o desenvolvimento humano em suas especificidades. É fundamental acolher, acompanhar e atender cada estudante PAEE de perto, valorizando as suas próprias pos-

sibilidades e os seus processos de construção individuais, em contato e em interação contínua com o coletivo, que também se desenvolve com a promoção da autoconfiança e da autoestima solidária do professor de Educação Especial, em suas observações cotidianas, leituras e desafios lançados ao grupo de estudantes colaborativamente.

Nessa vertente, no contexto pandêmico, Boer e Asino (2022) consideram que a situação e o contexto escolar influenciaram os materiais de aprendizagem adequados ao PAEE. Além disso, a falta de infraestrutura, de acesso e de conectividade bem como de confiança e de competência dos professores de Educação Especial afetaram a tomada de decisão no processo de aprendizagem. Acima de tudo, o medo de ser infectado pela Covid-19 e, conseqüentemente, de perder a vida, apoderou-se dos professores, de tal forma que eles não conseguiram se envolver totalmente na resolução de problemas para projetar materiais de aprendizagem apropriados para o PAEE.

O professor de Educação Especial deve ser assessorado na construção dos saberes que envolvem a educação do PAEE, a fim de que a Educação Inclusiva promova, de fato, as melhores condições possíveis de aprendizagem para seus alunos, com o desenvolvimento de suas habilidades, sobretudo em relação à autonomia. Ainda que seja um desafio para a gestão escolar, a formação do professor de Educação Especial não está centrada somente em capacitações continuadas, mas é processo dinâmico e permanente, que deve promover reflexões contínuas sobre sua prática profissional (Vieira & Omote, 2021).

Vale destacarmos que a situação sanitária advinda da pandemia impôs mudanças como distanciamento físico, fechamento de escolas e reduções nos serviços comunitários, o que potencializou o enfraquecimento dos sistemas de apoio necessários para que os alunos PAEE continuassem seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento. As desigualdades existentes nos resultados educacionais experimentados pelos alunos PAEE, que já eram vulneráveis antes da pandemia, foram exacerbadas à medida que as fissuras nas estruturas de apoio foram desveladas.

Muitas vezes esse aluno não sabe ler, não saber escrever... e ele vai passando. Esse ano foi mais difícil ainda por conta da pandemia. Eu peguei um aluno com muita dificuldade... eu sei, porque a mãe dele me conta... (P1)

Espaços de acolhimento e de escuta, que propiciem aos professores de Educação Especial o compartilhamento de experiências de suas próprias fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas, contribuem para a valorização e a construção de sentidos para o ofício docente.

4 CONCLUSÕES

Por meio deste estudo, foi possível compreendermos a atuação do professor de Educação Especial na inclusão do PAEE no cenário da pandemia da Covid-19. As participantes enfatizaram que estão vinculadas ao processo de inclusão escolar, ainda que não haja envolvimento total das equipes educacionais, o que as faz, por vezes, se sentirem isoladas e desamparadas diante de algumas situações desafiadoras, como a instaurada pelo contexto pandêmico.

Ainda que reconheçam a existência de dificuldades e de adversidades no processo de inclusão escolar, o qual privilegia as várias dimensões (cognitiva, afetiva, social, cultural, dentre

outras) do aluno PAEE, as participantes relataram seu desejo, como professoras de Educação Especial, de oferecer um trabalho significativo não voltado somente à aprendizagem cognitiva do aluno PAEE, mas à busca de autonomia e de qualidade de vida de cada indivíduo, considerando sua singularidade e seu contexto escolar.

Quanto às implicações para a prática educacional, ressaltamos a necessidade de oferecer constante incentivo aos professores de Educação Especial, sobretudo em tempos pandêmicos. Esse apoio pode estimular, seguramente, grupos de profissionais da educação que ainda não conseguem integrar, em sua atuação cotidiana, ações, processos e sensibilidade diante dos alunos PAEE.

Assim sendo, esperamos que este estudo colabore com a discussão sobre a relevância do papel do professor de Educação Especial no campo educacional e na vida do PAEE, contribuindo para que a escola cumpra seu desafio de educar na e para a diversidade. Todavia, consideramos que o contexto investigado apresenta limitações referentes às perspectivas de um grupo específico de educadoras de uma região brasileira, necessitando, portanto, de futuras pesquisas, que poderão agregar novas contribuições, abarcando práticas vivenciadas em diferentes contextos educacionais, de modo a suprir as lacunas existentes sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- Abreu, N. R. D., Baldanza, R. F., & Gondim, S. M. G. (2009). Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, 6(1), 5-24. <https://doi.org/10.4301/S1807-17752009000100001>
- Bezerra, G. F. (2020). A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 673-688. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>
- Boer, P. J., & Asino, T. I. (2022). Learning design experiences of the Namibian teachers during the COVID-19 pandemic: an ethnographic perspective. *TechTrends*, 66, 29-38. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00684-8>
- Borges, C. D., & Santos, M. A. dos (2005). Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. *Revista da SPAGESP*, 6(1), 74-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5576720>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Camargo, S. P. H., Silva, G. L. da, Crespo, R. O., Oliveira, C. R. de, & Magalhães, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *EDUR: Educação em Revista*, 36, 1-20. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>
- Castro, G. C. (2021). Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. *Margens*, 15(24), 275-290. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v15i24.10102>
- Costa, M. E. B. (2006). Grupo focal. In J. Duarte, & A. Barros (Orgs.), *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (2ª ed., pp. 180-192). Atlas.

- Faria, A. V. de, Vieira, E. A. O., & Martins, R. X. (2021). Educação Especial Inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais. *Revista Educação Especial*, 34, 1-19. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/61433>
- Fávero-Nunes, M. A. dos, & Santos, M. A. dos. (2010a). Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 208-221. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000200003>
- Fávero-Nunes, M. Â., & Santos, M. A. dos. (2010b). Depression and quality of life in mothers of children with pervasive developmental disorders. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(1), 33-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692010000100006>
- Freitas, A. de O. (2013). *Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3105>
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líder Livro.
- Gomes, B. S., & Ferreira, H. M. (2021). A construção de enunciados escolares no plano de estudo tutorado de Língua Portuguesa: problematizações e reflexões para o ensino e a aprendizagem. In E. J. de Sá (Org.), *Apenas três...: discussões temáticas em língua, literatura e ensino* (1ª ed., pp. 172-193). Kandarus.
- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 12(24), 149-161. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Maria, V. A. dos, Santos, V. B. dos, & Porto, C. de M. (2021). *O processo educativo e as tecnologias digitais nas escolas do campo em tempos de COVID-19* [Apresentação de artigo]. 12º Encontro Internacional de Formação de Professores e 14º Fórum Permanente de Inovação Educacional, Aracaju, Sergipe, Brasil. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/15340>
- Mendes, K. A. M. O. (2017). *Educação Especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação]. Repositório da UFG. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287.n4>
- Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010*. Orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_%20docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192
- Oliveira, W. A. de, Silva, J. L. da, Andrade, A. L. M., Micheli, D. de, Fernández, J. E. R., Dellazzana-Zanon, L. L., Silva, M. A. I., & Santos, M. A. dos. (2020). Adolescence in times of pandemic: integrating consensus into a concept map. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 133-143. <https://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20200014>
- Pelicioni, M. C. F. (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2), 115-121. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004>
- Prado, D. N. M., & Vitaliano, C. R. (2017). Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. *Revista Teias*, 18(49), 294-308. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.27534>

Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus.

Scorsolini-Comin, F., Rossato, L., & Santos, M. A. dos. (2020). Saúde mental, experiência e cuidado: implicações da pandemia de COVID-19. *Revista da SPAGESP*, 21(2), 1-6.

Sola, P. P. B., Oliveira-Cardoso, É. A. de, Santos, J. H. C. dos, & Santos, M. A. dos. (2021). Psicologia em tempos de COVID-19: experiência de grupo terapêutico on-line. *Revista da SPAGESP*, 22(2), 73-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8147586>

Venâncio, A. C. L., Faria, P. M. F. de, & Camargo, D. de (2020). A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural. *Educação (UFSM)*, 45(1), 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984644436592>

Vieira, C. M., & Omote, S. (2021). Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 743-758. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

Zerbato, A. P., Vilaronga, C. A. R., & Santos, J. R. (2021). Atendimento educacional especializado nos institutos federais: reflexões sobre a atuação do professor de Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 319-336. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>

Recebido em: 21/05/2022

Reformulado em: 10/06/2022

Aprovado em: 30/06/2022