

MARCIA PIRES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL,
EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025**

MARCIA PIRES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL,
EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237i Santos, Marcia Pires dos

A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil do município de Bonito, Estado de Mato Grosso do Sul, em tempos da pandemia da COVID-19./ Marcia Pires dos Santos sob orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.-- Campo Grande, MS : 2025.

173 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 16-173

1. Educação infantil. 2. Criança com deficiência.
3. Pandemia. 4. Mato Grosso do Sul I.Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: 371.9

“A INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19”

MARCIA PIRES DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGEUCDB) Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. João Carlos Gomes (PPGL/UNIR/Porto Velho) Examinador Externo

Profº. Drª. Maria Isabel Alonso Alves (PPGECH/UFAM) Examinadora Externa

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Profº. Drª. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande, 27 de fevereiro de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças com deficiência, especialmente àquelas que participaram desta pesquisa, por sempre me ensinarem novas formas de compreender a vida e o mundo.

Aos meus pais (*in memoriam*), que, apesar das dificuldades e da simplicidade, sempre demonstraram amor incondicional. Em especial, à minha mãe, que, mesmo com baixa escolaridade, sempre me incentivou em minhas atividades acadêmicas e, com sua sabedoria materna, esteve ao meu lado.

Ao Fernando Filho, o amor que sempre sonhei, que ilumina meus dias e os torna mais felizes.

Ao meu esposo, Fernando, por ser, em todos os momentos, a segurança de que preciso para avançar e o equilíbrio que me fortalece. Sua confiança inabalável me inspira a sonhar e a acreditar em minha capacidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador do mundo, Deus onipotente, minha fortaleza em todo o processo de construção deste trabalho.

Expresso minha gratidão a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Aos professores, gestores e pais que participaram da pesquisa, minha sincera gratidão por suas contribuições e experiências compartilhadas.

Agradeço também às minhas colegas de trabalho, professoras e funcionários dos Centros de Educação Infantil (CEIs) Laura Vicunã e Hermínia Teixeira Siqueira, bem como à equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS), pelo auxílio e pela disposição na organização dos documentos necessários à pesquisa documental.

Sou imensamente grata ao Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, a quem tive o privilégio de conhecer e ter como orientador desta tese. Sua dedicação, disponibilidade – mesmo em finais de semana e feriados – e apoio incondicional foram fundamentais para a conclusão deste estudo. Serei eternamente grata por sua confiança em mim.

À minha querida amiga Giovanna, meu profundo agradecimento por sua amizade e apoio desde 2018, quando nos conhecemos no curso de Mestrado. Sua generosidade ao me acolher, apresentar sua família e me hospedar durante todo o Mestrado e Doutorado foi essencial nesta jornada. Nessa trajetória, tive ainda o privilégio de conhecer sua filha, Júlia, uma criança encantadora que tantas vezes trouxe alegria e alívio após longos dias de estudo.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (GPDCEA), especialmente Elisângela, Cida, Amanda e Ana Maria, pelas trocas de experiências enriquecedoras dentro e fora do ambiente acadêmico.

Minha gratidão também se estende aos colegas do Doutorado em Educação, cuja convivência e apoio foram fundamentais ao longo deste percurso.

À Luciana, ex-secretária do PPGE, agradeço por toda a assistência prestada nos momentos em que precisei, e à Anne, pelo suporte e pronto atendimento sempre que solicitado.

Registro ainda meu especial agradecimento à banca examinadora, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Por fim, à minha amada família, minha base e porto seguro; aos meus irmãos e às minhas irmãs, que, independentemente da distância ou das circunstâncias, sempre estiveram comigo, oferecendo amor e apoio incondicional.

SANTOS, Marcia Pires dos. **A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil do município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul, em tempos da pandemia da covid-19.** 2025. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2025.

RESUMO

Esta tese de Doutorado está vinculada à Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo central foi analisar as dinâmicas de inclusão e exclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil durante a pandemia da covid-19, com foco nos Centros de Educação Infantil (CEIs) Laura Vicunã e Hermínia Teixeira Siqueira, localizados no município de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS). A pesquisa foi conduzida nesses dois CEIs que oferecem atendimento integral a crianças de 0 a 3 anos (berçário e maternal) e atendimento parcial na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. Os sujeitos entrevistados foram três mães, dois gestores, uma coordenadora, dois docentes regentes, três docentes de apoio e a diretora do Departamento de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). No que tange à produção e análise dos dados, este estudo ancorou-se na perspectiva pós-crítica, fundamentando-se nos Estudos Culturais e na Pedagogia da Diferença. A metodologia, de natureza qualitativa e documental, articulou-se com esse referencial teórico, adotando a entrevista semiestruturada como principal técnica de produção e análise de dados. As entrevistas foram realizadas presencialmente e, também, por telefone, *e-mail* e *WhatsApp*. Além disso, foram empregados outros procedimentos investigativos, como a pesquisa bibliográfica em bases como o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e repositórios de programas de pós-graduação que abordam a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. A análise dos dados evidencia que a garantia dos direitos educacionais das crianças com deficiência é um processo historicamente tensionado por lutas sociais, em busca da superação do paradoxo exclusão-inclusão. No contexto da pandemia, esse processo foi ainda mais desafiador, pois a crise sanitária revelou e aprofundou desigualdades estruturais. O direito à educação dessas crianças não se esgota no acesso à escola, mas requer um ensino que promova seu desenvolvimento integral, preparando-as para o exercício da cidadania. Isso implica o fortalecimento das políticas públicas e a ampliação da participação do Estado na efetivação desse direito. O cotidiano escolar durante a pandemia expôs a contradição entre a lógica produtivista do capitalismo e as necessidades sociais da infância, impondo uma escolha complexa para aqueles em contextos socioculturais mais vulneráveis. A maioria dos docentes, dos gestores e das mães entrevistados reconheceu que as práticas inclusivas foram severamente impactadas, pois, para uma inclusão autêntica, seria necessário assegurar não apenas a presença da criança no CEI, mas também o acesso a direitos sociais, políticos e econômicos para suas famílias. Contudo, o cenário pandêmico e o período subsequente impulsionaram transformações estruturais nos CEIs, promovendo não apenas ações voltadas à recuperação da aprendizagem, mas também à implementação de políticas públicas anteriormente negligenciadas. A pandemia, ao evidenciar lacunas e desafios, também catalisou mudanças na organização e na estruturação da Educação Infantil, apontando para a necessidade de um olhar mais atento e comprometido com a equidade e a diversidade no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; criança com deficiência; pandemia; Mato Grosso do Sul.

SANTOS, Marcia Pires dos. **The inclusion/exclusion of children with disabilities in Early Childhood Education Centers in the municipality of Bonito, state of Mato Grosso do Sul, during the COVID-19 pandemic.** 2025. 173 p. Thesis (PhD in Education) – Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, 2025.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the “Cultural Diversity and Indigenous Education” Research Line of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Dom Bosco Catholic University (UCDB). Its main objective was to analyze the dynamics of inclusion and exclusion of children with disabilities in Early Childhood Education during the COVID-19 pandemic, focusing on the Early Childhood Education Centers Laura Vicunã and Hermínia Teixeira Siqueira, located in the municipality of Bonito, Mato Grosso do Sul (MS), Brazil. The research was conducted in these two Early Childhood Education Centers, which offer full-time care for children aged 0 to 3 years (nursery and toddler levels) and part-time care in preschool for children aged 4 to 5 years. The participants interviewed were three mothers, two school managers, one coordinator, two lead teachers, three support teachers, and the director of the Inclusion Department of the Municipal Secretariat of Education and Culture (SEMEC). Regarding data production and analysis, this study was anchored in a post-critical perspective, grounded in Cultural Studies and the Pedagogy of Difference. The methodology, qualitative and documentary in nature, was articulated with this theoretical framework, adopting the semi-structured interview as the main technique for data collection and analysis. The interviews were conducted in person, as well as by telephone, e-mail, and WhatsApp. Additionally, other investigative procedures were employed, including bibliographic research in databases such as the Theses and Dissertations Repository of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and in repositories of graduate programs that address the inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education. Data analysis shows that ensuring the educational rights of children with disabilities is a process historically shaped by social struggles, seeking to overcome the inclusion-exclusion paradox. In the context of the pandemic, this process became even more challenging, as the health crisis exposed and deepened structural inequalities. The right to education for these children goes beyond school access and requires teaching practices that promote their integral development, preparing them for the exercise of citizenship. This implies strengthening public policies and expanding the participation of the State in the realization of this right. The daily school routine during the pandemic revealed the contradiction between the capitalist logic of productivity and the social needs of childhood, imposing complex choices on those in more vulnerable sociocultural contexts. Most of the teachers, managers, and mothers interviewed recognized that inclusive practices were severely impacted, as authentic inclusion would require ensuring not only the child’s physical presence in the CEI but also access to social, political, and economic rights for their families. However, the pandemic scenario and the subsequent period fostered structural transformations in the Early Childhood Education Centers, promoting not only actions aimed at learning recovery but also the implementation of previously neglected public policies. By highlighting gaps and challenges, the pandemic also catalyzed changes in the organization and structuring of Early Childhood Education, pointing to the need for a more attentive and committed approach to equity and diversity in the educational context.

Keywords: Early Childhood Education; children with disabilities; pandemic; Mato Grosso do Sul.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distância de Bonito em relação à capital Campo Grande/MS.....	28
Figura 2 – Mapa de Mato Grosso do Sul.....	64

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1 – CEI Laura Vicunã.....	102
Imagen 2 – CEI Hermínia Teixeira Siqueira.....	102
Imagen 3 – Adaptação Curricular – professora pintando e decorando um espaço na casa da família de Miguel e Rafael, setembro de 2020.....	110
Imagen 4 – Crianças realizando atividades em casa, em 2020, com a Professora Adaptação Curricular.....	110
Imagen 5 – Experiência lúdica sobre a importância de lavar bem as mãos	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.....	34
Quadro 2 – Produção científica de dissertações e artigos sobre a inclusão da criança na Educação Infantil em tempos de pandemia da covid-19 (2020 a 2023).....	43
Quadro 3 – Leis, decretos, resoluções, planos e programas relativos à Educação Especial e Inclusiva no Brasil	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas nos CEIs.....	103
Tabela 2 – Docentes e crianças do CEI Laura Vicunã	104
Tabela 3 – Docente e crianças do CEI Hermínia Teixeira Siqueira	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
APABB	Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APCs	Atividades Pedagógicas Complementares
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAP/DV	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEAM/AHS	Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação
CEAME/TEA	Centro de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista
CEDESP	Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEESPI	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CER	Centro de Especialidades em Reabilitação
CFQ	Conselho Federal de Química
CIEESP	Centro Integrado de Educação Especial
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

COPESP	Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Fonaje	Fórum Nacional dos Juízes Especiais
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPDCEA	Grupo de Pesquisa Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MEC	Ministério da Educação
MERS	Síndrome Respiratória do Oriente Médio
MS	Mato Grosso do Sul
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NUESP	Núcleos de Educação Especial
OMS	Organização Mundial da Saúde
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
SRAG	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAA	Universidad Autónoma de Asunción
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UIAPs	Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	26
1.1 Perfil dos participantes da pesquisa	33
1.2 Caminhos da pesquisa	37
1.3 Estado do conhecimento	39
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL E DO MUNICÍPIO DE BONITO/MS.....	50
2.1 A organização da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul	64
2.2 A municipalização da educação	72
2.3 O campo teórico entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: das políticas ao espaço escolar sobre o olhar dos Estudos Culturais	78
2.4 A Educação Inclusiva e seus pressupostos educacionais como campo de estudo ...	82
CAPÍTULO 3 – A PANDEMIA DA COVID-19	86
3.1 A educação em tempos de covid-19 em Bonito/MS	94
CAPÍTULO 4 – A PANDEMIA DA COVID-19 NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BONITO/MS	98
4.1 O campo empírico: os CEIs pesquisados	101
4.2 O abismo educacional e social na rotina dos CEIs durante a pandemia da covid-19	105
4.3 A relação da Educação Infantil com as tecnologias	115
4.4 As práticas pedagógicas e as tensões de incertezas na docência	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	158
ANEXOS	170

INTRODUÇÃO

Falar de Educação Inclusiva em tempos de incertezas, como os que estamos vivendo no mundo, tanto no âmbito educacional como no econômico e político, tira-nos da zona de conforto para pensar no direito da criança em outros contextos, que vão além de simplesmente estar matriculada em uma instituição de Educação Infantil.

Em minha atuação docente, percebo o Centro de Educação Infantil (CEI) como um lócus que merece cada vez mais atenção, haja vista a multiplicidade de fatores que o circundam e a heterogeneidade que o compõe, a partir de variáveis sociais, regionais, linguísticas, étnicas, entre outras, que precisam ser contempladas nas práticas educativas e sociais tecidas neste espaço. Essas práticas devem ser delineadas, realizadas e efetivadas de modo a garantir a defesa de seu público na igualdade e na diferença, ou seja, em sua pluralidade.

Na Educação Infantil, a Educação Especial passa a ser usada muito mais como um recurso metodológico, um suporte, do que reconhecida como um direito da diferença, daqueles que não se encaixam nos padrões impostos pela sociedade. A diferença é a produção de um coletivo, é fruto da concorrência de forças de um determinado contexto sociocultural (Bourdieu, 2007). Compreender a diferença é abrir-se e permitir-se afetar pelas forças que lutam contra a corrente do rio da normalidade. Percebemos, durante os anos de atuação no magistério, que a maioria dos docentes que trabalham com a Educação Especial não são afetados ou sensibilizados às especificidades das crianças com deficiência. Como aponta a pesquisa de Crochík *et al.* (2009, p. 52): “[...] metade dos [professores] entrevistados considera que a presença dos estudantes com deficiência intelectual atrapalha o processo de aprendizagem dos

estudantes sem essa deficiência”, além de aumentar o trabalho do professor com adaptações da aula, das atividades e das avaliações.

A inclusão não acontece simplesmente matriculando as crianças com deficiência nas escolas; é necessária toda uma estrutura de atendimento, além da mudança cultural que leve à compreensão e aceitação das diferentes formas de ser existentes na sociedade. Esta, atualmente, é composta por uma diversidade cultural, que interage diretamente com valores, saberes e diferenças, o que, por sua vez, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de conviver com diferenças étnicas, políticas e culturais. De acordo com Candau (2012, p. 244), é preciso construir uma sociedade que assuma “[...] as diferenças como constitutivas da democracia e [seja] capaz de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”.

Essa inferiorização e abandono foram evidenciados durante a pandemia da covid-19, que trouxe à tona várias fragilidades do sistema educacional, o qual teve de rapidamente se adaptar à nova situação de isolamento e ensino a distância. Ficou exposta a importância da elaboração de currículos que considerem múltiplas identidades culturais, desconstruindo o currículo hegemônico, linear e homogêneo. A pandemia mostrou o quanto os estudantes com deficiência foram afetados negativamente em relação a tantas mudanças e modelos em um mesmo período de ensino.

Essas complicações levantadas nessa situação emergencial me fizeram querer compreender melhor a forma como a Educação Especial é realizada na Educação Infantil. Assim, por meio de uma pesquisa em nível de doutoramento, buscamos a fundamentação teórica em Paraíso (2012, p. 31), ao afirmar que, nas pesquisas pós-críticas, “[...] o sujeito é um efeito das linguagens”. Desse modo, o ato de escutar as crianças, entender seus desejos e angústias, significa considerar o que os sujeitos têm a dizer, reconhecendo a identidade das crianças, sua cultura, família e integração. Talvez com a utilização de um currículo libertador e inclusivo, seja possível criar um ambiente que respeite as diferenças.

O multiculturalismo entra nesta tese para entender as tensões que envolvem as noções de inclusão/exclusão e identidade/diferença e, assim, analisar como os docentes trabalham para reconhecer as diversas identidades das crianças com deficiência no contexto escolar. Tomamos esse caminho porque entendemos que o multiculturalismo não permite conceber a inclusão sem inseri-la em um processo mais amplo que questiona a exclusão, que interroga a formação das identidades e a construção discursiva das diferenças, afinal, “[...] as versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do

direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (Santos, 2003, p. 33).

Essa temática está intrinsecamente alinhada à minha trajetória de formação e experiência profissional. Minha primeira experiência com uma criança com deficiência foi com um surdo na sala de aula da escola de Ensino Fundamental, na década de 1990. Estava ali, todos os dias, à minha frente, tentando dizer algo com gestos, mexendo com suas mãos como se estivesse perguntando algo; a princípio, parecia nervoso por não ser compreendido e, em alguns momentos, batia na mesa, fazendo sinais e balbuciando com a boca. Eu me preocupava e me questionava sobre o que poderia ser feito para que aquela criança aprendesse e participasse das atividades com os colegas. Nessa época, o estudante surdo ainda não contava com a atuação de um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), que seria seu apoio em todos os contextos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Um tempo depois, conversando com a coordenação e interagindo mais com a família, a mãe do menino surdo tornou-se uma companheira que, embora não tivesse formação na área da surdez, sinalizava com seu filho e o compreendia perfeitamente. E assim fui entendendo a necessidade de buscar conhecimentos e me preparar para trabalhar com a inclusão, seja na compreensão sobre essa linguagem, gestual, braile ou qualquer outra deficiência.

No início da carreira como docente convocada, trabalhei com várias turmas na Educação Infantil e séries iniciais, incluindo salas multisseriadas, onde funcionam “[...] todas as séries na mesma sala de aula de forma simultânea” (Alves, 2018, p. 31). As salas multisseriadas são compostas por estudantes de diferentes idades e níveis educacionais. Segundo o Censo Escolar de 2019, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil contava com mais de 80 mil turmas multisseriadas, existentes em 72,5% das escolas que oferecem Ensino Fundamental no meio rural (Inep, 2020). Essa experiência me proporcionou o contato com diferentes crianças e faixas etárias diversas e me fez refletir sobre as múltiplas diferenças, modos e tempos de aprender de cada estudante.

Em 2008, fui aprovada no concurso público municipal como professora na Educação Infantil, e essa conquista abriu portas para que eu pudesse assumir outras funções, como coordenação e direção nas instituições educacionais do município. Nesse período, debrucei-me sobre os estudos e esforcei-me ao máximo para realizar com êxito as diversas competências que me foram designadas. Em 2016, passei em um novo concurso para professora regente da Educação Básica e, então, com minha vida profissional e financeira estabilizada, foi

o momento de pensar em subir mais um degrau: cursar o Mestrado em Educação e dar continuidade à vida acadêmica.

O ingresso no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em 2018 foi a realização de um sonho pessoal e profissional que me trouxe muitos conhecimentos sobre Educação Infantil e inclusão que eu ainda não havia aprendido na prática. A escolha do objeto de pesquisa, vinculado à linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, fez toda a diferença no decorrer dos meus estudos, porque escolhi algo que realmente gosto e que é significativo para minha vida. Na pesquisa *A inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito–MS* (Santos, M. P., 2020), analisei o processo de inclusão dessas crianças nos CEIs, para compreender o papel político e social da atuação profissional de professores no processo de aprendizagem das crianças e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva, o que implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e as práticas pedagógicas usuais no contexto excluente do nosso ensino.

Em 2020, após a defesa da dissertação de Mestrado, surgiu a oportunidade de participar de um processo seletivo no curso de Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por meio desse curso, foi possível aprofundar ainda mais a área da língua de sinais e, consequentemente, da Educação Inclusiva, pois comprehendo que dialogar sobre as problemáticas atuais da educação da criança com deficiência é de extrema importância na identificação de erros nesse processo, assim como para alinhar ações, apontar caminhos e transpor desafios na busca de uma educação que seja de fato inclusiva. Essas ações ajudam essas crianças a serem tratadas de forma equitativa nas ações educativas.

Em março de 2020, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) reconheceu que o Brasil era um dos países afetados pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da doença covid-19 e, na falta de imunizantes e de tratamento efetivo contra a doença, recomendou o isolamento social como medida de prevenção e controle.

Em 2021, quando ainda vivíamos o caos causado pela pandemia, ingressei no curso de Doutorado em Educação na UCDB. Iniciei minha rotina de estudos sem o privilégio de estar afastada das minhas atividades profissionais. Conciliiei, obrigatoriamente, as atividades do trabalho e do curso, além de enfrentar uma distância de aproximadamente 300 km entre a minha residência e a universidade. No primeiro e no segundo ano do Doutorado, cursei as disciplinas necessárias para a minha pesquisa e para cumprir o currículo do curso; entretanto, no primeiro

ano, foi um período atípico, no qual as aulas foram totalmente remotas, em razão da pandemia da covid-19.

O Decreto Municipal nº 068, de 18 de março de 2020, que instituiu o Comitê de Prevenção e Enfrentamento do Coronavírus, suspendeu as aulas no município de Bonito/MS a partir de 19 de março de 2020 (Bonito, 2020a). Sob tais condições, a pesquisa não foi afetada, pois o objetivo era exatamente compreender como aconteceu a inclusão na Educação Infantil em tempos de pandemia. Como afirma Santos (2021, p. 16), “[...] o novo século começou em 2020, com a pandemia [...]”; foi, portanto, “[...] um começo diferente dos anteriores”.

Assim, este trabalho é fruto das minhas experiências com os docentes do CEI Laura Vicunã e do CEI Hermínia Teixeira Siqueira, no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS). Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UCDB, este estudo apresenta os resultados da minha investigação de doutoramento no PPGE da UCDB, vinculada à Linha de Pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena” e ao Grupo de Pesquisa “Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte”, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Por meio do Censo Escolar, é possível perceber que o número de crianças com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino no Brasil, nos estados e nos municípios cresce a cada ano. O impacto da política de inclusão na Educação Infantil pode ser medido pelo crescimento das matrículas entre 2018 e 2022. Dados do último Censo Escolar da Educação Básica, de 2022, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio – Inep (2023) apontam um crescimento de 100,8% nas matrículas da Educação Especial na Educação Infantil nesse período (2018-2022). Esse crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira.

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao Ensino Fundamental regular a todas as crianças e adolescentes, sem exceção, e deixa claro que a criança com deficiência deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola (Brasil, 1988). A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e com a Convenção da Guatemala, de 2001 – Decreto Legislativo nº 198 (Brasil, 2001a), que proíbe qualquer tipo de diferença, exclusão ou restrição baseada na deficiência das pessoas.

Diante dessas percepções, resolvemos pesquisar docentes, gestores e famílias, a fim de “escutar” seus silenciamentos, sistematizar suas falas e dialogar com teóricos dos Estudos Culturais e outros autores que se aproximam desse campo teórico, para refletir sobre as práticas

pedagógicas voltadas às crianças com deficiência no período da pandemia, com o recorte temporal a partir do mês de março de 2020 até setembro de 2021.

No município de Bonito/MS, assim como em todos os municípios brasileiros, as aulas foram suspensas, e a organização das atividades, estratégias de encaminhamento e ferramentas tecnológicas utilizadas foram todas descritas de forma individual por cada professor. As atividades foram realizadas em formato *online*, por meio de grupos formados no aplicativo *WhatsApp*.

A entrega das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) impressas foi feita apenas para a turma do Pré I, de maneira controlada, seguindo as orientações dos órgãos sanitários, para serem entregues às famílias de acordo com a Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Essa lei instituiu as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia de coronavírus (Brasil, 2020b). A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública (Brasil, 2020c).

Diante disso, a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul encaminhou a Comunicação Interna Estadual nº 989, de 19 de março de 2020, instituindo orientações aos docentes para a elaboração de Atividade Pedagógica Complementar. No âmbito municipal, tivemos o Decreto Municipal nº 068, de 18 de março de 2020 (Bonito, 2020a), que instituiu o Comitê de Prevenção e Enfrentamento do Coronavírus (covid-19), resultando na Resolução SEMEC nº 322, de 19 de maio de 2020, que dispôs sobre a suspensão temporária das aulas presenciais e a adoção do regime domiciliar com aulas remotas como medida preventiva à proliferação da covid-19 (Bonito, 2020c).

O cenário levou docentes, sociólogos e pesquisadores da área da Educação, tais como Barbosa, Uzêda e Queiroz (2021), Ivenicki (2023), Krenak (2020b), Ribeiro e Skliar (2020), Boaventura de Sousa Santos (2020, 2021), Sato (2020a), entre outros, a debruçarem-se em estudos e debates para alertar sobre os rumos da educação naquele momento crítico, que se mostrou, sobretudo, inadequado. Em se tratando da Educação Infantil, o contexto pandêmico inviabilizou as ações que a caracterizam, devido à necessidade de as crianças não frequentarem os CEIs em um momento em que o isolamento social se tornou a única alternativa para a preservação da vida.

Diante desse cenário, os desafios da Educação Infantil tornaram-se ainda maiores, principalmente quando falamos da inclusão de crianças com deficiência. Assim, este se tornou o problema que contribuiu para entrelaçar os fios da investigação, ligada à seguinte questão:

Como aconteceu o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência em tempos da pandemia da covid-19 no CEI Laura Vicunã e no CEI Hermínia Teixeira Siqueira, no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS)?

Considerando o questionamento mencionado, o objetivo geral da pesquisa foi: **Analisar o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil em tempos de pandemia no Centro de Educação Infantil Laura Vicunã e no Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira, no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS).**

Para atender a esse objetivo geral, os objetivos específicos ficaram definidos da seguinte forma:

1. Contextualizar as políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiência nas esferas federal, estadual e do município de Bonito/MS.
2. Investigar as experiências na formação acadêmica e prática de trabalho de gestoras, coordenadoras e docentes, inclusive docentes de apoio dos CEIs de Bonito/MS, enfocando as contradições, os desafios e as perspectivas da inclusão, tendo em vista que as crianças não frequentaram presencialmente os CEIs durante a pandemia.
3. Compreender o impacto da pandemia da covid-19 na educação das crianças com deficiência na etapa da Educação Infantil nos CEIs de Bonito/MS e o efeito das atividades *online* enviadas pelos docentes para atendimento emergencial.
4. Analisar como as famílias das crianças com deficiência lidaram com o fato de seus filhos não terem estudado presencialmente nos CEIs durante a pandemia e os desafios enfrentados ao assumir a responsabilidade de ensinar as crianças mediante as atividades pedagógicas enviadas pelos docentes por meio do grupo no *WhatsApp*.

Na busca pelo entendimento sobre inclusão/exclusão da criança com deficiência em tempos de pandemia da covid-19, a metodologia desta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, o que possibilita favorecer uma maior diversidade de informações para análise. Nesse sentido, as entrevistas, que consistem em “[...] uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134), foram direcionadas por meio de um roteiro, posteriormente gravadas e transcritas na íntegra, organizadas por meio de agrupamento temático, destacando nas narrativas o que foi mais recorrente e relevante, e, subsequentemente, analisadas pela perspectiva da Análise Textual Discursiva, “[...] processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado” (Moraes; Galiazzzi, 2006, p. 118), a partir dos autores dos Estudos Culturais e da Pedagogia da Diferença, que criticam a mesmidade e as práticas homogêneas que não contemplam a individualidade.

A troca de experiências com os docentes e as famílias foi bastante produtiva e permitiu produzir dados por meio das entrevistas, corroborando para responder às muitas interrogações surgidas sobre a inclusão no contexto pandêmico, nas conversas informais com pais e familiares das crianças com deficiência.

Como referencial teórico, apoio-me em autores do campo das pesquisas Pós-Críticas, como os Estudos Culturais e a Pedagogia da Diferença, que pesquisam, refletem e discutem a temática Identidade e Diferença, Inclusão/Exclusão, a saber: Skliar (2003, 2019), Veiga-Neto (2020), Mantoan (2006, 2011), Hall (1997, 2018), Backes (2005), Silva (2000) e Candau (2016), além de autores que discutem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil no contexto da pandemia da covid-19 e que fazem parte do estado do conhecimento.

É crucial destacar, desde o início, a importância de escolher teóricos tanto da teoria crítica quanto da pós-crítica para a elaboração desta tese. A teoria crítica foi utilizada para discutir as políticas públicas para crianças com deficiência, e a teoria pós-crítica para questionar o sistema e as relações de poder que permeiam os discursos sobre inclusão, que muitas vezes mais exclui do que inclui.

É relevante ressaltar as diferentes perspectivas de compreensão da Educação Inclusiva, que perpassam desde a visão da Teoria Tradicional, com a presença da Filosofia, do Positivismo e de uma perspectiva tradicional de educação pautada em processos de padronização do ensino; passando pela Teoria Crítica, que busca questionar a educação voltada para a homogeneidade, abordando não somente conceitos pedagógicos e de ensino, mas também ideologias e relações de poder; até chegar à Teoria Pós-Crítica, como uma possibilidade de se construir outras verdades, outras maneiras de conceber o mundo, a realidade, o conhecimento e a vida.

A seguir, apresento a estrutura da tese que está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Caminhos da pesquisa para a produção e análise de dados”, traz a metodologia utilizada para demonstrar o caminho assumido na pesquisa e a base teórica que sustenta a escolha das entrevistas como a estratégia principal para a produção dos dados. Também apresento, neste capítulo, minha aproximação com as diretoras, professoras e famílias, e os passos para as entrevistas, bem como dados sobre o perfil dos sujeitos entrevistados, a formação escolar, o CEI em que atuam como docentes e as turmas em que atuam, tendo como base dados fornecidos pelos docentes, com a intenção de situar o leitor sobre os sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo, denominado “O contexto das políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiências nas esferas federal, estadual e do município de Bonito/MS” trago as políticas públicas de inclusão no Brasil, no estado e no município, apresentando o quadro das políticas públicas de inclusão implementadas ao longo da história da educação, a fim de refletir sobre os fundamentos históricos e legais da Educação Especial no contexto da inclusão e compreender seu papel. Apresento uma discussão sobre a inclusão na sala regular e o ensino especializado, abordando a necessidade de eliminar barreiras físicas, sociais e acadêmicas que possam impedir a participação plena das crianças com deficiência em um ambiente escolar acolhedor, organizado para promover o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todas as crianças, com e sem deficiência. Ainda nesse capítulo, discuto o campo teórico entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, das políticas ao espaço escolar, sob o olhar dos Estudos Culturais e os pressupostos da Educação Inclusiva na perspectiva da teoria pós-crítica. Para pensar a inclusão/exclusão das crianças com deficiência em meio ao processo histórico colonizatório, busco apoio em pesquisadores do estado de Mato Grosso do Sul e outros que, de alguma forma, desenvolveram estudos sobre a política pública em questão.

O terceiro capítulo, intitulado “A pandemia da covid-19”, aborda a pandemia com a intenção de mostrar como surgiu a doença em dimensão mundial, o papel da Organização Mundial da Saúde (OMS) no enfrentamento dessa pandemia, bem como sua interferência nos CEIs e nas escolas, baseada na fala de autores que discorrem sobre o impacto da pandemia.

No quarto capítulo, intitulado “A pandemia da covid-19 nos Centros de Educação Infantil em Bonito/MS”, discuto o impacto da pandemia nos CEIs, evidenciando os elementos que compõem as narrativas dos docentes, da diretora, da coordenadora e das famílias, que foram tomadas como suporte de análise nesta tese. Assim, apresentamos a análise das entrevistas, organizadas em quatro categorias: “O campo empírico: os CEIs pesquisados”; “O abismo educacional e social na rotina dos CEIs durante a pandemia da covid-19”; “A relação da Educação Infantil com as tecnologias”; e “As práticas pedagógicas e as tensões de incertezas na docência”.

O quarto capítulo foi organizado de forma a mostrar as narrativas das gestoras, docentes e famílias a respeito de suas práticas pedagógicas entrelaçadas ao processo de inclusão/exclusão das crianças nos CEIs. Também são apresentadas as práticas culturais que produzem representações, caracterizando as identidades que os docentes e pais foram assumindo ao longo das experiências, atribuindo novas perspectivas e vivências ao entendimento das coisas e mostrando como essas mudanças afetaram também a cultura e o imaginário. Ainda nesse capítulo, aparecem os lugares ocupados pelos docentes no âmbito não

escolar. Descrevo como as atividades ocorreram por meio das tecnologias, o que deslocou e fragmentou a identidade dos docentes e das famílias, tendo em vista a nova configuração criada a partir das aulas remotas. Esse processo causou certo estranhamento, uma vez que tudo se apresentou de forma diferente. Enfatizo, ainda, que, para os Estudos Culturais, esses saberes vivenciados contribuem para a constituição da nossa identidade e, consequentemente, se refletem na estrutura curricular das escolas, que, segundo as perspectivas multiculturais, devem se concentrar nos potenciais das crianças por meio de diálogos com suas origens culturais plurais para proporcionar um aprendizado significativo.

Por fim, nas considerações finais, ressalto os principais resultados da pesquisa e reafirmo a importância de se desenvolver a educação com acolhimento das diferenças das crianças.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA PARA PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante sim, é o que cada um de nós faz com a vida. E não hesito em dizer-vos que a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas.
 (Nóvoa, 2015, p. 14)

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, que denominamos “caminhos”, compreendendo que, ao caminharmos, temos a liberdade de ir e vir e até mesmo de nos “perdermos”, porque nos perdermos e reencontrarmos o caminho faz parte da caminhada. Embalados pela epígrafe de Nóvoa (2015), iniciamos nossa caminhada com muitas dúvidas, incertezas e inquietações, porque tínhamos de escolher um caminho, e “[...] a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota” (Louro, 2007, p. 214). Dessa maneira, os teóricos que nos acompanham nesta pesquisa também foram revelando caminhos possíveis.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi necessário buscarmos caminhos e percorrermos diversos trajetos. Percursos e trajetos “[...] que têm como base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15). Dessa forma, amparados em Meyer e Paraíso (2012, p. 16), a metodologia neste trabalho é entendida

[...] como certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

Sem perder de vista o fato de que a pesquisa possui premissas e pressupostos, os quais devem ser considerados e são fundamentais para o modo como conduzimos nossa trajetória de pesquisa, buscamos mostrar o que é necessário considerar para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando (Paraíso, 2012). Assim sendo, para o contexto histórico, econômico e político que atravessamos, temos como premissa básica que:

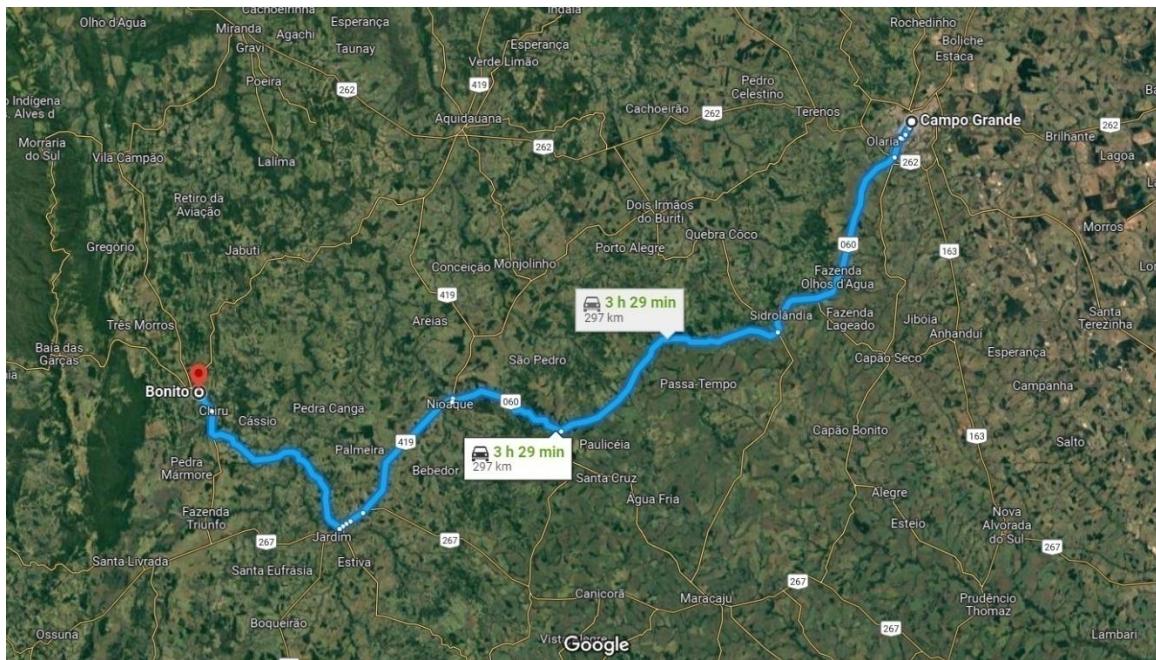
Este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. Nesses “novos mapas políticos e culturais” [...] mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudaram nós (Paraíso, 2012, p. 26).

Desse modo, nosso tempo vive mudanças significativas na educação, e “[...] com isso a escola, então, transforma-se num território de defesa, de retomada de consciência sobre os valores culturais e interculturais, num espaço de estranhamentos e de compreensão. O espaço da escola influencia na construção da identidade” (Lescano; Medeiros, 2019, p. 310). Dessarte, acreditamos que este será um ponto decisivo para a produção do conhecimento sobre inclusão/exclusão das crianças com deficiência nos CEIs do município de Bonito/MS, pois, de fato, as pesquisas sobre o assunto têm avançado paulatinamente de forma significativa no sentido de compreender como essas crianças incluídas na sala de aula regular constroem suas identidades e seus saberes. Como essas crianças se relacionam no CEI diante dos conflitos, das dificuldades, necessidades e tensões, principalmente em espaços cujo planejamento e organização estão distantes da real necessidade e especificidade das crianças.

Dito isso, iniciamos a descrição dos caminhos da pesquisa com a apresentação do campo de pesquisa, dos sujeitos participantes, dos critérios de escolha do campo empírico, passando pelo compromisso ético da pesquisadora e pela ética na pesquisa, e, por fim, o percurso trilhado.

A pesquisa foi realizada em dois CEIs do município de Bonito/MS, que apresenta uma área de 5.373,016 km², localizada na região da Serra da Bodoquena, no sul da região Centro-Oeste, a 297 quilômetros da capital, Campo Grande (Figura 1). No Censo de 2010, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população foi estimada em 19.587 pessoas, com renda per capita de R\$ 43.851,21 (IBGE, 2023).

Figura 1 – Distância de Bonito em relação à capital Campo Grande/MS



Fonte: Extraída de *Google Maps*, 2024.¹

Bonito é referência no ecoturismo e no turismo de aventura, com atrações como flutuação em aquários naturais, cachoeiras, trilhas, grutas, balneários, passeios de bote, passeios a cavalo, boia-cross, arvorismo, cicloturismo, rapel e mergulho com cilindro, entre outros, estando entre os destinos mais procurados no Brasil (Bonito, 2023a). Segundo informações no site da Prefeitura de Bonito,² a cidade conquistou diversas vezes o prêmio de melhor destino de Ecoturismo do Brasil, concedido pela revista *Viagem & Turismo*. Além disso, o município foi reconhecido pelo *World Responsible Tourism Awards* pelo fato de conciliar sustentabilidade e turismo.

A pesquisa foi realizada no CEI Laura Vicunã e no CEI Hermínia Teixeira Siqueira, no município de Bonito/MS. Esses CEIs oferecem atendimento integral às crianças de 0 a 3 anos em creches (berçário e maternal) e atendimento parcial na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, além de atender crianças inclusas. Os CEIs citados foram escolhidos com base nos seguintes critérios: ter matrículas de crianças com deficiência, salas de inclusão e docentes de apoio.

Os locais da pesquisa estão situados na Vila Donária e no bairro Marambaia, sendo a primeira uma região central do município de Bonito e o segundo, um bairro popular periférico da cidade. As famílias que vivem na Vila Donária são consideradas de classe média, atuando

¹ Disponível em: <https://tinyurl.com/27gyn5cv>. Acesso em: 10 mar. 2024.

² Disponível em: <https://www.turismo.bonito.ms.gov.br/bonito-ms>. Acesso em: 10 mar. 2024.

principalmente no setor de turismo como proprietários de agências, guias, professores e funcionários públicos. Nesse bairro, as pessoas com menor poder aquisitivo trabalham como recepcionistas de hotéis ou atendentes de mercados. A caracterização da população que habita o entorno dos CEIs onde a pesquisa foi realizada é necessária para demonstrar que há bairros em que os pais se mostram mais exigentes em relação ao cumprimento dos direitos das crianças, enquanto em outros a exigência é menor, provavelmente devido ao desconhecimento da legislação.

Dado o conhecimento prévio dos dois CEIs e suas particularidades durante o Mestrado, optamos por prosseguir com as pesquisas de Doutorado nesses mesmos locais. Além disso, constatamos a carência de capacitação na área da Educação Inclusiva, o que dificulta a inclusão na Educação Infantil. Esse é um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores durante as aulas remotas, em razão da pandemia da covid-19. Segundo Marcia Pires Santos (2020, p. 110):

A pesquisa possibilitou, ainda, além da observação da falta de formação continuada na área da Educação Inclusiva para os docentes lotados nas salas de inclusão, a necessidade de mais conhecimento e reflexão sobre a organização de recursos específicos para contemplar as necessidades específicas das crianças com deficiência no planejamento docente.

Conforme a autora, os professores se sentiram inseguros e despreparados para atender as crianças com deficiência, pois, além de haver pouco investimento por parte da SEMEC em cursos voltados para a inclusão e na estrutura física, também existe o fato de que as universidades das cidades próximas não oferecem cursos de pós-graduação em Educação Especial. A opção que resta aos docentes são os cursos na modalidade Educação a Distância (EaD).

Os sujeitos definidos para a entrevista foram: a Diretora do Departamento de Educação e Inclusão Social da SEMEC, os pais de crianças com deficiência matriculadas nos CEIs, duas gestoras, coordenadoras, docentes regentes e docentes de apoio que atuavam em salas de inclusão na Educação Infantil dos CEIs Laura Vicunã e Hermínia Teixeira Siqueira da Rede Municipal de Ensino de Bonito/MS.

Para cumprirmos o objetivo de compreender o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil em tempos de pandemia nos CEIs Laura Vicunã e Hermínia Teixeira Siqueira, usamos as teorias “[...] como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico” (Hall, 2003, p. 217).

Para a realização desta pesquisa, tivemos de escolher os

[...] caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. [A metodologia] pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (Meyer; Paraíso, 2012, p. 15).

Dessa forma, escolhemos desenvolver uma pesquisa qualitativa, que possibilita entender os fenômenos e o contexto em que ocorrem, a partir do ponto de vista dos interlocutores, sendo produzida de impressões e subjetividades interpretativas a partir da memória afetiva (Godoy, 1995). Para Bogdan e Biklen (1994), a expressão “investigação qualitativa” é um termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, ou seja, “[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Para ajudar nessa descrição, podem ser usadas fotografias, desenhos e outros tipos de documentos na busca por conhecer a percepção dos participantes, sendo, assim, interativa e flexível (Lüdke; André, 1986). A pesquisa qualitativa possui “[...] um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009, p. 21).

Na tentativa de compreendermos a situação estudada, acabamos desenvolvendo uma proximidade com os interlocutores e, além de histórias compartilhadas, também podemos compartilhar seus sentimentos (Gonzaga, 2011). Nesse caso, ficamos atentos para não perder informações importantes por meio da interpretação desses sentimentos, expressos por meio de um sorriso, um falar de testa, um arregalar de olhos, entre outros.

Inspirada nas Teorias Pós-Críticas, buscamos explorar “[...] modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 9-10). Também permite confrontar a forma tradicional de fazer ciência, resgatando a subjetividade como “[...] ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 13). Sobre as relações de poder, Jesus (2022, p. 29) explica que:

As teorias Pós-Críticas permitem uma discussão das relações de poder, e ainda sinalizam a articulação entre a teorização e a prática política engajada nas lutas sociais, do Outro diferente, abrem pistas para compreender o jogo das relações de poder-saber existentes nas instituições educativas.

Em nosso caso, as Teorias Pós-Críticas permitiram discutirmos o outro diferente, que são as crianças com deficiência, e as relações de poder que permeiam seus direitos de inclusão e uma educação que trabalhe todas as suas potencialidades para o seu desenvolvimento cognitivo. Em função disso, optamos por procedimentos metodológicos que desconstruíssem discursos hegemônicos e permitissem a transformação educacional e social, e que não estivessem preocupados em

[...] buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos ou grupos (Meyer; Paraíso, 2012, p. 51).

Em outras palavras, é por meio da descrição que se estabelecem relações entre textos e discursos e, ao problematizar e interpretar essas informações, comprehende-se o contexto e as redes de poder que envolvem a situação estudada. Dessa maneira, os estudos pós-críticos nos ajudam na “[...] criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de ver e pensar fenômenos” (Gastaldo, 2014, p. 12). Contudo, é importante lembrarmos que precisamos manter uma vigilância epistemológica, evitando sermos colonialistas ao analisar os fenômenos e as narrativas.

Na produção de dados, optamos pela entrevista, pois é ela utilizada para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134). Essa técnica de produção de dados é definida por Silveira (2007, p. 118) como sendo “[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise”.

Os dados produzidos por meio de entrevistas nos possibilitam ouvir “[...] informações fundamentais acerca do vivido” (Andrade, 2014, p. 177). Na entrevista, há uma interação entre entrevistador e entrevistado para que haja o diálogo e a produção do discurso. Sobre essa interação, Backes (2005) considera ser importante “[...] reconhecer que a posição de sujeito do pesquisador interfere nas posições dos entrevistados, ou seja, há um jogo de poder na relação entre quem pesquisa e quem é pesquisado” (Backes, 2005, p. 67).

Ao analisar os discursos, deve-se ter em mente que “[...] o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber” (Meyer; Paraíso,

2012, p. 31). Em concordância com as autoras, Backes (2019, p. 80) afirma que as pessoas são atravessadas por discursos de uma cultura que “[...] nos institui, mas, ao não ter como abarcar e ‘fixar’ todas as identificações possíveis em suas representações, abre-se espaço para outras identificações em diálogo com outros discursos na produção de saber/poder”. Considerando todas essas questões, entendemos ser necessário contextualizar a pergunta feita e organizar um roteiro geral como

[...] um cardápio de perguntas que poderiam ser feitas (ou não) de modos variados. Assim, as perguntas iam sendo inseridas à medida que eu percebia haver espaço para elas. [...] as perguntas foram feitas de modo e em ordem diversificada, considerando o ritmo de cada um/a e os caminhos que a conversa ia seguindo (Meyer; Paraíso, 2012, p. 140).

Como apontado por Meyer e Paraíso (2012), pensamos iniciar com questionamentos básicos sobre nosso tema e, a partir das respostas dos entrevistados, formular novas perguntas, caracterizando a entrevista utilizada em nossa pesquisa como semiestruturada (Manzini, 1990/1991). Para Manzini (2003), é importante a elaboração de um roteiro de perguntas organizadas pelo pesquisador para chegar às informações que se pretende alcançar. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, mantendo o pesquisador presente e atuante na produção dos dados (Triviños, 1987, p. 152).

Thompson (1992) pondera que a entrevista de qualidade deve ser realizada sem pressa e com tranquilidade, com o entrevistado se sentindo à vontade para falar o que e o quanto quiser, com fluidez, sem muitas perguntas e de forma não controlada. Silveira (2007) caracteriza o discurso como complexo, visto que, para quem conta, a história vem repleta de sensações como cheiros, sabores, sons, alegrias e sofrimentos; e, para quem escuta, é necessário estar disposto a imaginar e tentar sentir o que ouve. É importante estar bem preparado e informado, pois, quanto mais base teórica tiver, mais fácil será a análise (Lüdke; André, 1986) e a compreensão dessa “arena de significados” (Silveira, 2007, p. 117).

Segundo Andrade (2014, p. 177), há de se “[...] pensar nas entrevistas de uma forma ressignificada, tomando toda a situação de troca – entrevistador/entrevistado/a como objeto de análise”, em que o “[...] investigador desenvolve intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista semiestruturada nos permitiu fazer as necessárias adaptações frente às produções de dados que gostaríamos de obter, sendo, a nosso ver, o melhor instrumento de abordagem “[...] para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores, grupo de alunos, entre outros” (Manzini, 2012, p. 156).

Para a realização das entrevistas, entramos em contato com os gestores das duas instituições, professores regentes, professores de apoio e famílias das crianças, presencialmente e, também, por meio de telefone, *e-mails* e *WhatsApp*. Após o aceite dos participantes, foi marcado o dia e horário para cada um, e as entrevistas ocorreram entre os dias 26 de julho e 4 de setembro de 2023. Os roteiros das entrevistas foram elaborados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa.

Optamos pela utilização de nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados, substituindo seus verdadeiros nomes por termos associados a conceitos de inclusão que mais se destacam na tese, a fim de evitar qualquer tipo de constrangimento quanto à análise de suas respostas. Os nomes são: Adaptação Curricular; Inclusão; Qualidade; Altas Habilidades; Educação Infantil; Superdotada; Igualdade; Diversidade; DUA; e AEE. Para a análise, consideramos importante caracterizar os sujeitos da pesquisa.

1.1 Perfil dos participantes da pesquisa

O perfil dos sujeitos foi construído por meio de entrevistas semiestruturadas, que possibilitaram caracterizar os participantes envolvidos na pesquisa. É relevante ressaltarmos que todas as entrevistas aconteceram com hora previamente marcada, com a direção e a coordenação da escola, respeitando o horário e a disponibilidade dos professores.

As entrevistas com as docentes identificadas como *Adaptação Curricular*, *Inclusão* e *Qualidade*, todas do CEI Laura, foram realizadas na sala da coordenação. Conforme o critério estabelecido, foram entrevistados os docentes de apoio e regentes de cada CEI selecionado. A entrevista com a professora de Educação Infantil do CEI Hermínia Teixeira Siqueira também ocorreu na sala da coordenação. Todas essas entrevistas foram realizadas em salas da direção ou da coordenação, em horários e dias previamente agendados, conforme solicitação da direção e dos participantes, que argumentaram que esses espaços eram mais tranquilos/calmos.

A seguir, apresentamos as demais entrevistas realizadas com a coordenadora *Superdotada*, a diretora *Igualdade* e as mães *DUA*, *Diversidade* e *AEE*. A entrevista com a coordenadora ocorreu na sala da coordenação. Já a entrevista com a diretora *Igualdade* foi realizada na sala de reuniões da SEMEC, enquanto a entrevista com a mãe *Diversidade* foi realizada em sua residência.

Como professora e, também, pesquisadora, ao realizar as entrevistas em diferentes ambientes, ficou claro que esses espaços influenciaram as respostas dos professores, alguns mais descontraídos e outros mais objetivos. É possível afirmar que os mais objetivos foram

aqueles em que as entrevistas ocorreram na sala da direção, um ambiente que, de certa forma, pode ser intimidador. Assim, o Quadro 1 apresenta a formação acadêmica dos sujeitos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados

Nome	Idade	Função na pesquisa	Graduação
<i>Adaptação Curricular</i>	35 anos	Professora/apoio	Pedagoga
<i>Inclusão</i>	29 anos	Professor/apoio	Pedagogo/História/Educação Física
<i>Qualidade</i>	36 anos	Professora/apoio	Pedagoga
<i>Altas Habilidades</i>	35 anos	Professor regente	Pedagogo
<i>Educação Infantil</i>		Professora apoio	Pedagoga
<i>Superdotada</i>	31 anos	Coordenadora	Pedagoga
<i>Igualdade</i>	47	Diretora/Departamento de inclusão	Pedagoga
<i>Diversidade</i>	28 anos	Mãe	Administração
<i>DUA</i>	29 anos	Mãe	Pedagoga
<i>AEE</i>	36 anos	Mãe	Ensino Médio

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

O objetivo do Quadro 1 foi apresentar a formação acadêmica dos participantes da pesquisa. Em seguida, são descritos dados sobre formação, idade, experiência e outros aspectos relevantes, visando facilitar a compreensão e a interpretação.

Com 34 anos, formada desde 2017 no curso de Pedagogia, a professora *Adaptação Curricular* cursou Neuropsicopedagogia e especialização em Alfabetização em 2022. Quando assumiu uma sala de inclusão, não tinha nenhuma formação específica nem experiência anterior. Em 2020, atuou como professora de apoio de duas crianças de quatro anos no período matutino, enfrentando o desafio da inclusão de uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra com Atraso no Desenvolvimento. Ambas são do sexo masculino e possuem laudo médico.

O Professor *Inclusão*, de 29 anos, é pedagogo, com formação em Pedagogia, História e Educação Física, concluídas em 2016, 2018 e 2021, respectivamente. Possui especialização em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais e Contação de Histórias. Desde 2018, atua no trabalho pedagógico com crianças com deficiência. Como professor de apoio, acompanhou uma criança de três anos e seis meses com TEA em uma turma regular no período vespertino.

A Professora *Qualidade* tem 36 anos, é formada em Pedagogia desde 2015. Fez pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em 2016 e em Psicomotricidade em 2022. Atua na Educação Infantil há cinco anos, quando iniciou sua trajetória na docência. Foi a primeira vez que atuou em sala de inclusão, recebendo uma criança com TEA, de quatro anos, na sala regular no período vespertino.

O Professor *Altas Habilidades*, de 30 anos, iniciou suas atividades docentes em 2018. É pedagogo, formado em 2016 em uma instituição pública. Além disso, possui formação em Educação Especial e Inclusiva e é Mestre em Educação pela UFMS. O professor relata que já teve experiência com inclusão na Escola Municipal Manoel Inácio de Farias, trabalhando com educandos com deficiência. No período da pandemia, em 2020, atuou como professor na turma Pré-I, no período matutino.

A Professora *Educação Infantil* tem 35 anos, é formada em Pedagogia desde 2014. Fez pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em 2016 e em Psicopedagogia. Atua na Educação Infantil há seis anos. Em 2020, atuou pela segunda vez em sala de inclusão, recebendo uma criança com TEA em sala de aula regular, com idade de quatro anos, no período vespertino.

As duas diretoras inicialmente escolhidas para participar da pesquisa não puderam comparecer à entrevista, uma vez que não estavam mais atuando na gestão nos dias previstos. Ao entrar em contato por telefone para enviar o convite e apresentar a pesquisa, uma diretora expressou gratidão e afirmou ter problemas de saúde, enquanto a outra informou estar aposentada e preferiu não participar. Assim sendo, tivemos de alterar os sujeitos da pesquisa, convidando a coordenadora de um dos CEIs e a diretora do Departamento de Inclusão da SEMEC do município.

A Coordenadora *Superdotada*, de 31 anos, iniciou suas experiências docentes em 2017. É pedagoga, formada em 2013 por uma universidade particular. Também possui formação em Psicopedagogia Institucional. A coordenadora relata que sempre atuou na Educação Infantil e que esta foi a primeira vez que assumiu o cargo de coordenação. Afirma ter tido experiências anteriores com estudantes com deficiência no CEI Laura Vicunã. Durante a pandemia de 2020/2021, coordenou docentes nas turmas de berçário, maternal e pré-escola. Segundo a coordenadora, os tempos foram difíceis para todos, pois, apesar das aulas presenciais terem sido suspensas, os planejamentos continuaram, o que exigiu a reinvenção de estratégias de ensino e aprendizagem.

Igualdade é diretora do Departamento de Educação e Inclusão Social da Secretaria de Educação (SEMEC) e possui 41 anos. Iniciou suas experiências com a docência em 2007, tendo concluído o curso de Pedagogia em 2008, na UCDB. Possui também especialização em Educação Especial Inclusiva e em TEA.

A diretora relatou que atuou como professora regente do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental entre 2008 e 2011. Iniciou sua carreira na Educação Especial Inclusiva em 2012, permanecendo até 2019, atuando nas escolas da rede estadual e municipal no município de Campo Grande – MS, inicialmente como professora de apoio e, posteriormente, em Sala de

Recursos Multifuncionais (SRM). Atualmente, exerce o cargo de diretora do Departamento de Educação e Inclusão Social na Rede Municipal de Educação do Município de Bonito/MS, atendendo todo o público da rede, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental I e II.

Na Educação Infantil, a diretora acompanha quatro CEIs, dos quais sete salas são de inclusão, correspondendo a 14 professores. A diretora tem três filhos, sendo duas meninas, na faixa etária de 23 e 14 anos, e um menino com deficiência, com laudo médico de microcefalia, hidrocefalia e paralisia cerebral (CIDs 10: Q02, G91, G80.2), na faixa etária de 8 anos. A professora relatou que a criança frequenta a Escola Especializada Caminho da Esperança no período vespertino e não frequenta a escola regular.

A senhora *Diversidade*, com 29 anos, é casada e formada desde 2015 no curso de Pedagogia em instituição particular. É mãe de duas crianças diagnosticadas com TEA. De 2020 a 2021, as crianças estavam matriculadas no CEI Laura Vicunã. A mãe relatou que percebeu algo diferente nas crianças quando elas tinham 1 ano e 3 meses de idade, pois apresentavam traços distintos e não atendiam quando chamadas.

A senhora *DUA*, de 28 anos, cursou o Ensino Médio completo, é solteira e tem apenas um filho, diagnosticado aos dois anos de idade com TEA. A mãe afirmou que o CEI Hermínia foi muito importante, pois contribuiu significativamente para o desenvolvimento do filho.

A mãe *AEE*, de 36 anos, possui curso superior completo, é solteira e tem apenas um filho de 3 anos de idade, também diagnosticado com TEA. Ela relatou que o ingresso da criança no CEI e sua convivência com outras crianças e professores contribuíram para o diagnóstico do autismo. No início da pandemia, a mãe retirava as atividades no CEI com o professor de apoio para acompanhar o filho em casa. Após o retorno das atividades presenciais, mesmo com todas as restrições de segurança contra o contágio do vírus, ela não teve coragem de mandar seu filho para o CEI.

Podemos observar que o grupo de professores e professoras entrevistados/as em Bonito/MS é composto por cinco participantes, cujas idades variam entre 29 e 35 anos, dos quais 60% se encontram na faixa acima de 29 anos. A predominância é do sexo feminino. Quanto à formação, todos os participantes possuem curso superior em Pedagogia, exceto o Professor *Inclusão*, que possui mais duas graduações: História e Educação Física.

Do grupo que participou da pesquisa, os cinco cursaram a Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo quatro em Educação Especial. Uma professora possui especialização em Educação Especial Inclusiva (2016) e Psicomotricidade; outro professor fez especialização em

Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais e Contação de Histórias; uma professora especializou-se em Neuropsicopedagogia e Alfabetização; e outro em Educação Especial e Inclusiva, sendo também Mestre em Educação pela UFMS. Apenas uma professora declarou não possuir formação na área da Educação Especial.

Em relação ao tempo de experiência em salas de inclusão e no trabalho pedagógico com crianças com deficiência, três docentes relataram estar atuando pela primeira vez em sala regular com crianças inclusas. Um professor afirmou ter experiência anterior ao ano da pandemia, e outro completava oito anos de experiência. As três professoras e os dois professores entrevistadas/os trabalhavam apenas um período na instituição e, no contraturno, em outra instituição de ensino para complementar o salário, exceto a diretora do Departamento de Inclusão, que atuava – e ainda atua – em período integral na SEMEC.

Observa-se, então, que todos os docentes possuem graduação em Pedagogia. Desse quantitativo total, todos possuem especialização *lato sensu*, e apenas um docente possui formação *stricto sensu*, no caso, o curso de Mestrado em Educação. No que concerne à formação continuada dos docentes, é interessante mencionarmos que a maioria obteve titulação por meio da pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD, que se torna uma alternativa mais cômoda e rápida do que a formação presencial. No município de Bonito, a EaD se apresenta como a única ou a melhor opção para os professores, em razão da ausência de universidades presenciais com oferta de cursos superiores.

1.2 Caminhos da pesquisa

A pesquisa empírica iniciou-se com a elaboração da carta de apresentação da doutoranda do PPGE – Mestrado e Doutorado da UCDB à SEMEC de Bonito/MS (Anexo A). O objetivo dessa carta foi solicitar informações documentais relevantes para a pesquisa. Por meio dessa solicitação, foi encaminhado um ofício à UCDB autorizando a produção de dados documentais pela pesquisadora (Anexo B). A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição no ano de 2023. Em seguida, iniciamos a produção de dados do Censo Escolar da SEMEC, abrangendo os anos de 2020 a 2023, para contabilizar o número de crianças matriculadas na creche e na pré-escola dos CEIs, bem como investigar o quantitativo de crianças com deficiência registrado nesse período.

O próximo passo foi buscar documentos e legislações que comprovassem a fidelidade dos dados, por meio de uma análise comparativa dos registros produzidos. A escolha dos CEIs deveu-se ao maior número de crianças com deficiência matriculadas, que é o foco da

pesquisa. Posteriormente, agendamos um encontro telefônico para uma primeira conversa com o gestor, coordenador e docentes de cada CEI, com o objetivo de apresentar a pesquisa.

Durante a conversa, marcamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, com horário e dia agendados. Antes da entrevista semiestruturada, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), autorizando sua participação. Esse encontro teve como objetivo produzir dados que possibilitassem investigar o perfil das crianças matriculadas e suas respectivas deficiências, gerar informações que possibilitassem a contextualização do processo de inclusão/exclusão na pandemia da covid-19, e investigar as experiências de formação acadêmica e prática de trabalho de gestoras, coordenadoras e docentes, enfocando as contradições, os desafios e as perspectivas da inclusão. Além disso, visou produzir dados para compreender e posteriormente analisar o impacto da pandemia da covid-19 na educação das crianças com deficiência na Educação Infantil nos CEIs, bem como os desafios enfrentados pelas famílias ao assumirem a responsabilidade de acompanhar as atividades pedagógicas enviadas pelos docentes por meio dos grupos no *WhatsApp*.

A entrevista buscou contemplar dados de identificação pessoal, como idade, tempo de experiência em turmas de inclusão na Educação Infantil, formação, entre outros, deixando os participantes à vontade em suas respostas. O roteiro de entrevistas para os professores e as professoras (Apêndice B), organizado pela pesquisadora e seu orientador, teve a preocupação de esclarecer que, apesar de a doutoranda estar vinculada à SEMEC, naquele momento o objetivo era exclusivamente o desenvolvimento da pesquisa, deixando claro o respeito pela tomada de posição dos docentes participantes. As entrevistas aconteceram ao longo de dois meses e foram gravadas.

Dos cinco docentes entrevistados, duas entrevistas ocorreram na sala da coordenação. Durante essas entrevistas, observamos que a presença do gravador inicialmente inibiu algumas professoras, causando certo constrangimento. Para três docentes, a entrevista ocorreu na sala da direção, espaço organizado pela diretora para oferecer mais tranquilidade aos entrevistados. Outra entrevista aconteceu na SEMEC, em uma sala de reuniões, em ambiente silencioso.

A entrevista com a coordenadora ocorreu em sua residência, a pedido da participante. Segundo ela, por não estar mais exercendo a função de coordenação, sentir-se-ia mais confortável para relatar suas experiências em um ambiente mais reservado. Das três mães entrevistadas, duas preferiram realizar a entrevista fora do horário de trabalho, sendo uma em um escritório de contabilidade e outra em uma loja de agropecuária, alegando que nesses locais

teriam mais tempo e privacidade para conversar. A terceira mãe optou por realizar a entrevista em sua casa.³ Ao reproduzirmos as gravações, buscamos evidenciar expressões de conforto e/ou desconforto como forma de revelar aspectos afetivos e valorativos das atitudes e dos comportamentos dos participantes em relação às inferências solicitadas pela pesquisadora, pois esses elementos foram cruciais para a análise.

Apresentamos, a seguir, o estado do conhecimento, realizado com a intenção de levantar o conhecimento existente sobre a temática da pesquisa.

1.3 Estado do conhecimento

A investigação do estado do conhecimento teve como objetivo identificar produções científicas relacionadas à inclusão/exclusão de crianças com deficiência nos CEIs durante a pandemia da covid-19. Para melhor entendimento, no início do trabalho foi realizado o estado do conhecimento sobre a produção científica de teses, dissertações e artigos a respeito da inclusão da criança na Educação Infantil em tempos de pandemia, no período de 2020 a 2023. Nesse sentido, Veiga-Neto (2012, p. 277) evidencia que é preciso adentrar aos “porões” para averiguar e conhecer o que existe e o que se passa no contexto verificado: “Basta uma rápida visita aos porões que estão por aí para nos darmos conta do quanto eles diferem entre si... E, mais do que isso, basta um exame mais atento em todos os porões para nos darmos conta de que eles são construídos, são feitos, de elementos ali colocados [...]”.

Pesquisar o que já foi produzido é vasculhar os “porões”. É uma forma de verificar as produções acerca do tema em questão e compreender quais delas se aproximam de nosso objeto de pesquisa, visto que esse tema é abrangente e pode apresentar muitos indicadores. Diante das produções encontradas, procuramos realizar as leituras no sentido de “[...] ler para aprender, para fazer conexões inesperadas, para despertar nossos afetos felizes” (Paraíso, 2012, p. 36), provocar inquietações, mover e mobilizar um pensamento.

Dessa forma, realizamos um levantamento de artigos e dissertações produzidos entre 2020 e 2023. Por meio das produções localizadas, foi possível acessarmos o cenário atual da temática em estudo. Esse levantamento ocorreu entre agosto de 2021 e 2023, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

³ Os roteiros das entrevistas para as gestoras e mães encontram-se, respectivamente nos Apêndices C e D.

A primeira etapa do levantamento consistiu em selecionar os descritores e os bancos de dados que seriam consultados. Utilizando, na Capes, o descritor “educação especial”, surgiram muitas produções, por ser um termo amplo. No entanto, a maioria dos trabalhos não apresentava consonância com o objetivo desta pesquisa. Foi necessário combinar descritores ou utilizar outros descritores mais específicos, sendo eles: “educação especial”, “criança com deficiência”, “Estudos Culturais”, “pandemia”.

A escolha dos descritores ocorreu em razão dos principais eixos que sustentam o problema da tese em construção: Como aconteceu a inclusão/exclusão das crianças com deficiência nos CEIs no período da pandemia? O termo “inclusão/exclusão” foi inserido por dizer respeito ao trabalho desenvolvido com bebês e crianças com deficiência ou atraso no desenvolvimento durante o período pandêmico. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontradas duas teses e uma dissertação utilizando os descritores “educação especial” e “educação infantil”.

A tese intitulada *Trabalho pedagógico multifacetado e a Educação Infantil na pandemia: uma análise dos movimentos de sentidos* (De Toni, 2022), que aborda práticas pedagógicas com crianças que apresentam TEA não verbal, não foi selecionada por não contemplar o recorte da pandemia. Por sua vez, a tese de Cavalcante (2022), intitulada *Inclusão escolar de crianças com deficiência na Educação Infantil: relações, sentidos e prática*, foi selecionada.

Após a leitura dos resumos e dos títulos, restaram três pesquisas pertinentes: uma tese e duas dissertações, que foram lidas na íntegra. As demais produções não tinham relação direta com a temática estudada, pois enfocavam as deficiências em si, enquanto o foco desta pesquisa são as produções sobre o contexto escolar e familiar de crianças com deficiência, especialmente aquelas atendidas no período pandêmico.

Utilizando os descritores inclusão, diferença, pandemia e Estudos Culturais, foram localizados 17 artigos publicados entre 2020 e 2023, período correspondente ao recorte temporal da pandemia. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos seis artigos que apresentavam maior relação com o tema estudado. Foram descartadas duas produções do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB, que destacavam o mal-estar docente no período da pandemia, assim como outras 11 produções, as quais enfatizavam questões relacionadas à aprendizagem de crianças com deficiência em outras etapas da Educação Básica que não a Educação Infantil.

Na ANPEd, no Grupo de Trabalho (GT) 15 – Educação Especial, não foi encontrado nenhum trabalho pertinente ao tema. Ao final desse levantamento bibliográfico,

foram consideradas 8 produções acadêmicas. Dessas produções, apenas uma tese evidenciava, ainda que fora do contexto pandêmico, um foco na escuta das mães. Trata-se da tese de doutorado de Nelly Narciso de Souza, defendida em 2013, intitulada *Inclusão escolar da criança pequena com “necessidades especiais”*⁴ (leia-se, aqui, criança com deficiência), no PPGE do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A pesquisa traz as concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Souza (2013) analisou o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais no contexto de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), bem como as concepções das mães e das docentes entrevistadas. A autora buscou investigar quais concepções orientam o processo de inclusão da criança pequena com necessidades especiais em turmas de berçário e maternal, segundo mães, docentes da Educação Infantil e docentes do AEE.

Perseguindo seu objetivo, Souza (2013) procurou ouvir docentes lotadas em salas de inclusão da Educação Infantil e do AEE, bem como as mães de crianças com deficiência participantes da pesquisa. As falas dos docentes apontaram concepções de inclusão que, mesmo apresentando certa heterogeneidade, evidenciaram elementos em comum, especialmente a visão da inclusão como mero direito à matrícula em sala regular.

Entretanto, a pesquisa da autora evidencia uma discrepância em relação à promoção de uma escola inclusiva com um ambiente educacional de todos, que envolva:

[...] sentimento de pertencimento; maior qualidade de educação para todos e combate a todas as formas de discriminação. Com isso procura-se garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais específicas, de modo que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender com as contribuições de cada um de seus colegas, em uma relação de alteridade [...] (Souza, 2013, p. 35-36).

A pesquisa de Souza (2013) mostrou que ainda não existe um reconhecimento da diferença, e que o espaço escolar permanece carregado de preconceito, discriminação e estereótipos. Outra dificuldade apontada pela autora é a falta de participação da família no processo de inclusão da criança, tanto no que se refere ao AEE quanto aos CMEIs.

O professor do AEE é, em muitos casos, uma figura praticamente desconhecida pelas educadoras e mães, não sendo reconhecido como parte da equipe capaz de minimizar ou

⁴Ainda é possível encontrar termos como “pessoas deficientes”, “pessoas portadoras de deficiência” (presente, ainda, em diversas passagens da Constituição Federal de 1988) e “portadores de deficiência”. Tais expressões subsistem, ainda que o termo “pessoas com deficiência” tenha sido, desde 2015, albergado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho e 2015 (Lei Brasileira de Inclusão – LBI), em seu art. 2º (Brasil, 2015).

sanar dúvidas e dificuldades. Esse dado evidencia um forte desconhecimento, por parte dos docentes e das famílias, das políticas públicas e da função atribuída ao Professor de AEE, que consiste em

[...] subsidiar as atividades pedagógicas das unidades educacionais a partir de atividades de formação continuada, orientando os Professores Regentes no que se refere ao processo ensino aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação; [...] atender aos estudantes, [...], atentando para o fato de que este atendimento não deverá consistir em uma aula de reforço, mas na complementação e/ou suplementação dos conteúdos mediados na sala de aula comum (Goiás, 2020, p. 131-132).

Considerando as atribuições listadas acima, é notável a relevância desse profissional para o processo de inclusão de crianças com deficiência. Além disso, é crucial que os docentes e colaboradores sejam constantemente capacitados para oferecer um trabalho de qualidade superior, especialmente no que diz respeito à utilização de tecnologias assistivas e ao conhecimento e suporte às particularidades dos estudantes.

Para finalizar, Souza (2013) afirma que os CMEIs pesquisados ainda estão despreparados para atender crianças inclusas, bem como aponta a falta de preparo e de experiência das professoras para trabalhar com crianças com deficiência. É importante mencionar que a falta de informação contribui para a reprodução de equívocos. Vivemos em uma sociedade prepotente, marcada por símbolos, preconceitos e estereótipos aguçados que se entrelaçam em todos os âmbitos – racial, religioso, de cor, deficiências e línguas. Na maioria das vezes, só nos damos conta da situação quando estamos diretamente inseridos em um fato e nos deparamos com a situação-problema, que, mesmo entrelaçada ou arraigada nos pensamentos e atitudes preconceituosas, nos faz sentir a necessidade de pensar ou repensar aspectos relevantes e importantes para vivermos em uma sociedade mais igualitária.

Em seguida, apresentamos os sete trabalhos cujos pesquisadores e pesquisadoras discutem a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil no período da pandemia da covid-19. Acreditamos que essas produções contribuíram para a realização desta pesquisa, desde a definição da temática/problema até as considerações finais. É importante destacar que a realização do fichamento e da leitura dessas produções acadêmicas proporcionou um maior envolvimento com a temática e posteriormente auxiliou também no trabalho de campo, no sentido de compreendermos situações que surgiram e se desenvolveram ao longo deste estudo. Essas produções foram organizadas e sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Produção científica de dissertações e artigos sobre a inclusão da criança na Educação Infantil em tempos de pandemia da covid-19 (2020 a 2023)

Autor(es)	Título	Instituição	Ano/nível
SOUZA, Jaíse do Nascimento; DIAS, Maria Aparecida	<i>Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia</i>	Universidad Autónoma de Asunción (UAA)	Artigo 2021
UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de	<i>Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?</i>	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Capítulo de livro 2021
BARBOSA, Regiane da Silva; UZÊDA, Sheila de Quadros; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de	<i>Da crise sanitária à violação de direitos educacionais: Educação Inclusiva em tempos de pandemia</i>	UFBA	Artigo 2021
CASTRO, Gleyce Carvalho	<i>Educação Inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão</i>	UFPR	Artigo 2021
ACOSTA, Gerson Falcão	<i>As práticas pedagógicas do professor de educação física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIs de Campo Grande–MS em tempos de pandemia covid-19</i>	UCDB	Dissertação 2022
SILVA, Tereza Freitas; JIMÉNEZ, Luiz Ortiz	<i>Desafios da inclusão de alunos com deficiência no contexto da pandemia do coronavírus</i>	UAA	Artigo 2020

Fonte: Elaborado pela autora (2021-2023).

No artigo intitulado *Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades em tempos de pandemia*, Souza e Dias (2021) desenvolvem uma discussão acerca do processo de inclusão de crianças com deficiência nos trabalhos pedagógicos remotos desenvolvidos na Educação Infantil durante o período da pandemia. As discussões giram em torno da suspensão das aulas presenciais e da reorganização das práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto emergencial, com o objetivo de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação, conforme normativas do Ministério da Educação (MEC), mesmo diante da falta de apoio e da escassez de propostas e orientações do Governo Federal.

Souza e Dias (2021) afirmam que foi necessário encontrar formas de manter o vínculo com os estudantes durante o isolamento social, a fim de que eles não se sentissem tão distantes da escola. As autoras ressaltam que o ensino a distância se tornou a saída mais viável para amenizar os impactos da pandemia. Contudo, a situação evidenciou e ampliou desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira, tais como: falta de computadores, celulares ou internet de qualidade; ausência de material de apoio; e precária formação dos professores para lidar com ferramentas digitais.

As autoras destacam que, na Educação Infantil e na Educação Especial, assim como em outras modalidades de ensino, foi necessário adaptar e reinventar a forma de conceber o currículo, vivenciando práticas inovadoras desde as instituições de Educação Infantil até o

Ensino Superior. Sob essa perspectiva, Souza e Dias (2021) entendem que, ao depositarem-se todos os esforços apenas nos recursos tecnológicos, sem garantir espaço para atividades vivenciais – mesmo que propostas remotamente –, as instituições de Educação Infantil poderiam favorecer o esgotamento de seus profissionais e alunos por partir de uma dinâmica de ensino despregada de sentido, capaz de acentuar as diferenças e fazer com que muitos se sentissem ainda mais distantes da escola no período de isolamento social.

Segundo as autoras, o contexto da pandemia e o ensino remoto exigiram, portanto, a desconstrução da ideia da escola apenas como espaço físico, para a construção de um conceito de escola como espaço de descobertas, curiosidade, brincadeiras e amigos, em que as famílias precisaram ser ouvidas em suas possibilidades e limitações, a fim de proporcionar qualidade nas interações realizadas via ensino a distância, independentemente da forma como elas chegavam até as crianças.

Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021), no capítulo do livro *Educação infantil em tempos de pandemia* (Santos, M. O. dos, 2021), intitulado *Inclusão na Educação Infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia?*, a partir de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tiveram como objetivo analisar o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil no cenário de isolamento social decorrente da pandemia da covid-19. As autoras consideram a importância dessa etapa educacional e as especificidades dos estudantes da Educação Especial e seus direitos assegurados legalmente. As pesquisadoras realizaram a produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professoras da Educação Infantil de escolas públicas, quatro da Bahia e quatro de São Paulo, todas atuando com crianças com deficiência em suas turmas.

Uzêda, Barbosa e Queiroz (2021) destacam que todas as participantes são mulheres, com idades entre 30 e 65 anos. As autoras evidenciam as dificuldades enfrentadas pelas professoras, como o esforço para manter o trabalho pedagógico e os obstáculos para sua efetivação, entre eles problemas de acesso à internet e a dispositivos de comunicação – celular, tablet, computador, entre outros. Outro fator agravante foi a necessidade de conquistar o apoio familiar, de manter o contato com as crianças e suas famílias e de obter retorno sobre as atividades propostas, considerando a condição socioeconômica das famílias, mesmo utilizando diferentes redes sociais e recursos online – Facebook, WhatsApp, YouTube, salas virtuais.

As professoras relataram que conseguiam distribuir as atividades impressas somente no dia em que era feita a entrega da cesta básica, e afirmaram que o contato das professoras com os estudantes, de maneira geral, e especialmente com os estudantes da Educação Especial, não ocorreu como o esperado. A ausência de recursos de tecnologias

assistivas, SRM, suporte especializado e atividades acessíveis foi frequentemente relatada como um dos grandes desafios.

Outro artigo das autoras citadas, intitulado *Da crise sanitária à violação de direitos educacionais: Educação Inclusiva em tempos de pandemia* (Barbosa; Uzêda; Queiroz, 2021), teve como objetivo analisar a forma como as educadoras desenvolveram suas práticas pedagógicas junto às crianças público da Educação Especial (PAEE) durante o distanciamento físico decorrente da pandemia da covid-19.

As autoras, corroborando os resultados da pesquisa anterior, também investigaram o modo como transcorreu a relação entre escola e famílias no período pandêmico. Da mesma forma, verificaram se o brincar – prática essencial na Educação Infantil – foi possível no contexto de isolamento físico. Para tanto, Barbosa, Uzêda e Queiroz (2021) entrevistaram oito professoras da Educação Infantil, utilizando uma abordagem qualitativa. De acordo com as autoras, a pandemia evidenciou, de modo vigoroso, a desigualdade social e enfatizou a exclusão de grupos historicamente marginalizados.

Silva e Jiménez (2020), no artigo intitulado *Desafios da inclusão de alunos com deficiência no contexto da pandemia do coronavírus*, refletem sobre os desafios para a inclusão de estudantes com deficiência durante a pandemia da covid-19. A pesquisa, a partir de um estudo bibliográfico, evidencia os problemas enfrentados na educação em função das descontinuidades das políticas públicas educacionais.

Segundo as autoras, a política educacional com aulas remotas no período da pandemia evidenciou problemas já existentes no ensino regular, intensificando-os para os estudantes com deficiência. O estudo apontou algumas fragilidades brasileiras no campo educacional, tais como dificuldades tecnológicas, econômicas e sociais, uma vez que o ensino remoto não foi acessível a todos. Silva e Jiménez (2020) ainda alertam para que a pandemia não se tornasse uma justificativa para a exclusão das crianças com deficiência do acesso ao ensino.

Na concepção das autoras, a covid-19 deixou marcas de pobreza, mortes e desolação no mundo todo, atingindo todos os lugares e causando danos irreversíveis, independentemente da classe social e econômica, afetando ricos e pobres. Contudo, a pesquisa mostra que as nações menos favorecidas economicamente ficaram mais desamparadas, pois lhes faltaram recursos básicos e sanitários que auxiliariam no controle e combate à doença.

A pesquisa também evidenciou impactos econômicos e sociais, desvelando problemas até então não revelados em função da suspensão das atividades de diversos setores. Silva e Jiménez (2020) ressaltam, em seu estudo, com base na Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, que 13,5 milhões de brasileiros viviam, na época, com renda mensal inferior a R\$145,00

No contexto da pandemia, por conseguinte, essa disparidade se revelou também na exclusão digital, diante da falta ou do acesso reduzido à internet por grande parte da população. Nesse cenário, ao citarem Santana Filho (2020), Silva e Jiménez (2020) afirmam que muitas famílias tiveram de solicitar ajuda de parentes e amigos para realizar as atividades propostas pelas escolas. No que tange às crianças com deficiência, as autoras chamam atenção para as desigualdades de oportunidades, que se intensificaram com a pandemia, frente à implementação de propostas educacionais difusas, enfatizando ainda a falta de atuação efetiva do MEC.

Para finalizar, a pesquisa de Silva e Jiménez (2020) aponta que os estudantes com deficiência já enfrentavam muitos desafios para acessar uma educação de qualidade, e que a pandemia apenas ampliou as fragilidades existentes, acrescentando novas dificuldades decorrentes das questões tecnológicas. Como as autoras destacam,

[...] a falta de equipamentos, dificuldades de comunicação pela rede de computadores, internet deficiente ou ausência dela em algumas regiões, somados com falta de habilidades para lidar com a tecnologia são fatores que impactam diret[amente] na aprendizagem dos alunos, especialmente para os alunos com deficiência (Silva; Jiménez, 2020, p. 6).

Assim sendo, independentemente da pandemia, é dever da escola assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência, oferecendo formação continuada para os docentes, com o objetivo principal de possibilitar a formação continuada sobre novas tecnologias e o uso de ferramentas digitais, de modo a favorecer os processos de ensino-aprendizagem dessas crianças.

O artigo intitulado *Educação Inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão*, de Castro (2021), teve como objetivo analisar os desafios impostos pela pandemia em relação à efetivação da inclusão de crianças com deficiência. A partir de uma proposta metodológica qualitativa e bibliográfica, assim como na pesquisa de Silva e Jiménez (2020), a autora também aponta a insuficiência na eficácia das políticas educacionais no período pandêmico, desvelando problemas já existentes na educação e que, com o momento vivenciado, só se intensificaram.

Segundo Castro (2021), para que a inclusão aconteça, é necessário que o Estado, a família e a escola estejam em sintonia, pois a concepção de inclusão vai além de garantir o acesso dos estudantes às escolas: o objetivo é eliminar os obstáculos que dificultam a aprendizagem e a participação do aluno no processo educativo. Um aluno com deficiência matriculado na escola de ensino regular juntamente com seus colegas não configura, por si só, a inclusão; ele apenas está inserido no espaço escolar. O que irá determinar a inclusão são as

práticas adotadas pela escola diante das necessidades desse aluno, ou seja, se de fato contribuem para o desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

A última produção não se trata de uma pesquisa realizada em CEIs, mas a consideramos importante para nossa temática, pois aborda os anseios e as dificuldades de professores e professoras que atuaram na Educação Infantil com crianças inclusas em sala de aula no contexto da pandemia e pós-pandemia. Trata-se da dissertação de Mestrado intitulada *As práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIs de Campo Grande – MS em tempos de pandemia covid-19*, de Acosta (2022), desenvolvida a no PPGE da UCDB.

Acosta (2022) teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil nas Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Campo Grande/MS, na inclusão de crianças com deficiência. Para atender aos objetivos propostos, o autor optou pela metodologia amparada na análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2009), da seguinte forma: 1) pré-análise – organização do material para análise; 2) exploração do material – identificação das unidades de registro em todo o material coletado; e 3) tratamento dos resultados – inferência e interpretação, resultando nas interpretações inferenciais.

O autor observou que, devido ao período da pandemia, houve alteração nos instrumentos inicialmente previstos para a coleta de dados, como: entrevista semiestruturada, observação direta, registros fotográficos e vídeos. No entanto, Acosta (2022) explica que utilizou apenas a entrevista semiestruturada, realizada por meio do recurso *Google Meet*. Os professores selecionados para a entrevista foram seis professores de Educação Física que atuam nas Escolas Municipais de Educação Infantil, sendo apenas um professor por polo.

Amparado nos estudos da Sociologia da Infância, Acosta (2022) identificou, por meio das narrativas dos professores, uma compreensão de infância idealizada, ou seja, a ideia de que as crianças precisam brincar, ser felizes e ser reconhecidas como seres sociais. Em relação às crianças com deficiência, os professores as reconhecem como sujeitos sociais, o que torna fundamental aceitá-las, independentemente da faixa etária ou da deficiência. Ademais, o autor destacou que os aspectos mais marcantes estão relacionados a salas superlotadas, falta de material, falta de apoio de outros profissionais para auxiliar nas aulas das Escolas Municipais de Educação Infantil, além da pouca experiência dos professores para trabalhar tanto na Educação Infantil quanto no processo de inclusão.

Um fator preocupante evidenciado na pesquisa de Acosta (2022) é a falta de formação dos professores na área específica da Educação Infantil, além do fato de que

tampouco estão cursando formação complementar. Assim sendo, o trabalho docente torna-se ainda mais dificultado, pois a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, possui especificidades ligadas à faixa etária das crianças, no que tange ao seu desenvolvimento e aprendizagem por meio de brincadeiras, oralidade, escuta e interação com o outro – aspectos que o professor precisa conhecer e se apropriar para efetivá-los na prática pedagógica, seja na sala de aula ou em outros espaços da instituição.

Essas melhorias profissionais são necessárias para que as boas práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas. No momento de planejar as aulas, o professor precisa ter esse conhecimento para considerar elementos importantes, como: seleção de materiais e organização do espaço para a realização de atividades que atendam às necessidades de todas as crianças, principalmente daquelas com deficiência.

A pesquisa evidenciou ainda a insatisfação dos professores em relação às aulas remotas durante o período de pandemia. A falta de uma rotina estruturada interferiu diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com deficiência, diminuindo suas condições de aprendizagem pela ausência de interação com outras crianças e adultos e pela falta de oportunidades para viver novas experiências globais.

A análise revelou angústia e tensão por parte dos professores em relação às práticas pedagógicas em tempos de pandemia, devido à falta de contato físico com as crianças e, em muitos casos, nem mesmo de conhecê-las presencialmente, sobretudo no que diz respeito à interação com crianças com deficiência em aulas remotas. Os relatos dos participantes da pesquisa de Acosta (2022) também apontaram dificuldades decorrentes da sobrecarga de atribuições, além da necessidade de um profissional de apoio especializado para cada criança.

É importante enfatizarmos que o professor não trabalha de forma isolada no interior das escolas. O estudo de Acosta (2022) revelou que as instituições educativas oferecem apoio de acordo com suas possibilidades. Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Campo Grande – MS promove formações voltadas para a Educação Infantil, porém estas ainda são insuficientes, evidenciando a falta de formação adequada para os professores lidarem com crianças com deficiência.

Dessa forma, os resultados contribuíram para entender a importância das práticas pedagógicas do professor de Educação Física na Educação Infantil. Para isso, esses profissionais necessitam de auxílio, atenção da gestão e coordenação escolar, além de jogos pedagógicos e outros materiais que despertem o interesse das crianças em participar das aulas. O planejamento do professor que se preocupa com a formação integral da criança no contexto

da inclusão deve valorizar a diferença, focar nas capacidades e habilidades e atender às necessidades individuais por meio de uma intervenção consciente e responsável.

O levantamento do estado do conhecimento aponta para um cenário de exclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil durante o contexto pandêmico. As pesquisas mostram que os estudantes já enfrentavam muitos desafios para acessar uma educação de qualidade, e a pandemia só ampliou as fragilidades educacionais existentes, acrescentando questões decorrentes da tecnologia, como, por exemplo, a falta de equipamentos, dificuldades de comunicação pela rede de computadores, internet deficiente ou inexistente em algumas regiões, além da falta de habilidades para lidar com as tecnologias – fatores que impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes, especialmente das crianças com deficiência.

Independentemente da pandemia, é dever da escola assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência. Esses aspectos carecem de um olhar ainda mais crítico, pois, além do acesso, que não foi amplamente garantido apesar da legislação vigente, discute-se também a permanência e a aprendizagem efetiva no contexto escolar.

Os estudos selecionados nesta pesquisa mostram que ainda não existe um reconhecimento pleno da diferença e que o espaço escolar continua carregado de preconceitos, discriminações e estereótipos. Vivemos em uma sociedade prepotente, com símbolos, preconceitos e estereótipos arraigados que se entrelaçam nas diversas dimensões sociais. Na maioria das vezes, só percebemos essas questões quando estamos inseridos em situações de crise, como a pandemia da covid-19, que, mesmo entrelaçada aos pensamentos e às atitudes preconceituosas, fez emergir a necessidade de pensar ou repensar aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária.

No próximo capítulo, discutimos a legislação e as políticas públicas que asseguram a inclusão de crianças com deficiência, evidenciando como essas políticas impactam os CEIs investigados.

CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESFERAS FEDERAL, ESTADUAL E DO MUNICÍPIO DE BONITO/MS

A discussão neste capítulo envolve as políticas públicas de inclusão no Brasil, as quais visam à democratização de um ensino de qualidade. Muitos ainda entendem a inclusão como sendo apenas para pessoas com deficiência, mas, em relação ao atendimento pedagógico, a escola atende a várias necessidades presentes (Mazzotta; D'Antino, 2011), abrangendo muito mais situações. Compete à escola a assistência a estudantes que necessitam de atendimento especial, independentemente de sua condição, efetivando, assim, o conceito de Educação Inclusiva (Souza, 2020).

Para o reconhecimento da Educação Inclusiva, houve a necessidade de elaboração de políticas públicas para a normatização dos papéis das instituições envolvidas nesses atendimentos. Antes de adentrarmos essa discussão, é necessário refletirmos sobre o conceito de política pública, com base em Nery Jr., Abboud e Freire (2020, p. 2), que afirmam que esta possui uma

[...] natureza coletiva enquanto categoria jurídica, pois é a partir do direito que se estrutura o quadro institucional de determinado programa de ação governamental, a fim de que esteja em conformidade à Constituição Federal no sentido da concretização dos direitos fundamentais e projeção da cidadania.

Logo, política pública corresponde a programas de ação governamental, nos quais o Estado atua na elaboração de metas, identificação de prioridades, análise de orçamento e formas de efetivar o cumprimento de compromissos constitucionais, apresentados por meio de arranjos institucionais na tentativa de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos.

Dessa forma, as políticas públicas estão vinculadas aos direitos, sendo responsáveis pela “[...] articulação de medidas e movimentação da máquina pública, cujo liame é voltado à concretização de direitos fundamentais” (Nery Jr.; Abboud; Freire, 2020, p. 3). Em resumo, os poderes públicos utilizam as políticas públicas como instrumentos para assegurar os direitos fundamentais sociais aos cidadãos, na tentativa de garantir liberdade e igualdade, ou seja, uma vida com dignidade (Nery Jr.; Abboud; Freire, 2020).

Como vimos, os cidadãos possuem direitos que são garantidos pelas leis e podem ser requeridos, sendo definidos como “[...] aquilo que a pessoa pode reivindicar para si e que esteja de acordo com o que é certo, com as leis e a justiça”⁵ (Ferreira, 1999). Segundo o art. 6º da Constituição Federal (CF), a população brasileira possui direitos sociais, sendo eles “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, p. 12).

Esses direitos são relativos à otimização das condições de vida da sociedade. É importante esclarecer que os direitos sociais são próprios e essenciais à condição humana, independentemente de idade, raça, idioma, sexo, etnia ou religião, sendo chamados de Direitos Humanos (Brasil, 1999b).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) tenha sido estabelecida em 1948, é importante esclarecermos que, anteriormente à Constituição de 1988, no Brasil, não havia políticas públicas sociais nem menção expressa à inclusão ou à Educação Especial. O art. 26 da DUDH assegura o direito à educação gratuita nos graus elementares – Educação Básica (Organização das Nações Unidas – ONU, 1995).

De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999b), é por meio da educação que as pessoas têm acesso ao conhecimento e passam a exigir seus direitos. Assim, a educação é considerada uma ferramenta essencial na garantia e na prática dos direitos fundamentais da população. Desse modo, o acesso à educação possibilita melhores condições de vida, o desenvolvimento da personalidade e o respeito aos direitos e às liberdades.

Considerando a função das políticas públicas e os direitos dos cidadãos, é o momento de discutir as políticas públicas à luz da legislação e do direito das pessoas com deficiência à educação.

⁵ “O justo [...] é aquilo que recompensa na exata medida do que é feito. O legal depende do cumprimento de requisitos que estão indicados na lei: textos, palavras, regras, horários, documentos, dias, prazos, formatos”. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-diferenca-entre-o-justo-e-o-legal/112140853>. Acesso em: 5 jun. 2024.

Historicamente, entre 1920 e 1930, o ensino primário foi ampliado e passou a ser público, atendendo diferentes classes sociais. Essa expansão do ensino primário acabou contribuindo para a educação de pessoas com deficiência. Em 1930, em São Paulo, o governo auxiliou tecnicamente o Instituto Padre Chico (para cegos), e, em 1946, foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, decretada de utilidade pública em 1954 (Rogalski, 2010). As pessoas com deficiência passaram a ser atendidas, no Rio de Janeiro, a partir de 1954, pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos – atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) – e, em 1957, pelo Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Souza, 2020).

Ainda no Rio de Janeiro, em 1954, foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que funcionou em duas salas do prédio da Sociedade Pestalozzi, onde eram atendidas 20 crianças. Com o passar do tempo, a APAE passou a ser referência na luta pelo direito das pessoas consideradas fora dos padrões de normalidade e desassistidas pela educação formal (Souza, 2020).

No final da década de 1960 e durante a década de 1970, ocorreram várias reformas na legislação da educação, incluindo a educação de pessoas portadoras de alguma deficiência, por meio de discursos de defesa da normalização e integração (Ferreira, 2006).

Dessa maneira, o sistema educacional brasileiro passou a abranger na educação as pessoas com deficiência: “[...] mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial” (Rogalski, 2010, p. 3). Ainda de acordo com Rogalski (2010), a educação de pessoas com deficiência foi denominada de Educação Especial, pois, para esse grupo, o sistema educacional deveria oferecer tratamento especial, como descrito nos textos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), atualmente substituídas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a LDBEN (Brasil, 1996). De acordo com Ferreira (2006, p. 87):

A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei nº 5692-71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores do excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial).

As leis dessa década passaram a considerar como especial o ensino para estudantes com algum tipo de deficiência. Dessa maneira, a década de 1970 foi bastante relevante para o avanço da Educação Especial em relação aos direitos desses estudantes, pois foi a partir da expansão do serviço em Educação Especial que esses direitos começaram a ser concretizados em termos de legislação (Mendes; Almeida; Williams, 1985).

Mesmo havendo mais intenções do que ações apresentadas em diversos setores e contextos, as lutas pela igualdade social e educacional na década de 1980 impulsionaram ainda mais a prática de integração social. A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocorrida em 1980, trouxe ao debate as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, o que resultou em uma mobilização mundial (Souza, 2020), inclusive no Brasil.

A Educação Especial começou a ganhar força a partir da aprovação da Constituição de 1988 e da LDBEN de 1996 (Rogalski, 2010). Nessa direção, o movimento de pessoas com deficiência ganhou força social e política, e novas discussões e debates surgiram na sociedade civil e nos grupos políticos, direcionando a criação de políticas públicas que deram origem à legislação atual. Dessa maneira, a partir da Constituição de 1988, a política educacional no país avançou, por meio da criação de novas leis e do estabelecimento de novas diretrizes educacionais (Queiroz; Moita, 2007).

O art. 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e o ensino oferecido tem princípios que são estabelecidos no art. 206 (Brasil, 1988). No art. 208, inciso III, é ratificado o dever do Estado em relação ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Em 1996, a LDBEN – Lei nº 9.394/1996 – trouxe o Capítulo V, que trata especificamente da Educação Especial para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Sobre isso, o art. 4º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, define quem são esses educandos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009b, p. 17).

O art. 59 da LDBEN afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, TGD⁶ e altas habilidades ou superdotação:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, art. 59).

A relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva é tão intrínseca que ousamos emprestar um conceito da matemática, o de “proporção direta”, para explicar que, quanto mais Educação Especial, maior a inclusão, e quanto mais inclusão, maior a Educação Especial, sendo o contrário também verdadeiro, visto que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. [...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008a, p. 15).

Se quisermos melhorar a proporção da inclusão nas escolas, é necessário melhorar, na prática, a estrutura da Educação Especial oferecida nas escolas brasileiras. Assim, no Quadro 3 a seguir, apresentamos o que a legislação brasileira nos traz a respeito disso.

⁶ Termo trocado, em 2013, para “transtorno do espectro autista” (Nascimento et al., 2014). As duas nomenclaturas se referem às pessoas com autismo.

Quadro 3 – Leis, decretos, resoluções, planos e programas relativos à Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/ Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/ Revogação
Constituição Federal	1988	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).	Art. 208, inciso III: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).	
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989	1989	Apoia as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (Brasil, 1989)		Regulamentada por meio do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).	Art. 54, inciso III: é dever do Estado assegurar o direito ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).	
Plano Decenal de Educação para Todos	1993 a 2003	Meta principal: assegurar entre os anos de 1993 e 2003, os conteúdos mínimos em relação à aprendizagem e que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea (Brasil, 1993).		
Política Nacional de Educação Especial	1994	Orienta o processo de “integração instrucional” que mantinha o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994).		
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	1996	Define e orienta a Educação Especial (Brasil, 1996).	Capítulo V	O art. 60 foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 6.571, de 2008. * Lei nº 9.394 foi alterada pela Lei nº 13.415/2017.

(continua)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/Revogação
				* Lei nº 9.394 foi alterada pela Lei nº 14.191/2021
Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999	1999	Cria-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) (Brasil, 1999a).	Art. 2, inciso II: acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, e outras relativas à pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1999a).	Revogado em 1999 pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000	2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências (Brasil, 2000a).	Art. 1º - As pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com criança de colo, os obesos, as pessoas com mobilidade reduzida e os doadores de sangue terão atendimento prioritário, nos termos da Lei (Brasil, 2000a).	Regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (Brasil, 2000b).		Regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. O art. 18 foi regulamentado pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	2001	Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001b).	Traz diagnóstico situacional, diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas, e coloca a educação especial como uma modalidade de ensino que permeia toda a educação básica (Brasil, 2001b).	
Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001c).	Art. 2: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001c).	
Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001	2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas		

(continua)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/Revogação
		Portadoras de Deficiência (Brasil, 2001d).		
Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do CNE	2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a).	Parágrafo 3º, inciso II, propiciar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil, 2002a, p. 31) nos cursos de licenciatura.	
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências (Brasil 2002b).		Regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.
Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, do MEC	2002	Aprovou o projeto da Grafia Braille - diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino (Brasil 2002c)		
Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências (Brasil, 2004)		
Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)	2006	Com finalidade de promover orientações aos dirigentes estaduais em relação à organização da implantação dos núcleos e a sua sustentabilidade (Brasil, 2006a).		
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2006	Refere-se às pessoas com deficiência e o seu acesso à Educação Básica, assim como ações de fomento à inclusão no currículo e ações afirmativas (Brasil, 2006b).		
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14		Alterada pela Lei nº 13.415/2017

(continua)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/ Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/ Revogação
		de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (Brasil, 2007a).		
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007b).		
Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007	2007	Dispõe sobre o Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências (Brasil, 2007c).		Revogado pelo Decreto nº 10.656, de 2021.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	2008	Marco regulatório para garantir a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. A educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, por meio do AEE (Brasil, 2008a).		
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008	2008	Dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2008b).		Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.
Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,	Art. 24: Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de	

(continua)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/Revogação
		assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Brasil, 2009a).	oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.	
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009b).		
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010).	Art. 29: A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.	
Decreto nº 7.612, de novembro de 2011	2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite: com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2011b).		Revogado pelo Decreto nº 11.793, de 2023.
Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012	2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Brasil, 2012a).		Alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 2012b).		Regulamentada pelo Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	2014	Aprova o PNE e dá outras providências (Brasil, 2014).	Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,	

(continua)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/Revogação
			preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015).	Art. 1: Lei destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	
Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016	2016	Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016).		
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	2017	Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017).		
Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020a).		Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023

(continua)

(conclusão)

Leis/Decretos/Resoluções/Planos/ Programas	Ano	Providência	Capítulos/artigos/incisos	Regulamentação/ Revogação
Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	2021	Altera a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021a).		
Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023	2023	Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2023a).		
Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023	2023	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite (Brasil, 2023b).		
Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024	2024	Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica (Brasil, 2024).		

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os documentos apresentados no quadro anterior, percebemos que a primeira menção sistemática às SRM ocorreu na PNEEPEI, publicada em 2008. Esse documento traça diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo uma visão sistêmica da educação ao integrar a Educação Especial no contexto da escola regular (Brasil, 2008a).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 estabeleceu diretrizes organizacionais para o AEE, com o objetivo de expandir a oferta desse atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2008b). Já em 2010, a Educação Especial passou a ser parte integrante da educação regular, de forma transversal, presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2010).

Em 2011, o Decreto nº 7.611/2011 revogou o Decreto nº 6.571/2008 e definiu as SRM como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011a, art. 5º, § 3º). Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência. Daí possuir materiais em Braille ou em Libras, entre outros.

Já o Decreto nº 7.612, de novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, objetivando promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2011b). Esse decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023 (Brasil, 2023b), que institui o novo **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite**, coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC).

As ações desse novo plano são revisadas anualmente a partir da escuta da sociedade, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos estados, dos municípios e das comunidades do país. Assim, novas ações são anunciadas a cada ano. O Novo Viver sem Limite reafirma o compromisso do Governo com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, por meio de uma política que está sendo aperfeiçoadas e ampliada (APABB, 2024).

Em 2015, a Lei nº 13.146 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI, com a finalidade de “[...] assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1º). Dessa forma, princípios e normas que garantem a inclusão são estabelecidos por marcos legais

como a LDBEN, a LBI e o Decreto nº 7.611/2011, visando atender à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, por meio do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, e à diversidade das necessidades dos alunos. Assim, entendemos que são “todos”, incluindo os estudantes com deficiência.

Depois, temos a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), mas revogada pelo Decreto nº 11.370/2023 (Brasil, 2023a). O Decreto nº 10.502/2020 causou bastante polêmica. Segundo Landim e Rebelo (2023), especialistas e entidades da área da Educação Especial se opuseram ao PNEE de 2020, pois, em sua visão, a política era discriminatória e segregadora, representando um retrocesso para a Educação Especial. Os pesquisadores da área alegaram que o PNEE de 2020 valorizava a ampliação das possibilidades de ensino formal e estabelecia que a educação para pessoas com deficiência fosse realizada ao longo da vida, porém os pesquisadores defendem que as pessoas com deficiência devem “[...] permanecer nas escolas até a real apropriação dos conteúdos científicos e receber a terminalidade em seus estudos, com certificação, semelhante aos demais alunos” (Landim; Rebelo, 2023, p. 25).

Além disso, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi distanciado daquele proposto pela Convenção dos Direitos Humanos, aproximando-se de um significado baseado em preceitos neoliberais, além de aparentar ser uma tentativa de desobrigar o Estado da responsabilidade pela Educação Especial e fomentar a privatização da educação (Iacono; Parada, 2021). Dessa maneira, pesquisadores da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), da ANPEd e a sociedade civil reivindicaram a revogação do PNEE de 2020, o que ocorreu em 2023 (Landim; Rebelo, 2023).

Por fim, em 2024, a Lei nº 14.880 alterou a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a crianças de zero a três anos (atenção precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da Educação Infantil apoiadas pela Educação Especial e a crianças da Educação Infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento (Brasil, 2024).

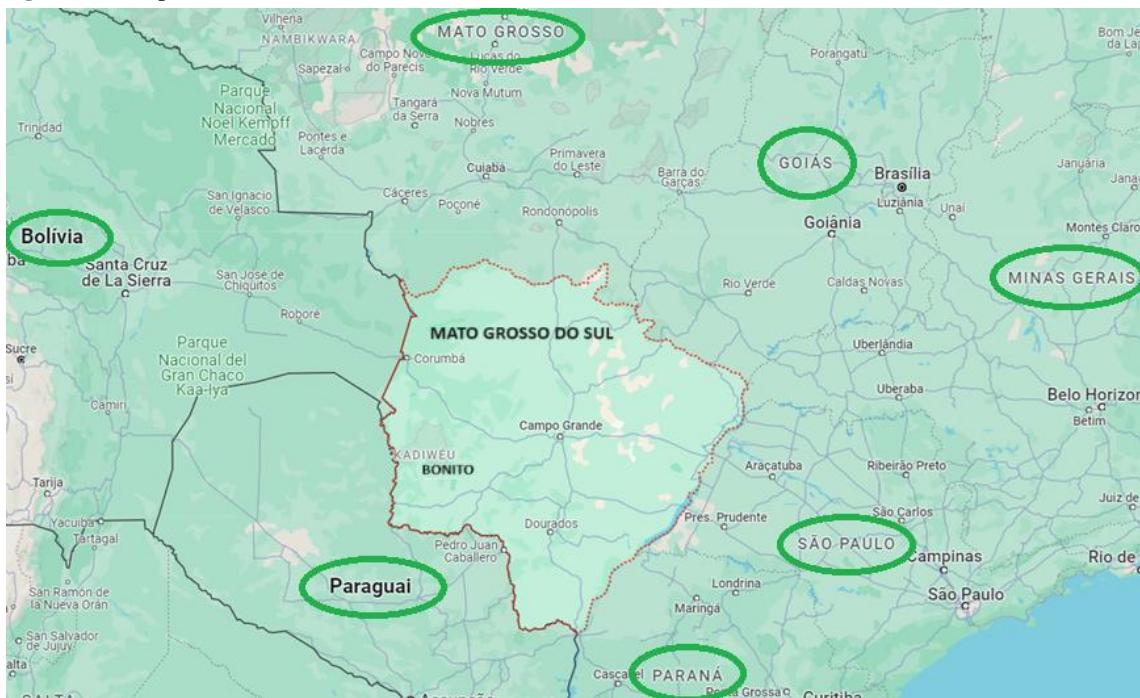
Dessa maneira, de acordo com as políticas públicas, por meio da legislação nacional, as pessoas com deficiência passaram a usufruir de direitos, dentre eles o direito à aprendizagem com igualdade de condições de acesso aos conteúdos curriculares e aos conhecimentos em geral, em classes comuns do ensino regular, tendo assegurada a oferta do

AEE em SRM. Tanto o acesso à escolarização em escolas comuns quanto o AEE se configuram como um direito do estudante com deficiência.

2.1 A organização da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com extensão territorial de 357.125 km² (Figura 2). O estado possui 79 municípios e faz divisa com os estados de Mato Grosso, Goiás, São Paulo, Paraná, Minas Gerais e com os seguintes países: Paraguai e Bolívia (Mato Grosso do Sul, 2015a).

Figura 2 – Mapa de Mato Grosso do Sul



Fonte: Extraída de *Google Maps* (2024).⁷

Apoiado na Constituição Federal de 1967, o presidente Ernesto Geisel assinou a criação do estado por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977 (Brasil, 1977), mas sua implantação ocorreu apenas em 1979 (Mato Grosso do Sul, 2015a). Os três primeiros governadores assumiram o cargo por indicação política.

Em relação à educação, o primeiro governador, Harry Amorim Costa, criou o Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio do Decreto-Lei nº 83, de 14 de março de 1979 (Mato Grosso do Sul, 1979). As leis federais que apoiaram a constituição do CEE/MS foram a

⁷ Disponível em: <https://tinyurl.com/29cap5q8>. Acesso em: 20 maio 2024.

LDBEN de 1961 – Lei nº 4.024 –, a de 1971 – Lei nº 5.692/1971 – e a Constituição Federal de 1967. As atribuições do CEE/MS, conforme o art. 5º do Decreto-Lei, eram

[...] consultivas, normativas e de fiscalização, previstas nas legislações federal e estadual pertinentes, e terá seu funcionamento regulado pelo regimento a ser aprovado pelo Secretário de Estado de Desenvolvimento de Recursos Humanos, no prazo de sessenta dias, a contar da data de publicação deste Decreto (Mato Grosso do Sul, 1979, p. 1).

Após Harry Amorim deixar o governo, Marcelo Miranda Soares assumiu o comando do estado de 1979 a 1980 e reorganizou diversas áreas, criando, na educação, a Secretaria de Educação (Bigarella, 2004). Nos primeiros anos após a criação do estado, não ocorreram muitos avanços na educação em geral, e a Educação Especial passou a ser considerada a partir de 1981, por meio do Decreto nº 1.231, de 23 de agosto de 1981, que criou

[...] o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social – CRAMPS, composto por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce – SEAPRE e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem – SEDEA. Paralelamente, foi criada a Diretoria de Educação Especial. Essa Diretoria tinha como objetivo a implementação da política de educação especial no estado. A mesma estabeleceu suas normas de atuação, guiando-se pelos parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão nacional, surgido em 1973 que orientava toda a Educação Especial no país (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 14).

Em 1982, houve a Deliberação do CEE nº 261, em 26 de março, que estabeleceu normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial (Mato Grosso do Sul, 2019b).

Como naquela época a abordagem médico-psicopedagógica conduzia as ações de Educação Especial no Brasil, o estado seguiu o mesmo caminho. O viés médico-psicopedagógico tratava as pessoas com deficiência pelos termos: cliente, excepcional, deficiente mental treinável, oligofrenia; e essa orientação estava presente nas políticas públicas do estado (Neres; Belato; Corrêa, 2023).

Por meio da Resolução nº 001, de outubro de 1986, a Secretaria de Estado de Educação (SED) estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da Educação Especial. O governo do estado também implementou políticas de atendimento a alunos com deficiência auditiva, mediante a criação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), por meio do Decreto nº 3.546 (Mato Grosso do Sul, 1986).

O CEADA foi criado pela SED a partir da reivindicação de pais de alunos com deficiência auditiva. Foi solicitada a criação de uma escola equipada com materiais específicos

e fonoaudiólogos que pudesse atender seus filhos em um único local. Assim, o centro foi criado com sala de recursos, programas sociais e oficinas de trabalho, oferecendo atendimento de estimulação precoce a crianças com surdez severa e profunda, desde os primeiros meses de vida até os anos iniciais do Ensino Fundamental, bastando passar por avaliação social, pedagógica, audiológica e fonoaudiológica (Neres; Belato; Corrêa, 2023).

Em 1989, ocorreu a promulgação da Constituição do Estado, que cita a Educação Especial em seu art. 190, inciso IV, ao estabelecer o dever do Estado em garantir “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Mato Grosso do Sul, 1989, p. 46).

Segundo Corrêa e Silva (2011), em 1989, foi criado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), pelo Decreto nº 5.078/1989, em substituição ao CRAMPS, “[...] com a função de oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino, pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e com problemas de conduta” (Corrêa; Silva, 2011, p. 3447). O Estado tentava cumprir as leis nacionais, porém, sem uma política pública forte, suas ações remediavam naquele momento, mas em longo prazo não apresentavam resultados eficientes (Dal Moro, 1997).

Considerando a política nacional de integração⁸ da pessoa portadora de deficiência, em 1991 o Estado criou as salas de recursos para atender as áreas mental, auditiva e visual, na intenção de colaborar no desenvolvimento das estruturas cognitivas e potencializar a aprendizagem, permitindo a absorção dos conteúdos das séries em que se encontravam (Corrêa; Silva, 2011). Segundo as autoras: “As Agências Regionais de Educação de MS foram transformadas em Núcleos Educacionais, ao mesmo tempo em que ocorreu um redimensionamento do trabalho da educação especial” (Corrêa; Silva, 2011, p. 3448).

No ano de 1994, a SED extinguiu o CEDESP e implantou, por meio do Decreto nº 7.829, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs), como apoio educacional para a rede estadual de ensino, descentralizando as ações e estabelecendo novos objetivos, com atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais. A partir daí, os profissionais se dirigiam até as escolas para avaliar, acompanhar e dar encaminhamento aos serviços especializados (Corrêa; Silva, 2011). O CEE, em 1996, publicou a Deliberação nº 4.504 para fixar normas de fiscalização das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofereciam Educação Especial, no sentido de verificar, acompanhar e assessorar (Mato Grosso do Sul, 1996).

⁸ Paradigma histórico da exclusão, segregação e integração, anterior ao paradigma da inclusão (Silva *et al.*, 2021).

Segundo Corrêa e Silva (2011), em 1997, por meio da Deliberação nº 4.827, o CEE, com o intuito de se adequar à Política Nacional de Educação Especial, instituiu normas de ensino para que os alunos com necessidades especiais (expressão utilizada na época) passassem a frequentar salas de aula comum, de modo a promover a inclusão.

As Agências Regionais de Educação do estado de Mato Grosso do Sul foram fechadas em 1999, mas a estrutura permaneceu, dando continuidade ao atendimento da Educação Especial, visto que grupos de profissionais continuavam sendo capacitados para esse atendimento. Nesse mesmo ano, outras mudanças ocorreram na Educação Especial do estado, como a substituição do Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) pelas Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – tais mudanças ocorreram por meio do Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999 (Mato Grosso do Sul, 1999). Essas unidades eram subordinadas administrativamente às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Educação da Secretaria de Estado de Educação.

Essa mudança foi necessária para que uma política de inclusão fosse desenvolvida no sistema regular de ensino, assim como a descentralização de serviços, pois cada órgão passou a assumir o seu papel: as questões de saúde foram para a rede pública de saúde e as questões educacionais para as redes de ensino (Corrêa; Silva, 2011). Segundo as autoras: “As mudanças ocorridas na estrutura e organização da educação especial, no período de 1981 a 1999, indicam um movimento de centralização e descentralização da educação especial no Estado de MS” (Corrêa; Silva, 2011, p. 3449).

Seis anos depois, em 2005, em consonância com a política da Educação Especial brasileira, o estado de Mato Grosso do Sul assegurou o direito à educação na rede estadual a partir de zero ano de idade, quando o CEE publicou a Deliberação nº 7.828, que trata da educação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais. O art. 1º versa que a educação escolar ofertada deve ocorrer em todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, em seu parágrafo único, assegura que essa oferta ocorra a partir de zero ano de idade (Mato Grosso do Sul, 2005). Outro ponto importante dessa deliberação está descrito no art. 48, que aponta que um professor capacitado ou especializado será responsável pelo ensino desses alunos, juntamente com “[...] a equipe pedagógica e administrativa da unidade de ensino e, se necessário, com profissionais de outras áreas com as quais faz interface” (Mato Grosso do Sul, 2005, p. 10).

No ano seguinte, em 23 de outubro de 2006, foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), por meio do Decreto Estadual nº 12.169. O NAAH/S foi vinculado à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de

Políticas de Educação, da SED/MS. O objetivo do núcleo era identificar, atender e fortalecer o apoio pedagógico aos estudantes com altas habilidades e superdotação, orientar os familiares e capacitar os docentes da rede pública (Mato Grosso do Sul, 2006a).

No mesmo dia, 23 de outubro de 2006, foi lançado o Decreto Estadual nº 12.170, que criou os Núcleos de Educação Especial (NUESP), ofertados a todos os municípios do Estado. O núcleo foi vinculado à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da SED/MS, visando melhorar o desenvolvimento das políticas de Educação Especial (Mato Grosso do Sul, 2006b).

Ainda em 2006, subordinado à SED/MS, foi criado, em Campo Grande, o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP/DV-MS), pelo Decreto Estadual nº 12.190, com o objetivo de

[...] implementar as diretrizes estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial no que concerne à inclusão da pessoa com deficiência visual, em sua dimensão acadêmica, histórica e sociocultural, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades (Mato Grosso do Sul, 2006c, p. 1).

O art. 3º do Decreto nº 12.190/2006 informa que é responsabilidade da SED/MS o provimento de recursos para o funcionamento do CAP-DV/MS, assim como o estabelecimento de critérios de lotação de pessoal (Mato Grosso do Sul, 2006c). Também foi criado em Campo Grande o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS), em 21 de novembro de 2006, por meio do Decreto Estadual nº 12.192. O CAS/MS, subordinado à SED/MS, tem a função de “[...] desenvolver a política de inclusão do surdo, deficiente auditivo, surdo-cego e índio surdo na Rede Estadual de Ensino, bem como capacitar e/ou orientar profissionais da educação, família e comunidade” (Mato Grosso do Sul, 2006d, p. 1).

Em 2008, foi publicada a PNEEPEI, passando a não ofertar mais as classes especiais e, a partir do Decreto nº 6.571/2008, a destacar o AEE em SRM. Essa orientação nacional fez o estado de Mato Grosso do Sul reestruturar os atendimentos da Educação Especial, desabilitando as classes especiais em 2008 e implantando as salas de recursos em 2009 (Corrêa; Silva, 2011). A partir da publicação da PNEEPEI, a Educação Especial passou a ter um novo paradigma: o da inclusão, fundamentado na ideia de direitos humanos, que reconhece igualdade e diferença como “[...] valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008a, p. 5).

Antes da inclusão, os paradigmas históricos experimentados pelas pessoas com deficiência eram a exclusão, a segregação e a integração. Yaegashi *et al.* (2021, p. 19-20) ponderam que essa quebra de paradigma foi necessária para “[...] uma superação dos conceitos enraizados por nossa sociedade que dão margem para preconceitos e descasos. Somente assim passaremos a tratar essas pessoas de forma íntegra como elas merecem”. A partir disso, a Educação Especial passou a inspirar os educadores a enxergar as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, podendo receber um ensino de qualidade que lhes proporcione condições de viver de forma autônoma e digna.⁹

No ano de 2009, o Decreto nº 12.170/2009 criou os Núcleos de Educação Especial (NUESP), com o objetivo de articular e desenvolver as políticas de Educação Especial da SED/MS. Segundo Corrêa e Silva (2011, p. 3450), havia NUESP (antigas unidades de inclusão)

[...] em boa parte dos municípios do estado de MS, vinculados, administrativamente, às escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Estado de Educação.

No mesmo ano, em 2009, foi criado na estrutura da SED/MS, por meio do Decreto Estadual nº 12.737, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), com o objetivo de “[...] prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva” (Mato Grosso do Sul, 2009, p. 1).

O NAAH/S e o NUESP estão vinculados ao CEESPI. Ao NAAH/S coube a responsabilidade de criar Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, dependendo da demanda, para prestar apoio pedagógico aos alunos com altas habilidades e superdotação, orientar os familiares e capacitar professores da Rede Pública de Ensino. O NUESP ficou encarregado de criar, nos municípios, os Núcleos de Educação Especial, com o intuito de apoiar e promover a articulação e o desenvolvimento das políticas de Educação Especial no estado, assim como encaminhar alunos da rede pública para receber atendimento (Mato Grosso do Sul, 2009).

A Deliberação nº 9.367, de 27 de setembro de 2010, do CEE/MS, estabelece diretrizes para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino (Mato Grosso do Sul, 2010). Ficou definido que o AEE faz parte do processo educacional, com a função de complementar ou suplementar a formação e, para isso, devem ser

⁹ A prática dessa teoria será vista e discutida nas próximas seções desta tese.

disponibilizados serviços, estratégias e recursos de acessibilidade para o desenvolvimento da aprendizagem.

Sobre o funcionamento, o art. 4º da Deliberação nº 9.367/2010 explica que o AEE deve ocorrer no turno contrário ao da escolarização, em SRM na escola em que a criança estuda ou em “[...] outra escola comum, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE, da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 1). Os CAEE foram validados e aprovados pela Deliberação nº 9.749, no início de 2012, para oferecer o AEE, com validade de funcionamento de três anos (Mato Grosso do Sul, 2012).

O governo lançou, em 2011, o Decreto Estadual nº 13.281, que aprovou a Estrutura Básica da SED/MS e incluiu no organograma a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) (Mato Grosso do Sul, 2011).

Em 2013, por meio da Resolução SED nº 948/14, a SED/MS criou uma Comissão para Elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) 2014-2024, com vigência de dez anos e 20 metas para nortear a educação estadual em todas as esferas. No ano de 2014, foi deferido o PEE (Lei nº 4.621), com o mesmo objetivo do PNE e uma meta específica para a Educação Especial (Meta 4) (Mato Grosso do Sul, 2014). A Meta 4 e suas 29 estratégias preveem acompanhamento, monitoramento, atendimento escolar e educacional especializado, criação de centros de atendimento, formação continuada, educação bilíngue, equipes multidisciplinares, acessibilidade, Projeto Político-Pedagógico Inclusivo, manutenção do acesso e permanência na rede regular de ensino, entre outros (Mato Grosso do Sul, 2014).

A Lei nº 4.770, de 2 de dezembro de 2015, dá poderes ao Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul para criar Centros Avançados de Estudos para a formação de educadores das redes pública e privada de ensino, visando à inserção de estudantes com autismo ou diagnóstico de TEA (Mato Grosso do Sul, 2015b).

O CEE/MS publicou a Deliberação nº 10.814, em 2016, na qual institui normas para toda a Educação Básica e traz a Educação Especial como uma das modalidades. Sobre o avanço escolar, a instituição de ensino, no caso de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais, deverá organizar comissões de professores, equipe pedagógica e profissionais especializados para elaborar e aplicar as avaliações (Mato Grosso do Sul, 2016a, p. 9).

Dentro da SED/MS, a COPESP é responsável por implantar, implementar e acompanhar as salas de recursos multifuncionais, bem como

[...] convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial (Mato Grosso do Sul, 2019b, p. 199).

No mesmo ano, 2016, o governo lançou o Decreto Estadual nº 14.480 para criar o Centro de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no município de Campo Grande, sujeito pedagógica e administrativamente à SED/MS, que tem a função de “[...] prover os recursos necessários ao funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), e estabelecer critérios para efeito de lotação de pessoal” (Mato Grosso do Sul, 2016b, p. 1). No mesmo ano, foi publicada a Resolução SED/MS nº 3.120, de 31 de outubro de 2016, tratando do funcionamento do CEAME/TEA e de outras providências (Mato Grosso do Sul, 2016c).

O Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) foi criado pelo Decreto Estadual nº 14.786, de 24 de julho de 2017, para atender alunos com Altas Habilidades/Superdotação em todo o estado (Mato Grosso do Sul, 2017).

Sobre a Educação Especial no estado, a última providência foi realizada em 2019 com a Deliberação CEE/MS nº 11.883, que trata da “[...] educação escolar para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na modalidade educação especial” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 1). O documento ainda ratifica, no art. 3º, que “[...] a educação escolar na modalidade educação especial deve ser ofertada a todas as pessoas de que trata o art. 1º, que acessam a instituição educacional, desde a educação infantil até a educação superior, estendendo-se à aprendizagem ao longo da vida” (Mato Grosso do Sul, 2019a, p. 1).

No levantamento sobre a legislação nacional e estadual que regula a Educação Especial, foi possível observar que, à medida que o cenário legislativo nacional mudava em relação à Educação Especial, o estado de Mato Grosso do Sul também realizava adaptações para atender às demandas da sociedade. Geralmente, as políticas públicas são respostas às pressões da sociedade sobre o estado, exigindo seus direitos e buscando melhorias nos atendimentos e serviços oferecidos pelo poder público, como é o caso das pessoas com deficiência. Dessa forma, é importante discutirmos, também, a municipalização da educação para, em seguida, refletirmos sobre a política de inclusão no município de Bonito.

2.2 A municipalização da educação

A municipalização, prevista na Constituição Federal, faz parte da política educacional brasileira que amplia a responsabilidade dos municípios. Foi na década de 1990, com a definição das políticas públicas de educação, que se deu início ao processo de municipalização do Ensino Fundamental. Nessa mesma época, foram expandidas ações de Educação Especial e implantada a política nacional de Educação Especial também nos municípios (Corrêa, 2005).

Os municípios passaram a ter parte da responsabilidade administrativa, financeira e pedagógica pelo acesso e permanência de crianças e adolescentes com deficiência. Essa diretriz tem provocado alguns impactos no atendimento desses estudantes. Alguns municípios criaram formas de AEE, outros ampliaram ou mantiveram seus auxílios e serviços especiais de ensino, enquanto outros apenas matricularam esses estudantes em suas redes de ensino, havendo ainda aqueles que desativaram serviços prestados, como, por exemplo, a oferta de programas de transporte adaptado.

Em relação ao município de Bonito, “[...] o atendimento institucionalizado da infância iniciou a partir da década de 1990, com a Lei n. 829, de 14 de março, instituindo o primeiro Centro de Educação Infantil Laura Vicuña” (Santos, M. P., 2020, p. 46). Em termos de legislação, apenas em 2018, com o Decreto nº 252, de 4 de dezembro de 2018, que dispõe sobre as diretrizes e normas para a realização de matrícula em CEI, são mencionadas as crianças com deficiência (Bonito, 2018). De acordo com o Decreto, a SEMEC tem a responsabilidade de organizar um cronograma seguindo ordens de prioridade:

- I - inscrições de crianças com deficiência;
- II - inscrições das crianças cujos pais ou responsáveis legais são beneficiários do Programa Bolsa Família;
- III –inscrições das crianças cujos pais ou responsáveis legais estejam comprovadamente trabalhando, com percepção de renda familiar de até 2 (dois) salários-mínimos;
- IV- inscrições das crianças que não se enquadrem nos itens I, II e III, priorizando as famílias com o menor rendimento mensal, até preenchimento total das vagas. (Bonito, 2018, art. 3º).

Em ordem de prioridade, primeiro devem ser matriculadas as crianças com deficiência. Desde 1996, a LDBEN – Lei nº 9.394/1996 –, em seu capítulo V, já abordava a Educação Especial para estudantes com deficiência, TGD e/ou altas habilidades ou

superdotação. Com base nessa legislação, o município de Bonito considera as crianças com TEA como pessoas com deficiência.

Embora a informação a seguir seja datada após o período de pesquisa, pensamos ser importante trazê-la para nossa tese, pois está relacionada ao tema e muda os rumos das nossas observações, visto que o município publicou a Resolução SEMEC nº 372, de 6 de fevereiro de 2023, por meio da qual finalmente regulamenta a Educação Especial na Rede Pública Municipal de Educação de Bonito. A resolução aponta o público para o atendimento nas escolas pela Educação Especial em consonância com a LDBEN:

I - Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial;

II - Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, comunicação ou estereotipias motoras;

III - Estudantes com altas habilidades superdotação (Bonito, 2023b, art. 3º).

Sabendo quem é o público da Educação Especial, destacamos os arts. 4º e 5º da Resolução SEMEC nº 372/2023:

Art. 4º A Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, em classes comuns, exige que a unidade se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagens a todos os estudantes, especialmente àqueles com deficiências.

Art. 5º A unidade escolar, para viabilizar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, deverá prever e prover:

I - Matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos;

II- Recursos educativos, humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas dos estudantes (Bonito, 2023b).

Como observado, a Rede Municipal de Ensino de Bonito segue a mesma linha da Constituição Federal, visto que, no art. 4º, é prevista a inclusão de crianças, “especialmente àquelas com deficiência”, em salas comuns. Esse tipo de situação nos faz refletir sobre a característica do eurocentrismo, cuja crítica se volta “[...]à sua *episteme* e à sua lógica que opera por separações sucessivas e reducionismos vários” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 1). Já naturalizaram a separação entre crianças ditas normais e anormais, e agora a resolução dá preferência a um grupo de crianças em relação a outras que também necessitam receber educação escolar como as demais; em suma, trata-se de mais um tipo de segregação. Assim, essas crianças são: “Classificad[as], hierarquizad[as], diferenciad[as] uns em relação [às]

outr[as], os indivíduos identificam-se em função de uma certa normalidade e são por ela assujeitados” (Fischer, 1998, p. 432), criando consenso pela normalidade.

O art. 5º da Resolução SEMEC nº 372/2023 enfatiza que é a escola quem deve prever e prover a matrícula e os recursos, tanto humanos quanto pedagógicos, além da estrutura para atender às necessidades específicas dos alunos. Visando a esse atendimento, o parágrafo 3º do art. 34 orienta: “§3º - A Sala de Recursos, de caráter multifuncional, identifica-se pela forma de organização em termos de recursos, tempo, espaço e estratégias pedagógicas, considerando a sua natureza complementar e ou suplementar à formação do estudante” (Bonito, 2023b).

De acordo com o Decreto nº 252/2018, a oferta desse serviço deve ser realizada com uma articulação constante entre o professor da Sala de Recursos e o professor regente da sala regular. O atendimento ao estudante deve ocorrer, prioritariamente, em turno inverso ao da escolarização regular. O estudante precisa ser avaliado periodicamente pelo professor regente da sala regular, conjuntamente com o professor da Sala de Recursos e a equipe técnico-pedagógica da SEMEC.

Entretanto, ao examinarmos as políticas públicas, estamos, concomitantemente, analisando como elas são colocadas em prática. Observamos que, no município de Bonito, embora as crianças da Educação Infantil não tenham direito à Sala de Recursos, foi possível constatar uma boa interlocução entre o professor regente e o professor de apoio, como podemos observar na fala do Professor *Inclusão*:

[...] ambos discutem as necessidades específicas dos alunos público-alvo e alinhavam estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos discentes. O professor regente compartilha o conteúdo e os objetivos das aulas, enquanto o professor de apoio adapta as atividades, proporcionando suporte personalizado às crianças com dificuldades. Essa parceria permite uma abordagem integrada, favorecendo o desenvolvimento de todos. Além disso, o acompanhamento contínuo garante ajustes conforme o progresso da turma. A comunicação constante é fundamental nesse processo (Professor *Inclusão*, 2023).

A partir da fala do professor e das nossas análises sobre a SRM, entendemos que seria muito importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência da Educação Infantil o ingresso na Sala de Recursos desde a infância.

Embora o Decreto nº 252/2018 não indique a idade para que a criança comece a frequentar a SRM, no município de Bonito, a Diretora *Igualdade* nos informou que “[...] esse atendimento é oferecido para as crianças a partir do 1º ano” do Ensino Fundamental, ou seja, não há atendimento para crianças da Educação Infantil. Isso contraria o que está escrito na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 1º, parágrafo único:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001c, art. 1).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o “[...] AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...]” (Brasil, 2009b, p. 17). Assim sendo, as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do município de Bonito não têm recebido o AEE, que deve ser realizado em SRM, como previsto em Lei. Ao percebermos essa situação, procuramos entender o motivo junto aos responsáveis pela organização do ensino no município.

A Diretora do Departamento de Educação e Inclusão Social do Município de Bonito/MS informou o passo a passo de como ocorre o diagnóstico na instituição e os encaminhamentos para que o atendimento seja realizado, assegurando o direito da criança com deficiência: 1º) na sala de aula, quando o professor percebe algum comportamento físico ou cognitivo que não corresponde à sua faixa etária; 2º) é feito um relatório pelo professor, comunicando à gestão, à coordenação e ao núcleo de inclusão da SEMEC; 3º) em seguida, a família é convocada e a criança é encaminhada para um especialista diagnosticar; e 4º) após o diagnóstico, a criança é encaminhada para um especialista de acordo com a necessidade e especificidade de cada caso. Esse atendimento, quando multidisciplinar, é oferecido pela Secretaria Municipal de Saúde do Município de Bonito, como Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, Psicólogo e Fisioterapeuta.

Pelo relato da Diretora *Igualdade*, o grupo que está à frente da Secretaria Municipal de Educação entende que é mais vantajoso para as crianças da Educação Infantil receberem da Prefeitura atendimentos voltados para estímulos lúdicos do que educativos, visto que o objetivo é que não se alfabetize na Educação Infantil. Nessa fase, as crianças devem receber suporte no desenvolvimento motor, emocional e estímulos ao protagonismo por meio de brincadeiras. Como não há muito espaço físico para a ampliação da SRM, o entendimento é que esta receba crianças a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental que necessitam de apoio pedagógico no desenvolvimento de suas tarefas escolares, segundo a Diretora *Igualdade*.

O correto seria ter os atendimentos de estímulos lúdicos e o atendimento especializado, visto que a Lei garante essa oferta. Embora as crianças nessa fase não sejam alfabetizadas, é necessário, para o seu desenvolvimento, um atendimento especializado para o

brincar, de modo que a criança com deficiência também tenha suporte no desenvolvimento motor, emocional e receba estímulos para o protagonismo dentro de suas limitações. É nas instituições de ensino que ocorre a transformação individual e social, pois são elas que preparam os sujeitos para o mundo cultural, profissional e político, por meio da aquisição de conhecimentos e competências para o convívio na sociedade. Assim, a escola deveria mostrar sua relevância e não a neutralidade da sua função, devendo abrir espaço para ser inclusiva (Candau, 1997), desde a Educação Infantil. Nesse sentido, “[...] as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem” (Skliar, 2001, p. 14).

Foi possível identificar que a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil ocorre de forma parcial, pois a oferta de atendimento especializado só se inicia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa situação gera um cenário em que algumas crianças são incluídas, enquanto outras acabam sendo discriminadas. Historicamente, por muito tempo, a criança foi desconsiderada pelas Ciências Sociais e pela Sociologia, pois era vista como dependente de um contexto – na escola, como aluno, e na família, como filho –, sendo ignorada, marginalizada e menosprezada por um discurso tradicional. Na posição de aluno, eram colocadas na condição de anomia (Brostolin, 2020).

Brostolin (2020) destaca que não era dispensada à criança a devida importância nos estudos sociológicos, em razão da sua subalternidade em relação ao mundo adultocêntrico. Eram consideradas miniaturas incompletas e imperfeitas dos adultos. Embora a pedagogia tenha organizado ações, estas eram apenas para enquadrar as crianças em padrões da sociedade moderna, sem considerá-las “[...] atores sociais, portadores e produtores de cultura” (Brostolin, 2020, p. 317).

Se a criança em geral era encarada dessa forma, imagina-se as crianças com deficiência. Acreditamos que muitas dessas ideias ainda perduram entre os adultos, não dando a devida importância às crianças, especialmente às com deficiência. O fato de a Educação Infantil não receber conteúdos de alfabetização faz com que os adultos entendam e naturalizem que a criança com deficiência não precisa do AEE em Sala de Recursos.

Como a maioria das crianças são ditas normais e “[...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas e hierarquizadas” (Silva, 2013, p. 83), as crianças que não se encaixam no padrão de normalidade, como é o caso das crianças com deficiência da Educação Infantil, por serem muito pequenas e não alfabetizadas, são avaliadas como não merecedoras do AEE, ou seja, não são inclusas.

Além disso, é necessário considerar que, no município de Bonito/MS, a lógica neoliberal adotada pelo Estado brasileiro prioriza a formação voltada para o mercado de trabalho, o que pode reforçar cenários de exclusão em vez de favorecer a inclusão educacional. Conforme Skliar (2001, p. 14):

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional.

Em outras palavras, se a inclusão ou exclusão (propriedade ou carência de atributos no indivíduo) acontece, é por conta da responsabilidade ou irresponsabilidade de alguém, mas não se associa isso às questões culturais, sociais ou relacionais. Nesse sentido, a carência de atributos acaba sendo uma representação cultural.

De acordo com Woodward (2000), os significados são produzidos pelas representações culturais, que, por sua vez, incluem os sentidos atribuídos às realidades, as práticas de significação e os sistemas simbólicos. As representações culturais refletem os significados atribuídos às realidades. Para Hall (2003, p. 181-182): “É dentro dos sistemas de representação da cultura e através deles que nós ‘experimentamos o mundo’: a experiência é o produto de nossos códigos de inteligibilidade, de nossos esquemas de interpretação”. Se a experiência é o produto do nosso esquema de interpretação, como afirma Hall (2003), a interpretação dos adultos sobre o AEE impede que as crianças experimentem o atendimento voltado ao cognitivo, já que se entende ser desnecessário, visto que elas passam por atendimentos terapêuticos voltados para a saúde.

Durante as entrevistas realizadas com professores que atuavam na Educação Infantil inclusiva nos dois CEIs de Bonito/MS, foram identificados desafios significativos no cotidiano escolar, especialmente no período da pandemia. Um dos problemas mais recorrentes apontados foi a forma como a inclusão era conduzida nessas instituições.

A Professora *Educação Infantil* relatou que, em seu CEI, as crianças com deficiência eram inseridas nas turmas regulares, mas sem um planejamento pedagógico adequado para atender às suas necessidades específicas. “*Muitas vezes, a prioridade era apenas garantir que a criança estivesse ali, convivendo com os colegas, sem um acompanhamento efetivo para seu desenvolvimento*”, ela afirmou. Outro professor destacou que, diante das dificuldades impostas pela pandemia, como o ensino remoto e a falta de recursos adaptados, a

aprendizagem ficou ainda mais comprometida: “*A gente percebia que o foco passou a ser apenas a interação social, deixando de lado a necessidade de garantir uma aprendizagem mínima que permitisse à criança se desenvolver e conviver de forma autônoma na sociedade*”.

Esses relatos demonstram que, embora a socialização fosse um aspecto essencial da inclusão, ela não podia substituir o direito à aprendizagem. Os professores enfatizaram a importância de uma abordagem pedagógica estruturada, com suporte adequado, para que a inclusão fosse além da simples integração física da criança no ambiente escolar e realmente contribuísse para seu desenvolvimento integral. Segundo Skliar (2001, p. 20): “Não há um reconhecimento político das diferenças, mas sim uma mera aceitação da pluralidade, sem que se perca de vista a norma ideal”.

Além da falta do reconhecimento das diferenças, também temos a questão da identidade, que, de acordo com Hall (2006, p. 39), “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”.

Portanto, para que a inclusão seja realmente efetivada em uma perspectiva da Educação Inclusiva, precisamos parar de focar no respeito e na tolerância sobre aquilo que está fora, que está aparente, e especificar as condições existenciais daquilo que está dentro, muitas vezes invisível aos olhos da sociedade aparentemente normal. Caso contrário, a Educação Infantil inclusiva continuará sendo mais uma das invenções feitas desde a normalidade, sem funcionalidade.

2.3 O campo teórico entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: das políticas ao espaço escolar sobre o olhar dos Estudos Culturais

Até este ponto, fizemos uma análise das mudanças na legislação nacional e estadual que regulamentam a Educação Especial. Essa modalidade de ensino é voltada para um público específico: as pessoas com deficiência, que necessitam de um atendimento adequado às suas necessidades, garantindo-lhes acesso, permanência e aprendizado de forma inclusiva e equitativa.

A PNEEPEI (Brasil, 2008a) e a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009b) dizem que o AEE deve ser no turno oposto ao da sala regular para assegurar uma rotina escolar inclusiva, com a criança estudando com seus colegas de sala. Dessa forma, os docentes passam a olhar

[...] para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a

escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais” (Lopes, 2007, p. 20)

Entretanto, a diferença não pode ser traduzida, pois altera a calma de todos os que procuram se encontrar na mesmidade. Nas palavras de Skliar (2003, p. 39), “[...] a mesmidade proíbe a diferença”, pois ser diferente implica se sentir diferente, olhar de forma diferente; é, de acordo com (Lopes, 2007, p. 23). “[...] significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro”. Como afirma Gusmão (2003, p. 88): “O que está em jogo é a diferença do outro e de sua identidade, que exige que se abdique daquilo que se é para assumir a identidade do eu como modelo a ser imitado. O eu nesse caso sou branco, ocidental, cristão, medida de todas as coisas e, como tal, superior”.

Assim, conforme Skliar (2003, p. 35), “o diferente tem que se tornar igual” para receber um tratamento igualitário, ou então é desqualificado por discursos que o posicionam como desigual. Diante disso, é fundamental refletir sobre a Educação Especial como um campo de estudo dentro da educação escolar, considerando tanto as diferenças das crianças com deficiência quanto a forma como o discurso da igualdade é naturalizado e cristalizado no sistema educacional. As “políticas de inclusão” têm permitido o ingresso e permanência de indivíduos que Bauman (1998) denomina “anormais” – aqueles que escapam à ordem, os fora de lugar, os arrivistas.

Seguindo com sua análise, Bauman (1998) apresenta a figura do pária, membro da casta mais baixa, ou de nenhuma casta no sistema de castas hindu, como um exemplo dos sentimentos das crianças estranhas, arrivistas, que são atendidas em ambientes separados, como escolas ou salas de aula especiais, onde recebem instrução especializada. Essa realidade aproxima-se daquilo que Bauman (1998) anuncia como uma posição de arrivistas e daqueles que, mesmo estando em movimento, não estão em lugar algum.

Para o atendimento das necessidades das crianças com deficiência, também têm sido solicitadas parcerias com outras secretarias, como a de saúde. No município de Bonito, por exemplo, essa parceria acontece com o Centro de Especialidades em Reabilitação (CER) de Bonito. O CER recebeu habilitação do Ministério da Saúde, por meio da Portaria GM/MS nº 2.608, de 21 de dezembro de 2023, para atuar na rede de cuidados para pessoas com deficiência física e intelectual. A autorização considera os investimentos realizados na unidade em termos de espaço físico, estrutura organizacional, equipe multidisciplinar e recursos federais (Brasil, 2023c).

De acordo com publicação oficial do prefeito Josmail Rodrigues, divulgada em 16 de novembro de 2024,¹⁰ o CER de Bonito foi criado para atender a crianças autistas no município. Na declaração, o prefeito destacou que ainda há muito a ser feito, mas reforçou a possibilidade de avanços, expansão e aprimoramento dos serviços oferecidos. Para ajudar as crianças com autismo, a unidade foi ampliada, com melhoria das salas específicas para receber esses pacientes, com mais salas especiais, como sala de integração sensorial e sala de atendimento pedagógico, usadas no atendimento ao autismo. Além disso, foram introduzidos novos especialistas nas áreas de atuação, tais como pedagogos, pediatra, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicóloga, nutricionista, fonoaudióloga, psiquiatra, neurologista, enfermeiro e assistente social. Outro investimento relevante realizado na unidade foi a aquisição de equipamentos de fonoaudiologia, com objetivo de melhorar o atendimento das crianças, atuando em áreas mais específicas.

Assim, os anormais aparecem, aqui, ligados à ideia de incompletude e são colocados como um problema que precisa ser corrigido, não reconhecendo que a “[...] diferença é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (Skliar, 1998, p. 6).

Isso porque as políticas de inclusão são uma forma de governar que usa discursos e justifica medidas administrativas e educacionais para atender a uma necessidade urgente, como a influência dos modelos médicos no campo da Educação Especial, por uma perspectiva médica que vê as deficiências a serem tratadas ou corrigidas, como mostram as nomenclaturas de “portador de deficiência” (Brasil, 1988, 2001d), “pessoa com necessidades educativas especiais” (ONU, 1994), “crianças com necessidades especiais” – Lei nº 9.394 (Brasil, 2006c, p. 14), ou “alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2008, p. 12).

Nesse descompasso, no contexto escolar, ocorre a corrigibilidade quando as crianças mudam de comportamento em relação à norma e precisam de um atendimento especializado. Ao trabalhar na Secretaria de Educação, tive a oportunidade de visitar todas as escolas e CEIs do município de Bonito e é comum ouvir da gestão, coordenadoras e docentes que há “tantas salas de aula”, nomeando as salas de inclusão como um problema porque há crianças com deficiência. Expressões como “tem tantas salas, mas aquela é de inclusão” revelam um olhar que, em vez de reconhecer a diversidade como parte da escola, ainda a vê como um desafio a ser superado. Essa percepção pode ser analisada à luz dos Estudos Culturais

¹⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=538843711999524>. Acesso em: 10 fev. 2025.

e da Pedagogia da Diferença, que questionam a lógica da homogeneização presente nas instituições escolares.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), a escola historicamente se baseou na construção de identidades fixas e normativas, nas quais aqueles que não se encaixam nesses padrões são considerados “problemas”. No contexto da inclusão, isso significa que a criança com deficiência é vista como alguém que precisa ser ajustado ao modelo escolar existente, em vez de transformar esse modelo para acolher as diferenças.

Compreendendo-a como um sujeito falho, incompleto, que se apresenta como uma criança/estudante que necessita de um “atendimento educacional especializado” (Brasil, 1988, 2001c), “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2006, p. 24), o que envolve o uso de recursos específicos e tecnologias específicas para atender às necessidades individuais das crianças, bem como pedagogias específicas e um currículo “[...] adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (ONU, 1994, p. 8).

Outro aspecto relevante a ser destacado é a ênfase dada à reabilitação para os grupos pertencentes ao campo da Educação Especial. Frequentemente, o foco é na reabilitação ou no aprimoramento de competências específicas, sem necessariamente integrar os estudantes ao ambiente escolar regular. Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas, como as adotadas nos CEIs e nas escolas, têm como objetivo aproximar a pessoa com deficiência da normalização.

Para evidenciarmos esse processo de normalização nos CEIs de Bonito/MS, apresentamos um dado de campo coletado durante as entrevistas com os docentes. Um dos relatos mais recorrentes foi a prática sistemática de encaminhamento das crianças com deficiência para profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, antes mesmo de se considerar estratégias pedagógicas dentro do ambiente escolar.

A Coordenadora *Superdotada* mencionou que, frequentemente, o CEI encaminhava os responsáveis para consultas especializadas, pois acreditavam que a criança precisava ser “reeducada” antes de conseguir acompanhar as atividades escolares. Esse relato reforça o que Skliar (2007, p. 6) critica sobre a normalização na Educação Inclusiva: em vez de repensar o espaço escolar e suas práticas pedagógicas para acolher a diferença, a escola transfere essa responsabilidade para a área da saúde, tratando a educação da criança com deficiência como uma “intervenção terapêutica”. O autor denomina esse processo de um “vulgar processo clínico” e, segundo ele, isso não se trata de “[...] uma escola, mas sim de um hospital” (Skliar, 2006, p. 6).

Nesse sentido, a proposta de inclusão apresentada por meio das leis de políticas públicas educacionais se baseia na busca por normalizar as formas de comunicação, de comportamento e atitudes, considerando a deficiência como uma patologia. Como aponta Mantoan (2007, p. 320):

Fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que é de lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais fundo dessa questão de justiça. A escola justa e desejável para todos não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais.

Segundo a autora, a Educação Inclusiva é uma ação que deseja compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. Torna-se uma revolução de costumes, uma revolução de compreender que as pessoas são diferentes, e que a diferença não implica algo negativo, mas, ao contrário, nos ensina todos os dias a ter respeito, tolerância, delicadeza e amor ao próximo.

Na atual situação social, é crucial considerar a Educação Especial como uma abordagem inclusiva, na qual o sistema precisa excluir para incluir, uma vez que a inclusão de crianças com deficiência tem sido objeto de diversas discussões e, simultaneamente, um cenário de necessidade de poder para os governantes. Apesar de reconhecer os progressos nas políticas públicas e nas leis, é difícil incluir crianças com deficiência, uma vez que os discursos focam apenas em aspectos arquitetônicos e na ampliação das matrículas na rede regular, com a segunda matrícula, com o objetivo de aumentar o número de matrículas.

O próximo tópico foi introduzido nesta tese como forma de discutirmos a Educação Inclusiva na perspectiva dos estudos pós-críticos.

2.4 A Educação Inclusiva e seus pressupostos educacionais como campo de estudo

Antes de abordarmos a Educação Inclusiva, optamos por discutir a diferença a partir da teoria pós-crítica. De acordo com Silva (2016), a diferença não é uma característica natural, mas sim uma construção discursiva que emerge por meio de processos de comparação e distinção; assim, “[...] não se pode ser ‘diferente’ de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como ‘não diferente’” (Silva, 2016, p. 87). O autor ainda destaca que essa outra coisa não é uma referência absoluta que exista fora do discurso, e o que não é diferente (normal) só existe nessa relação de oposição ao diferente.

É na relação social, onde existem as relações de poder, que ocorre o processo de significação que produz a diferença, visto que “[...] são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não diferente’” (Silva, 2016, p. 87). São as relações de poder que irão avaliar positiva (o não diferente, ou normal) ou negativamente (o diferente, fora do que é considerado normal) (Silva, 2016).

Dito isso, a escola é o espaço onde encontramos diversas diferenças – étnicas, políticas, culturais, entre outras. Isso a torna um ambiente propício para educar e trabalhar essas diferenças, que muitas vezes são excluídas. Sob uma perspectiva multicultural, a escola deve reconhecer as múltiplas identidades dos sujeitos e buscar incluí-los no contexto escolar (Candau, 2002).

Na perspectiva da teoria pós-crítica, é por meio da inclusão que se acolhem grupos/pessoas que foram historicamente excluídas por conta da sexualidade, do gênero, da raça, das limitações físicas ou intelectuais e outras produzidas pelas relações de poder, buscando “[...] valorizar as diferenças [e] combate[r] toda forma de preconceito e discriminação” (Candau, 2006, p. 41). Dessa maneira, a teoria pós-crítica nos ajuda a entender que o poder está em toda parte, que “[...] o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder” (Silva, 2016, p. 149). Também nos ajuda a compreender a diversidade de identidades, como são produzidas as diferenças, a formação de subjetividades e identidades, e como isso está relacionado ao processo educativo e ao currículo, sem esquecer que o “[...] currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (Silva, 2016, p. 148). A partir do momento em que conseguimos compreender todas essas questões, podemos lutar por um processo educacional inclusivo, com modificações e adaptações no planejamento curricular, passando a valorizar a diversidade presente na sala de aula, assim como os saberes e as experiências das crianças.

A Educação Inclusiva tem como finalidade promover a diversidade e a aceitação de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou deficiências. A Educação Inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, e, nesse contexto, a escola, que é um espaço de formação de identidades, além de perspectivá-la como um direito, o faz também como um benefício, já que contribui significativamente para que todos possam viver e conviver com as diferenças que caracterizam cada pessoa.

A proposta da Educação Inclusiva é criar um ambiente inclusivo que vise integrar todos os estudantes em ambientes educacionais regulares, garantindo que todos tenham acesso

à mesma educação de qualidade. A Educação Infantil, portanto, torna-se um bom exemplo para se pensar sobre diversidade e inclusão, especialmente das crianças com deficiências. Assim, construir uma Educação Infantil de todas e para todas necessita “[...] ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes dos do modelo padrão esperado pela escola” (Rodrigues, 2013, p. 15).

O trabalho que acontece na sala de aula, por conseguinte, não se inicia ali, quando estamos diante da turma. Começa no planejamento, na definição antecipada daquilo que deve ser posto em prática, considerando-se o projeto político-pedagógico, o currículo e a turma. Nessa compreensão, o planejamento do trabalho não pode ser entendido como etapa que precede o ensino, mas como parte intrínseca, constituinte dele. Assim, a Educação Inclusiva é diferente da integração, visto que, na integração, as crianças precisam se adaptar às condições do CEI. A inclusão, por sua vez, exige que os CEIs sejam modificados para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

Para garantir esse direito, é necessário que o sistema educacional seja reestruturado com base em uma nova cultura, concretizada por meio de iniciativas integradas e com a participação ativa de todos. Essa nova perspectiva fundamenta-se no reconhecimento da diferença como uma característica inerente à pessoa humana e na compreensão da deficiência como fenômeno social. Enfatiza a remoção de barreiras sociais e educacionais, considerando que a deficiência não é apenas uma questão individual, mas também um problema de inclusão social.

Nessa acepção, a proposta da Educação Inclusiva tem como premissa a eliminação das barreiras que se erguem nas atividades relacionadas ao ensino, por meio de práticas pedagógicas adaptativas, com estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas para atender às necessidades de todas as crianças, promovendo a participação ativa. O livro didático, a lousa e a fala, por exemplo, nem sempre são acessíveis para todos os estudantes. Isso é particularmente evidente para pessoas com impedimentos sensoriais, como surdos ou cegos. Contudo, é fato que outras pessoas, com características não relacionadas a impedimentos, também podem ter dificuldade de utilizar esses mesmos recursos.

Com base nesses pressupostos, enquanto a Educação Especial tende a enfatizar intervenções específicas para atender às necessidades individuais em ambientes separados, a Educação Inclusiva busca integrar todas as crianças em um ambiente regular, promovendo a aceitação e a diversidade. A Educação Inclusiva representa uma mudança de paradigma, passando de um enfoque médico e segregador para um modelo social e inclusivo.

A perspectiva inclusiva preceitua que essas estratégias devem ser personalizadas para todos os estudantes, não somente para aqueles que são público da Educação Especial, já que as formas de aprender são sempre singulares. Não se trata de planejar uma aula particular para cada um, tampouco de pensar na turma subdividida artificialmente entre estudantes com e sem deficiência.

Em vez de remendos pontuais, é necessário pensar em um currículo flexível, que contemple múltiplas formas de aprender e ensinar, garantindo que todas as crianças – com ou sem deficiência – tenham suas especificidades respeitadas e valorizadas. A perspectiva da Pedagogia da Diferença (Skliar, 2003) e dos Estudos Culturais em Educação (Silva, 2000) aponta para a necessidade de transformar a escola em um espaço de acolhimento, onde as diferenças não sejam vistas como barreiras, mas, sim, como potências para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A Educação Inclusiva não deve ser entendida, portanto, apenas como um direito garantido por legislações, mas como um compromisso ético e político de desconstruir práticas excludentes e criar um ambiente escolar verdadeiramente acessível, democrático e plural.

No próximo capítulo, “A pandemia da covid-19”, apresentamos o impacto da pandemia no âmbito nacional e local e como ela afetou o cenário educacional, em especial nos CEIs. Exploramos a relação entre a pandemia e as práticas pedagógicas de inclusão/exclusão no município de Bonito/MS.

CAPÍTULO 3 – A PANDEMIA DA COVID-19

De repente, “[...] em meio ao caos provocado por uma doença severamente letal à espécie humana, a pandemia da Covid-19” (Gomes, 2020, p. 103) causou mudanças profundas não apenas em nossa rotina, mas, fundamentalmente, em nossas relações. Em 2020, o Brasil foi afetado pela grave crise sanitária decorrente da pandemia, que já havia tomado proporções mundiais, e, nesse cenário, as crianças com deficiências tendem, por questões sociais, a ocupar um grande grupo de risco.

Segundo Carneiro *et al.* (2010), a humanidade já enfrentou diversas pandemias ao longo da história. Entre elas, destaca-se a de 2009, causada por uma nova cepa do vírus influenza H1N1. Alguns pesquisadores estimam que, nos primeiros seis meses, a doença infectou cerca de 1 bilhão de pessoas e causado a morte de centenas de milhares no primeiro ano após sua detecção. Embora seu impacto não tenha sido considerado extremamente grave, foi classificada como pandemia devido à sua rápida disseminação global. “É de conhecimento mundial que nenhum outro acontecimento, infecção ou guerra matou tantos seres humanos em um período tão curto quanto a Gripe Espanhola” (Tessaro *et al.*, 2021, p. 63).

Todavia, da forma como aconteceu, a covid-19 foi inédita, pois surgiu em um contexto econômico e político também inédito. “Esta doença é causada pelo vírus SARS-CoV-2. O novo coronavírus, SARS-CoV-2, é o causador da COVID-19, uma doença que desencadeou uma pandemia iniciada no final do ano de 2019” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 19). Houve novas variáveis em jogo e, “[...] apesar de todos os avanços das tecnologias e das ciências, as desigualdades sociais e ambientais criaram um fosso entre os seres humanos que

têm acesso à saúde por meio de tratamentos e medicamentos e os outros que não têm” (Sato; Santos; Sánchez, 2020, p. 14). É hora de pararmos e repensarmos os caminhos que nos fizeram chegar até aqui com tanta desigualdade.

Os primeiros relatos de casos de SARS-CoV-2 surgiram no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Em poucos meses, a rápida disseminação do vírus levou o mundo a uma paralisação sem precedentes, devido ao temor causado por esse “inimigo invisível”. O SARS-CoV-2 faz parte de uma grande família viral conhecida como coronavírus, que já era estudada desde meados da década de 1960. Esses vírus são responsáveis por infecções respiratórias tanto em animais quanto em seres humanos, variando de resfriados leves a doenças mais graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) e a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS).

Embora os coronavírus não fossem uma novidade para a ciência, a alta taxa de transmissão e os impactos globais da covid-19 trouxeram desafios inéditos para a saúde pública, exigindo respostas rápidas e eficazes para conter a pandemia. Em 11 de março de 2020, o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, na Suíça, que a covid-19 havia sido caracterizada oficialmente como uma pandemia. Vale ressaltarmos que, antes disso, em 30 de janeiro de 2020, a OMS já havia declarado o surto do novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, devido ao avanço rápido e global da doença.

“A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (Brasil, 2020d). Ela afeta as pessoas de diferentes maneiras, podendo causar infecções respiratórias que variam de quadros leves, similares a um resfriado, a casos mais graves, como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG).

O Ministério da Saúde evidenciou e alertou a população de que o SARS-CoV-2, da mesma forma que outros vírus respiratórios, é transmitido principalmente por três modos:

- A transmissão por contato é a transmissão da infecção por meio do contato direto com uma pessoa infectada.
- A transmissão por gotículas é a transmissão da infecção por meio da exposição a gotículas respiratórias expelidas, contendo vírus, por uma pessoa infectada quando ela tosse ou espirra, principalmente quando ela se encontra a menos de 1 metro de distância da outra.
- A transmissão por aerossol é a transmissão da infecção por meio de gotículas respiratórias menores (aerossóis) contendo vírus e que podem permanecer suspensas no ar, serem levadas por distâncias maiores que 1 metro e por períodos mais longos (geralmente horas) (Brasil, 2021b).

Nesses casos, é recomendado que a pessoa não leve as mãos contaminadas à boca, nariz ou olhos e que use a máscara regularmente. Como afirmam Sato, Santos e Sánchez (2020, p. 13):

A pandemia nos mostra que ninguém se cura sozinho e que não adianta só você se curar isoladamente – é uma pandemia que tem muito a nos ensinar sobre a nossa própria humanidade e a nossa profunda interdependência com todos os seres do planeta, além de nos lembrar de nossa imensa fragilidade. *Um vírus foi capaz de parar o planeta.*

Nas palavras do filósofo francês Edgar Morin (2021, p. 22): “Nossa fragilidade estava esquecida; nossa precariedade, ocultada. O mito ocidental do homem cujo destino é tornar-se ‘senhor e dono da Natureza’ desmorona diante de um vírus”.

Krenak (2020b), professor indígena brasileiro, poeta, filósofo e ativista do movimento socioambiental, em seu livro *O amanhã não está à venda*, apresenta argumentos de que o confinamento, que há 500 anos era restrito aos povos indígenas, ameaçados de extinção, passou a ser um desafio para pessoas de todo o planeta, por causa da disseminação da covid-19. Tecnologia e capacidade humana foram insuficientes contra a propagação do vírus. O autor adota uma postura consciente e crítica em defesa da vida do ser humano e de outros seres do planeta. Essa consciência não é novidade para ele, uma vez que inúmeros povos indígenas há tempos defendem os bens naturais, como as florestas e as águas, além de uma vida sem consumismo desenfreado. Krenak (2020b, p. 1) afirma: “É incrível que esse vírus que está aí agora esteja atingindo só as pessoas. Foi uma manobra fantástica do organismo da Terra tirar a teta da nossa boca e dizer: Respirem agora, quero ver”.

Segundo Krenak (2000a), a humanidade foi discriminada pelo vírus da covid-19, basta olhar à nossa volta para percebermos que, na natureza, a vida continuou e continua seguindo seu curso.

O melão-de-são-Caetano continua a crescer aqui do lado de casa. A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise. É terrível o que está acontecendo, mas a sociedade precisa entender que não somos o sal da terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a COVID-19 (Krenak, 2020a, p. 5)

É como se o vírus, um organismo vivo da terra, estivesse querendo se livrar da humanidade, e, para isso, cortasse nosso oxigênio.

A pandemia da covid-19 levou todos a repensarem seus estilos de vida e a se adaptarem às dificuldades impostas pelo vírus. Isso gerou a necessidade de adotar novos hábitos, com a higiene se tornando um dos principais fatores para a preservação da saúde e da vida. A Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020, deliberou sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público (Brasil, 2020e). Isso denuncia o artifício do tipo de vida que nós criamos, quando houve a necessidade de criarmos hábitos de higiene na nossa rotina e cumprir as medidas essenciais para se prevenir o contágio. O uso da máscara e o álcool em gel 70% foi considerado pelo Conselho Federal de Química (CFQ) uma medida eficiente para se proteger de vírus e bactérias, bem como lavar as mãos com água e sabão. Utilizamos produtos de higiene, máscaras, tecidos, algodão, materiais que, “[...] em algum lugar, estão comendo a Terra” (Krenak, 2020a, p. 55). Involuntariamente, isso já está causando impactos ambientais e destruindo o planeta.

No cenário das incertezas, dos avanços e recuos no enfrentamento ao novo coronavírus no mundo, Boaventura de Sousa Santos elaborou o livro publicado em 2020, intitulado *A cruel pedagogia do vírus*, no qual também se permite pensar o “futuro” que se apresenta vestido de uma utopia que ele chama de “normalidade”. Segundo o autor:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (Santos, B. de S., 2020, p. 1).

De acordo com autor, a pandemia do coronavírus apenas agravou uma situação de crise à qual a população mundial tem sido submetida. Há dez ou 20 anos, os serviços públicos de saúde estavam melhor preparados para enfrentar a pandemia do que estão hoje. Essa situação se agravou quando áreas sociais, como educação, saúde, energia, água, entre outras, passaram a ser vistas como áreas de investimento para a iniciativa privada, com o objetivo de gerar o máximo de lucros, refreando a capacidade dos serviços públicos de responderem a situações de calamidade. Diante disso, essa situação acabou escancarando desigualdades sociais até então negligenciadas pelo poder público.

Em termos bioecológicos, o ser humano é a única espécie da humanidade que altera o ambiente para atender aos próprios desejos, ultrapassando a mera satisfação das necessidades básicas de sobrevivência. “Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições, foram devastando tudo ao seu redor” (Krenak, 2020a, p. 10).

Krenak (2020a), ao falar de humanidade, não se refere somente ao *Homo Sapiens*, mas, sim, a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre:

Caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida, abrigo. Somos a praga do planeta, uma espécie de ameba gigante (Krenak, 2020a, p. 7).

A experiência real da pandemia nos abre diversas possibilidades de reflexão, não apenas sobre aspectos da vida cotidiana, mas, sobretudo, sobre uma parte da humanidade que também é excluída dos direitos e das perspectivas de futuro, assim como os animais que foram caçados ou mortos por seres humanos. Importante ressaltarmos que precisamos mudar nossos modos de lidar com o mundo, baseando-os menos em valores financeiros, pois basear os valores da sociedade em dinheiro e outras questões financeiras não está tornando o mundo um local melhor.

Dito isso, a grande reviravolta na vida de toda a humanidade provocada pela pandemia de covid-19, a partir do ano de 2020, tornou-se surreal e nos remete, mais uma vez, à reflexão de Krenak (2020a) sobre a relação entre ser humano, natureza e trabalho:

Quando engenheiros me disseram que iriam usar a tecnologia para recuperar o Rio Doce, perguntaram a minha opinião. Eu respondi: ‘A minha sugestão é muito difícil de colocar em prática. Pois teríamos de parar todas as atividades humanas que incidem sobre o corpo do rio, a cem quilômetros nas margens direitos e esquerdos, até que ele voltasse a ter vida’. Então um deles me disse: ‘Mas isso é impossível’. O mundo não pode parar. E o mundo parou (Krenak, 2020a, p. 3)

Entretanto, o que ninguém esperava, aconteceu. A pandemia exigiu uma paralisação generalizada e, de alguma forma, a sugestão do indígena foi respeitada ou, pelo menos, considerada. Logo que a crise do coronavírus se tornou intensa na China, o Governo Federal no Brasil enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei para tratar do enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Entre outros pontos, o objetivo da Lei nº 13.979/2020, previa isolamento, quarentena e fechamento de portos, rodovias e aeroportos para entrada e saída do país (Brasil, 2020b). A lei previa ainda exceção para os serviços considerados essenciais, como: farmácias, clínicas de vacinação, laboratórios de análises clínicas e estabelecimentos de saúde; cemitérios e serviços funerários; distribuidores e revendedores de gás e postos de combustíveis; hospitais e clínicas veterinárias; prestação de serviços emergenciais.

Dessa forma, o Brasil e todos os países foram obrigados a adotar ações restritivas, como o *lockdown* e o isolamento social, considerados os únicos métodos reconhecidos para evitar a proliferação da doença e a paralisação das atividades produtivas não essenciais. “Ou seja, a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem nos tocarmos” (Santos, B. de S., 2020, p. 7). No entanto, o que inicialmente foi tratado como surto ganhou outra dimensão.

Desde o final de 2019, a palavra “pandemia” tornou-se comum no nosso cotidiano. De acordo com o Instituto Butantan (2021), pandemia difere-se de surto, visto que existem diferentes termos técnicos para classificar o status epidemiológico de uma doença, sendo eles: Surto, Epidemia, Endemia e Pandemia.

Uma doença torna-se uma pandemia quando atinge níveis mundiais, afetando um grande número de pessoas em diversos países ou continentes. “Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves, e as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se interromper o capitalismo” (Santos, B. de S., 2020, p. 25).

Uma pandemia pode começar como um surto ou epidemia; ou seja, surtos, epidemias e pandemias têm a mesma origem. Um surto ocorre quando há aumento localizado do número de casos de uma doença: “É possível ocorrer um surto de uma doença até dentro de um hospital, causado, por exemplo, por uma infecção hospitalar” (Instituto Butantan, 2021). Uma epidemia ocorre quando há aumento do número de casos em diversas regiões, estados ou cidades, mas sem atingir nível global: “Em 1974, houve uma epidemia de meningite, pois teve um aumento muito grande no número de casos, mas localizados aqui no Brasil” (Instituto Butantan, 2021). Já a endemia ocorre quando a doença é recorrente numa região, mas sem aumento significativo no número de casos: a dengue tem caráter endêmico no Brasil, pois ocorre durante o verão em certas regiões do país.

Santos (2021) alerta que o surto viral pulveriza o senso comum e consome a segurança de um dia para o outro. A pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas, mesmo assim, cria uma consciência de comunhão planetária. De acordo com o autor, o colonialismo e o patriarcado estão vivos e se reforçam nos momentos de crise aguda, pois

[...] as epidemias de que o novo coronavírus é a mais recente manifestação só se transformam em problemas globais graves quando as populações dos países mais ricos do Norte global são atingidas. Foi isso que sucedeu com a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida-SIDA/AIDS. Em 2016, a malária matou 405 mil pessoas, a esmagadora maioria em África, e isso não foi notícia. Os exemplos podiam multiplicar-se (Santos, B. de S., 2021, p. 26).

Nessa acepção, os corpos racializados e sexualizados são sempre os mais vulneráveis perante um surto pandêmico. A pandemia da covid-19 trouxe à tona uma série de desigualdades estruturais, afetando de maneira desproporcional diferentes grupos sociais. No contexto da Educação Infantil, as crianças com deficiência, já historicamente marginalizadas, enfrentaram desafios ainda maiores durante a pandemia.

As transições abruptas para o ensino remoto e as medidas de distanciamento social evidenciaram a exclusão de muitos estudantes com deficiência, que não tiveram acesso adequado a recursos, apoio pedagógico ou infraestrutura. Nesse cenário, os corpos com deficiência, assim como os corpos racializados e sexualizados, foram mais vulneráveis, pois a pandemia exacerbou as condições de exclusão social, educacional e econômica desses grupos. Enquanto algumas crianças tiveram a oportunidade de se adaptar ao novo modelo de ensino, muitas outras ficaram à margem, sem a garantia de seus direitos educacionais. Essa realidade nos obriga a refletir sobre a necessidade urgente de um sistema educacional inclusivo, que não apenas garanta o acesso, mas também promova a participação plena de todas as crianças, independentemente de suas condições.

A pandemia do coronavírus revelou o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Todavia, o que ela exprime vai muito além disso. Conforme Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 26):

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis [...].

O Ministério da Saúde registrou, no dia 12 de março de 2020, a primeira morte por covid-19 e, a partir desse dia, os brasileiros passaram a conviver com números cada vez mais assustadores. Em junho de 2021, já constavam 500 mil mortes causadas pela doença. Nesse mesmo ano, no dia 8 de abril, ocorreu o pior dia de toda a pandemia, com recorde de 4.249 mortes registradas em 24 horas.

Até o ano de 2023, o Brasil chegou a 700 mil mortes, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Isso nos remete também às falhas cometidas e alerta para que não se repitam, entre elas, a desinformação sobre a doença e sobre as vacinas. Enfrentamos uma injustiça pandêmica, “[...] que novamente protegeu os donos do capital em detrimento daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade” (Sato; Santos; Sánchez, 2020, p. 11).

Krenak (2020a) despreza e faz críticas a governos que defendem uma economia que não pode parar, mesmo que isso custe a vida de alguns:

[...] a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós. Se os humanos estão em risco, qualquer atividade humana deixa de ter importância. Dizer que a economia é mais importante é como dizer que o navio importa mais que a tripulação. Coisa de quem acha que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder. Não podemos pagar o preço que estamos pagando e seguir insistindo nos erros (Krenak, 2020a, p. 8).

A pandemia da covid-19 nos mostrou, de maneira clara, que, na verdade, nossa presença não é essencial para a biodiversidade. Sato (2020a) afirma que as pandemias não são originadas por vírus ou morcegos, mas pela própria humanidade que maltrata a floresta, desmata, queima e causa fissuras que possibilitam que as espécies fujam e disseminem doenças ao mundo inteiro. “Estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdades entre povos e sociedades. De modo que há uma sub-humanidade que vive numa grande miséria, sem chance de sair dela – e isso também foi naturalizado” (Krenak, 2020a, p. 5).

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020), qualquer quarentena é discriminatória – e a diferença é que, para alguns grupos sociais, ela ainda é maior. Assim, grupos sociais como

[...] mulheres, a comunidade LGBTQIAP+, os trabalhadores precários, os informais, definidos como autônomos, os trabalhadores de rua, as populações em situação de rua, os moradores das periferias das grandes cidades, os internados em campos para refugiados, os imigrantes internacionais sem documentos, as populações deslocadas internamente, as pessoas com deficiência e os idosos (Santos, B. de S., 2020, p. 7).

Tais grupos compõem aquilo que o autor chama de “Sul”. Na sua concepção, o Sul não designa um espaço geográfico, mas, sim, um espaço-tempo político, social e cultural. “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (Santos, B. de S., 2020, p. 15), na medida em que vivenciaram a invisibilidade que a pandemia da covid-19 foi formando, enquanto o número de casos se alastrava pelo mundo. De fato, esses grupos sociais já enfrentavam condições de vulnerabilidade muito antes da pandemia.

O isolamento social não só tornou mais visíveis essas desigualdades, como também reforçou a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam. Boaventura de Sousa Santos (2020) utiliza a metáfora do sofrimento injusto, causado pela exploração capitalista e pela discriminação racial e social. Grupos como os que

estão ao “sul” da quarentena vivenciam, portanto, o que ele chama de sofrimento humano causado pela discriminação e pela exploração capitalista.

Ainda, seguindo a ideia do autor, a própria pandemia, que nos forçou a caminhar, também bloqueou o caminho, pois:

Durante a pandemia, os Estados, em geral, e, em particular, os governados por forças políticas de direita, revelaram-se, além de autoritários, muito incompetentes na gestão da crise sanitária e na proteção da vida dos cidadãos. Tornaram-se por vezes cúmplices de massiva e macabra destruição de vida humana. Apesar disso, o fim desses políticos e dessas políticas não parece estar mais próximo depois da pandemia do que antes dela. Pelo contrário. A pandemia mostrou que tais políticos e políticas têm um aliado novo e insuspeito: todos aqueles que, angustiados com as abissais incertezas do futuro, querem que alguém lhes diga que não foi tão grave assim, que tudo já passou e vai voltar ao normal (Santos, B. de S., 2021, p. 137).

Voltar ao “normal” está sendo quase impossível, pois não há como esquecer a tragédia vivida no Brasil, com o alto índice de contaminações e óbitos. A postura negacionista do presidente brasileiro Jair Messias Bolsonaro na época da pandemia, ao comparar o vírus a uma “gripezinha” para atenuar o impacto da covid-19, é o que Krenack (2020a, p. 5) considerou como “[...] um exercício da necropolítica, uma decisão de morte”, por parte do presidente, ao se mostrar mais solidário aos interesses do mercado e de sua base eleitoral do que às pessoas vitimadas pela doença.

Neste capítulo, apresentamos a pandemia da covid-19 entre diversas pandemias que a humanidade já enfrentou. Mostramos a forma inédita como ela ocorreu nos contextos econômicos e políticos atuais. O propósito de escrever este capítulo sobre a pandemia, de forma geral no Brasil, foi abrir possibilidades de reflexão – não apenas sobre aspectos da vida cotidiana, local ou educacional, mas, sobretudo, pensar em uma parte da humanidade que também é excluída dos direitos e das perspectivas de futuro.

Na próxima seção, discutimos a educação em tempos de covid-19 no município de Bonito/MS e os impactos da crise educacional vivenciada por docentes, famílias e, principalmente, pelas crianças com deficiência, as quais já enfrentam inúmeras barreiras para o exercício do direito à educação.

3.1 A educação em tempos de covid-19 em Bonito/MS

No contexto da pandemia, os docentes e as famílias no município de Bonito, assim como no mundo todo, foram interpelados pedagogicamente quanto à sua autonomia, por meio da introdução de práticas e normas que operam em relação a algumas certezas e incertezas. A

Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) do município de Bonito/MS adotou as APCs¹¹ para prevenção de novos casos da covid-19. Essa iniciativa deu-se para reduzir as eventuais perdas para as crianças no período emergencial, garantindo, assim, um atendimento essencial às crianças, bem como evitar retrocessos cognitivos, corporais, físicos e socioemocionais.

Diante desse cenário, a perspectiva dos estudos pós-críticos nos ajuda a compreender a necessidade de identificar as identidades das crianças com deficiência por meio de um processo sensível e multidisciplinar, que envolva a colaboração entre profissionais da educação, saúde e familiares. Esse processo deve ser pautado pela escuta ativa e pelo respeito às singularidades de cada criança, reconhecendo sua experiência única e valorizando sua presença no espaço escolar. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que promova a participação, o aprendizado e o desenvolvimento integral dessas crianças, respeitando suas diferenças e ampliando suas possibilidades de inserção social e educacional.

Isso porque a pandemia revelou que, muitas vezes, as vozes das crianças, das famílias e dos docentes são ignoradas, evidenciando como essas vozes são negligenciadas nos processos de tomada de decisão, como mostra a análise da Resolução SEMEC nº 322, de 19 de maio de 2020, a seguir. Segundo o documento, a Educação Infantil operaria da seguinte forma nas turmas de Berçário ao Maternal:

I – Berçário e Maternal I - as APC's serão constituídas de orientações acerca do desenvolvimento psicomotor e social das crianças. A versão impressa da apostila será fornecida somente aos casos que não possuem acesso aos meios digitais de informação. II - Maternal II - as APC's serão constituídas de orientações e atividades acerca do desenvolvimento psicomotor e social das crianças. A versão impressa da apostila será fornecida somente aos casos que não possuem acesso aos meios digitais de informação. III – Pré Escola I e II - as APC's serão fornecidas em formato impresso (apostila) a todos os estudantes. A entrega do material físico será controlada e organizada pela equipe gestora da unidade escolar (Bonito, 2020c, p. 3).

Uma análise da Resolução SEMEC nº 322/2020 mostra como toda a organização do material pedagógico foi produzida pela SEMEC, e reforça que a versão impressa da apostila foi ofertada somente aos casos que não possuíam acesso aos meios digitais de informação. Logo, importa destacarmos que

[...] esses movimentos reforçam a questão do deslocamento da pedagogia na sociedade do conhecimento, concebendo-as como um imperativo contemporâneo na medida em que são necessárias para conduzir as condutas

¹¹ As APCs consistem em atividades escolares, vinculadas às habilidades/conteúdos previstos nos documentos curriculares propostos pela SEMEC, previamente planejada e elaborada pelo docente, para ser ofertada ao estudante fora do ambiente escolar – Resolução SEMEC nº 318, de 8 de abril 2020 (Bonito, 2020b).

de cada um, sejam elas quais forem no contexto onde se encontram inseridas e para qual finalidade estão postas (Souza; Cabral, 2022, p. 54)

Nesse sentido, cada movimento cria e recria suas formas de agir e pensar conforme o que lhes convém, por meio das pedagogias. E, então, confirmamos mais uma vez a fala de Veiga-Neto (2011, p. 129): “O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos a uma simples introdução ‘de todos’” em um mesmo espaço físico.

Quanto às atividades para os estudantes da Educação Especial, o Capítulo II, art. 9º da Resolução SEMEC nº 322/2020 determina que os professores regentes, juntamente com a equipe pedagógica da escola, ficariam responsáveis por “adequar” os conteúdos e as APCs para o público da Educação Especial da seguinte forma:

Art. 1º. Na adequação da atividade deverão ser considerados:

I- O Plano Educacional Individualizado - PEI;

II- O grau de autonomia para execução da atividade, com mediação dos familiares;

III- O recurso educacional especializado necessário para execução da tarefa em casa;

Art. 2º As atividades desenvolvidas deverão ser devolvidas e avaliadas conforme previsto no Plano Educacional Individualizado e arquivadas no portfólio do estudante.

[...].

Art. 10º. Cabe ao professor regente orientar quanto à disponibilização dos recursos de acessibilidade.

1º Para os estudantes cegos, quando houver disponibilidade e necessidade, a máquina Perkins poderá ser disponibilizada durante o período de execução das atividades pedagógicas complementares no ambiente domiciliar, por meio de termo de comodato elaborado pela escola.

2º O professor da regência deverá ampliar as atividades para os estudantes com baixa visão de acordo com a fonte especificada na avaliação funcional da visão.

3º Para os estudantes surdos, os professores regentes deverão procurar vídeos sinalizado com o mesmo conteúdo.

4º Para os estudantes com deficiência intelectual, deve-se privilegiar atividades que contenham imagens, textos curtos e comandos objetivos, com grau de complexidade adequada e simplificada (Bonito, 2020c, p. 3).

As pessoas com deficiência foram – e têm sido – vítimas de outra forma de dominação, “[...] além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo” (Santos, B. de S., 2020, p. 20). Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não reconhecendo suas limitações e especificidades, inscrita em um processo de normalização e apagamento das diferenças ou, ainda, de subalternização.

A falta de acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa contribui também para a invisibilidade desses grupos,

que, de algum modo, vivem sob limitações impostas socialmente, como se estivessem em quarentena permanente.

Para a realização dessas atividades pedagógicas não presenciais, foi sugerido que as instituições de Educação Infantil elaborassem orientações e sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades que poderiam ser realizadas com seus filhos durante o período de isolamento social. Deveria ainda ser admitida a possibilidade de tornar o contato com os pais, tutores e responsáveis pelas atividades mais efetivo, com o uso da internet, celular ou mesmo por meio de orientações de acesso. Além disso, a escola, por sua vez, deveria definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*.

Assim, para crianças das creches (0 a 3 anos), as orientações aos pais incluíam atividades de estímulo às crianças, leitura de textos pelos pais, brincadeiras, jogos e músicas infantis. Já para as crianças da pré-escola (4 e 5 anos), de forma semelhante, sugeria-se a elaboração de atividades de estímulo, leitura de textos pelos pais, desenhos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, filmes e programas televisivos voltados ao público infantil e, sempre que possível, algumas atividades por meios digitais. Dessa forma, a análise desta pesquisa aponta que o longo período em que perdurou a pandemia, o isolamento social e o encaminhamento das atividades expuseram uma realidade em que os impactos emocionais, físicos e cognitivos foram perceptíveis.

No próximo capítulo, apresentamos o cenário da pandemia nos CEIS pesquisados, evidenciando os elementos que compõem as narrativas dos entrevistados, por meio da análise das entrevistas organizadas em quatro categorias: “O campo empírico: os CEIs pesquisados”; “O abismo educacional e social na rotina dos CEIs durante a pandemia da covid-19”; “A relação da Educação Infantil com as tecnologias”; e “As práticas pedagógicas e as tensões de incertezas na docência”.

Importa destacarmos que o quarto capítulo foi organizado como forma de apresentar as narrativas dos docentes a respeito de suas práticas pedagógicas entrelaçadas ao processo de inclusão/exclusão das crianças nos CEIs, bem como de evidenciar as práticas culturais que produzem representações e caracterizam as identidades que docentes e famílias foram assumindo ao longo das experiências. Tais representações atribuem novas perspectivas e vivências ao entendimento das coisas, afetando também a cultura e o imaginário, assim como os lugares ocupados pelos docentes no âmbito não escolar.

CAPÍTULO 4 – A PANDEMIA DA COVID-19 NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BONITO/MS

O núcleo habitacional que se transformaria na sede do município de Bonito iniciou-se em terras da Fazenda Rincão Bonito. Em 1943, a criação do Território Federal de Ponta Porã, durante o governo Getúlio Vargas, fez com que o local se tornasse Distrito de Paz de Miranda. Em 1948, o lugar foi elevado à categoria de município e, quase três décadas depois, passou a fazer parte de Mato Grosso do Sul, com a criação do estado, em 1977, desmembrado de Mato Grosso.

As primeiras atividades econômicas desenvolvidas em Bonito/MS foram a pecuária, a agricultura e a mineração, com exploração de calcário. Posteriormente, as belezas naturais contribuíram para que a cidade se tornasse um polo de ecoturismo, reconhecido mundialmente pelas paisagens e águas cristalinas. Bonito não se distingue pela arquitetura urbana diferenciada, porém o que mais chama atenção é a harmonia e a interação com a natureza, pautada na sustentabilidade. O solo predominante em Bonito é o calcário e, por essa razão, a cidade é cercada por grutas, cachoeiras e rios de águas cristalinas, o que a torna um dos locais turísticos mais visitados do estado de Mato Grosso do Sul. Bonito está a 315 metros de altitude, seu clima é tropical e sua temperatura média é de 32°C no período quente e chuvoso (novembro a abril), de acordo com o Fórum Nacional dos Juízes Especiais – Fonaje (2011).

Consideramos, também, importante conhecer a construção histórica da educação no município, pois é a partir dessa trajetória que podemos compreender a realidade atual, sobretudo no que diz respeito às práticas educacionais e aos desafios da inclusão. Assim, na análise que segue, sobre a in/exclusão de crianças nos CEIs de Bonito/MS como elemento central de

articulação da implementação da PNEEPEI, torna-se importante situar inicialmente o município dentro da luta histórica da população bonitense a favor do acesso igualitário à educação, com destaque à homenagem à primeira professora do município de Bonito/MS.

O livro de Luiz Costa Leite Falcão, publicado em 1980, intitulado *Bonito o Gigante Adormecido: Cidade Turística*, traz com destaque o artigo “Durvalina Dorneles Teixeira”, elaborado em homenagem à primeira professora do município (Falcão, 1980). A professora, aos 71 anos, relembra que foi nomeada em 1927 para lecionar em uma aula rural mista no ensino primário do Distrito de Bonito, município de Miranda. Ela permaneceu nesse cargo até março de 1931, quando foi convocada para se dirigir à escola de maneira humilhante e sob ameaças do político Aniceto Coelho. Esse episódio a levou a se afastar da escola e da profissão, deixando uma profunda mágoa e lágrimas nos olhos de seus alunos.

A professora reflete que, embora tenha sido pouco o tempo em que lecionou no primário, foram momentos de grande prazer ao perceber que seus mais de cem alunos aprenderam a ler, escrever e contar. Como na maioria das escolas dessa época, além de lecionar, a professora exercia outras funções, como a de secretária da escola. Sobre essa função, ela relata: “No primeiro dia de aula, matriculei 70 crianças, desdobrei a aula em dois horários para dar conta. Foram anos cansativos, mas sempre com entusiasmo” (Falcão, 1980, p. 23).

Esse relato é uma pequena fração das histórias de pessoas que exerciam a docência tendo apenas o nível primário ou médio, na ausência de professores formados. Esses docentes eram contratados como professores multifunções, a troco de salários baixos, muitas vezes sendo humilhados por sua simplicidade e humildade. Esse é um exemplo dos problemas diários que muitos docentes em Bonito/MS enfrentaram para que hoje se tenha uma educação de melhor qualidade. Embora ainda localizada em contextos de estigmatização e exclusão, a educação articulava-se à luta dos professores e famílias em âmbito nacional e internacional. Houve, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciaram o analfabetismo e outros problemas da educação.

Feitas essas considerações, esta tese, como já colocado na introdução, refere-se às articulações que se tecem em torno da inclusão/exclusão da criança com deficiência nos CEIs de Bonito/MS. Quanto a essas articulações, vê-se os docentes e as famílias em suas relações com as políticas públicas educacionais de inclusão nas esferas federal, estadual e municipal como elemento central de fomento e tensionamento em torno da promulgação da PNEEPEI, no ano de 2008.

Portanto, ao falar sobre a in/exclusão da criança com deficiência nos CEIs de Bonito, tanto no que se refere às estratégias e iniciativas utilizadas pelos docentes nas salas de

inclusão quanto às possibilidades e dificuldades que envolvem o tensionamento de culturas, é fundamental refletir sobre as identidades, a hibridação cultural e os “entre-lugares” da inclusão na Educação Infantil. Nesse contexto, Bhabha (2013) destaca a importância de superar as narrativas que veem as subjetividades como fixas ou originárias e, em vez disso, focar nos momentos e processos que surgem na articulação de diferenças culturais. Ele nos convida a pensar na dinâmica da inclusão como um processo de constante negociação e transformação das identidades, em que as experiências das crianças com deficiência, assim como as de outras minorias, não são unidimensionais, mas moldadas por interações complexas entre diferentes culturas e contextos.

Assim, para pensarmos nas identidades das crianças com deficiência da Educação Infantil, é preciso superar as identidades fixas e binárias, já que “[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (Hall, 2006, p. 21). A complexidade que envolve a questão da identidade pessoal, da identidade social e mesmo das identidades nacionais deve-se, em grande parte, à dualidade determinada pela presença ou ausência de participação ativa, dignidade e respeito. Em outras palavras, deve-se às situações de inclusão e exclusão ou marginalização do sujeito em sua condição de ser pensante e atuante.

No mundo ocidental, as últimas décadas do século XX configuram-se como um momento destacado da globalização da economia, de valores e culturas, bem como de fortalecimento dos movimentos sociais organizados em defesa da inclusão e da eliminação das situações de exclusão. Iniciamos o novo milênio imbuídos da crença na importância da preservação e do alargamento dos espaços conquistados na luta pela melhoria da qualidade de vida de cada um e de todos, pautando-nos mais pelo desejável do que pelo que se apresenta como possível. Nesse sentido, é oportuno lembrar o que diz Hall (2006, p. 67-68):

Os processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço.

Particularmente no que se refere às identidades culturais, Hall (2006, p. 73), comenta que:

As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações “globais” começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais.

Da mesma maneira, a busca fundamental do ser humano pela liberdade, no plano individual, e pela igualdade de direitos e oportunidades, no espaço social, fortalece a construção de sua identidade pessoal e social. A importância das comunidades locais e regionais não pode ser ignorada ou diminuída na elaboração, discussão e entendimento das políticas sociais públicas.

Embora sejamos pessoas diferentes e com necessidades diferentes, conquistamos a igualdade em relação aos nossos direitos, como afirma Mantoan (2011, p. 10): “Não somos iguais em tudo, mas conquistamos o direito à igualdade e devemos reclamá-lo, toda vez que nossas diferenças forem motivo de exclusão, discriminação, limitação de possibilidades na escola, na sociedade em geral”.

O fato de sermos diferentes não justifica, de forma alguma, que as pessoas evidenciem essas diferenças por meio de discriminação e exclusão no tratamento. Sobre isso, Silva (2000, p. 75) acredita que,

[...] “em geral”, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.

Partindo do pressuposto de que a diferença é derivada da identidade, registramos nossa leitura crítica sobre a educação das crianças com deficiência e suas implicações em outros espaços fora do ambiente não escolar, no período da pandemia de covid-19 e na adoção de políticas educacionais voltadas para a minimização dos impactos na aprendizagem. Para isso, apresentamos no próximo tópico os dois CEIs.

4.1 O campo empírico: os CEIs pesquisados

Na cidade de Bonito/MS, o processo de institucionalização da Educação Infantil tem sido gradual e lento. Esse processo teve início na década de 1990, com a Lei nº 829, de 14 de março, que instituiu a primeira instituição de Educação Infantil (Bonito, 2022b), denominada Centro de Educação Infantil Laura Vicuña. Marcia Pires Santos (2020), ao descrever o histórico do CEI em Bonito/MS, aponta que:

Em 1994 passa por reforma e ampliação; em 2000, com a Lei n. 829/2000 passa a ser denominada “Creche Laura de Vicuña”. Já em 2001 com a Lei n. 873, de 29 de maio de 2001 é transformada em Centro de Educação Infantil Laura Vicunã em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil superando o assistencialismo em respeito ao direito da criança de frequentar os Centros de Educação Infantil. Observa-se também a questão legal de atendimento integral as crianças de (0 a 3 anos) em creches e parcial na pré-escola de (4 a 5 anos) (Santos, M. P., 2020, p. 46).

Para isso, apresentamos uma contextualização, mesmo que sucinta, dos percalços vivenciados para sua efetivação. Localizado na Rua das Águas Marinhas, 721, na Vila Marambaia, o CEI Laura Vicunã (Imagem 1) atende a 270 crianças em turno parcial e integral, com idades entre 4 meses e 4 anos, nas turmas de berçário, maternal e pré-escola.

Imagen 1 – CEI Laura Vicunã



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 26 de dezembro de 2023.

O segundo CEI pesquisado foi o Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira (Imagem 2), que faz parte da Rede Municipal de Educação de Bonito/MS.

Imagen 2 – CEI Hermínia Teixeira Siqueira



Fonte: Acervo da autora. Fotografado em 26 de dezembro de 2023.

Dessa forma, compreendemos que é necessário apresentar os aspectos da construção do atendimento educativo aos bebês e às crianças bem pequenas em instituições de educação e cuidados coletivos no município onde se situa esta pesquisa. Para auxiliar no entendimento desse contexto, evidenciamos, na Tabela 1, os dados de matrícula dos dois CEIs pesquisados da Rede Municipal de Educação e Cultura de Bonito/MS, no período de 2020 e 2021, recorte temporal da nossa pesquisa. Os dados são oriundos do relatório eletrônico de matrículas disponível no sistema da Prefeitura Municipal de Bonito¹². Os dados referem-se ao total de matrículas de crianças com e sem deficiência na creche e na pré-escola, entre os anos de 2020 e 2023.

Tabela 1 – Matrículas nos CEIs¹³

Ano	Creche – número de crianças matriculadas	Creche - número de crianças com deficiência	Pré-escola/ CEIs – número de crianças matriculadas	Pré-escola/ CEIs – número de crianças com deficiência
2020	200	4	74	9
2021	293	4	155	9
2022	312	8	142	7
2023	477	12	115	20

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

Os dados de 2023, que indicam um aumento significativo no número de crianças matriculadas, tanto com quanto sem deficiência, nas creches e pré-escolas após a pandemia, sugerem que a falta de acesso adequado, especialmente com amparo legal, pode ser um fator explicativo. Embora a Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001c), e o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) tenham sido marcos importantes para a Educação Especial, essas legislações já estão desatualizadas diante das transformações ocorridas no campo educacional e das necessidades emergentes provocadas pela pandemia.

A legislação mais atual, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), reflete um movimento mais amplo e contemporâneo de garantir o acesso e a plena participação das crianças com deficiência, com foco em práticas inclusivas e no AEE, considerando as novas demandas e os desafios do contexto educacional. Essas normativas, portanto, são fundamentais para assegurar que todas as crianças, especialmente as com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

¹² Disponível em: <https://educacao.bonito.genesis.tec.br/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

¹³ A Tabela 1 indica o número de matrículas na creche, compreendendo crianças de 0 a 3 anos e na pré-escola dos CEIs pesquisados, compreendendo matrículas de crianças de 3 anos completos a 5 anos e 11 meses. É importante salientar o crescente número de matrículas de crianças com deficiência tanto na creche como na pré-escola.

Apesar de os documentos apontarem o acesso dessas crianças à Educação Infantil, o discurso da Secretaria Municipal de Educação, perante o compromisso com o AEE no período pandêmico, limitou-se especificamente a considerar a adequação das atividades e o Plano Educacional Individualizado (PEI) para sua realização, com mediação dos familiares, garantindo apenas a matrícula.

Os acompanhamentos das propostas de Educação Inclusiva já enfrentavam inúmeras barreiras para o exercício do direito à educação, e esse movimento causou impacto na funcionalidade da Educação Infantil nas salas de inclusão, evidenciando a exclusão vivenciada pelas crianças com deficiência.

As Tabelas 2 e 3 mostram a distribuição dos professores nos CEIs pesquisados quanto ao número de crianças matriculadas por sala e o número de crianças com deficiência em cada turma. Esse fator é de extrema relevância para a pesquisa que está sendo empreendida.

Tabela 2 – Docentes e crianças do CEI Laura Vicunã

Docentes	Número de crianças matriculadas em sala	Número de crianças com deficiência em sala
<i>Inclusão</i>	14	2 com TEA
<i>Qualidade</i>	14	1 com TEA
<i>Adaptação Curricular</i>	14	2 com TGD (TEA)

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

Tabela 3 – Docente e crianças do CEI Hermínia Teixeira Siqueira

Docente	Número de crianças matriculadas em sala	Número de crianças com deficiência em sala
<i>Educação Infantil</i>	15	1 com TGD (TEA)

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

Legenda: TGD = Transtornos globais do desenvolvimento (Autismo); TEA = Transtornos do Espectro Autista.

Com relação ao número de crianças matriculadas por sala de aula, percebemos que os professores têm entre 14 e 15 crianças sob sua responsabilidade, já incluindo as crianças com deficiência. Dentre elas, cinco apresentam TEA e duas têm diagnóstico de TGD. Em termos percentuais, verifica-se que, das 57 crianças nas três turmas, aproximadamente 2,85% apresentam deficiência.

Um dado importante foi a prevalência de crianças com TEA matriculadas nos CEIs. Quando comparados com o quantitativo de estudantes com diagnóstico de TEA matriculados na rede municipal de ensino nos anos de 2021, 2022 e 2023, os dados apontam um acréscimo nesse percentual.

Em 2021, constavam 19 estudantes com diagnóstico de TEA matriculados na rede. Em 2022, esse número subiu para 32 estudantes, e, em 2023, registraram-se 38 estudantes com

diagnóstico de TEA, além de 13 casos em investigação também matriculados na rede (dados fornecidos pela diretora do Departamento de Inclusão da SEMEC, em 27 de setembro de 2023).

4.2 O abismo educacional e social na rotina dos CEIs durante a pandemia da covid-19

“Abismo educacional e social”. Foi assim que a mãe DUA intitulou a pandemia da covid-19, justificando a escolha do título desta seção e servindo como forma de alcançar um dos objetivos da pesquisa: investigar as experiências na formação acadêmica e na prática do trabalho pedagógico docente. Nessa perspectiva, os relatos dos sujeitos entrevistados revelam contradições, desafios e perspectivas relacionadas à inclusão/exclusão no período pandêmico.

Veio, em um abrir e fechar de olhos, um aviso da direção: “Comunicamos que, a partir de amanhã, não haverá mais aula presencial” – e, assim, os CEIs foram fechados. O dia já não começava mais com a acolhida das professoras, na sala de aula, às 7h30min, como era de costume. Agora, tudo se iniciava pelo celular ou pela televisão, por meio de áudios e vídeos gravados pelos professores. O abraço acabou, e a “rotina”¹⁴ das crianças, dos professores e das famílias foi modificada de modo súbito e inesperado.

Hall (1997) nos auxilia nessa discussão no artigo “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”. Para o autor, o “[...] ritmo da mudança é bastante diferente nas diferentes localidades geográficas. Mas são raros os lugares que estão fora do alcance destas forças culturais que desorganizam e causam deslocamentos” (Hall, 1997, p. 22).

Há algum tempo, as coisas têm se modificado de forma significativa e rápida, mas não de maneira tão intensa quanto no período da pandemia. Essa crise provocou diversas mudanças no âmbito educacional contemporâneo, incluindo a interrupção do tempo e espaço da Educação Infantil e a alteração da rotina (Silva; Castro; Severo, 2021).

Contudo, Hall (1997) já havia dado ênfase à questão dos deslocamentos. E foi assim que as rápidas mudanças na sociedade e na educação afetaram a forma como os professores aprendem – e, consequentemente, a formação de suas identidades. Dado que a prática docente se constrói por meio da experiência, muitos dos problemas e desafios enfrentados estavam nos próprios sujeitos das ações que promoviam. Desse modo, a dificuldade de lidar com a forma como os estudantes vinham de casa e chegavam à sala de aula estava, de certa forma, dentro dos próprios docentes.

¹⁴ Veiga-Neto (2002) nos auxilia para compreender a palavra em destaque “rotina”. Para o autor, em termos temporais, o currículo engendrou, e, de certo modo, ainda engendra, rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos os profissionais da educação que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola.

Dessa forma, justificamos a emergência da articulação entre os Estudos Culturais e os processos de inclusão/exclusão na Educação Infantil, uma vez que os espaços dos CEIs são também espaços culturais. É sobretudo nos CEIs que a diversidade cultural acaba sendo revelada, articulada e, muitas vezes, conflituosa – é onde as principais transformações acontecem. Nesses espaços, os marcadores sociais da diferença evidenciam como as desigualdades estruturais impactam de forma desigual as crianças, sendo mais acentuadas entre aquelas com maiores barreiras. A educação remota, muitas vezes, negligenciou práticas inclusivas, devido à ausência de profissionais capacitados, materiais adaptados e suporte especializado. As famílias que participaram da pesquisa relataram dificuldades em acessar terapias ou atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Sobrevivemos a “[...] um período político conturbado e de forte retrocesso em políticas sociais e culturais, marcado por perspectivas conservadoras e reacionárias” (Candau, 2020, p. 679). Entretanto, o processo que precedeu a emissão das diretrizes educacionais esteve relacionado ao fato de que a crise da covid-19 resultou na suspensão das aulas nas escolas, nos CEIs e nas universidades, afetando mais de 90% dos estudantes no mundo. No momento em que a pandemia surgiu, o MEC decidiu emitir políticas educacionais que deveriam orientar o sistema público de ensino a lidar com a situação extraordinária.

No que tange às orientações para os estudantes da Educação Especial, as atividades pedagógicas remotas deveriam incluir os estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020a). Além disso, ficou definido que estados e municípios adotassem medidas de acessibilidade, com organização e regulação claras, especialmente no que se refere à mediação das atividades. As representações da escola como a conhecíamos foram transformadas durante a pandemia.

A partir de então, se quiséssemos ir à escola encontrar colegas, professores ou estudantes, estaríamos colocando nossas vidas em risco, podendo ser contaminados pelo vírus. Por esse motivo, as atividades passaram a acontecer por meio da tecnologia, o que nos deslocou e fragmentou, considerando que o ser humano foi constituído a partir dos encontros presenciais. Entretanto, como esse tipo de contato tornou-se inviável durante a pandemia, vivenciamos um estranhamento – tudo se apresentou de forma diferente.

Essa suspensão provocou transformações profundas nos saberes e fazeres da docência e das famílias. Diante do inesperado formato do Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores se viram desafiados a abraçar essa causa e “[...] a eles foi delegada a responsabilidade de elaboração de atividades além de eficazes, atrativas aos estudantes” (Silva; Castro; Severo, 2021, p. 239); às famílias, coube a responsabilidade de realizá-las. Ademais, os

professores precisaram se reinventar para conseguir transmitir, por meio das telas, os conteúdos didáticos para as crianças.

No livro *Os condenados da pandemia*, Sato (2020b) salienta que, na Educação Infantil, a situação foi ainda mais agravante. Parafraseando Guimarães Rosa, a autora nos alerta que as crianças merecem nossa total atenção, pois quase nunca têm consciência das ameaças, ficando, por isso, mais expostas – tanto à covid-19 quanto às agressões dos adultos.

Por consequência, faz-se necessário refletir aqui sobre os conceitos de espaço e tempo. O espaço posto aqui é mais que o cenário onde acontecem as práticas das crianças. “O espaço faz parte da trama” (Silva; Castro; Severo, 2021, p. 241). As divisões que ocorrem nos CEIS – entrada, biblioteca, banheiros, cozinha, arquitetura das salas, corredores, muros, pátios, lugares permitidos e não permitidos – são atravessadas por relações simbólicas e sociais.

A prática da mediação e o controle dos espaços estão envolvidos em estreitas relações de poder. Para Woodward (2000, p. 18),

[...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

Na Educação Infantil, tivemos uma excelente oportunidade de criar outros espaços para pôr essas crianças em contato com a natureza e a terra. No entanto, isso exigiria mediação, políticas públicas e parcerias intersetoriais que orientassem tais ações dentro dos protocolos sanitários. Infelizmente, não houve essa preocupação por parte do governo. As crianças ficaram à deriva nas famílias que precisavam trabalhar, diante de CEIs e escolas fechadas.

A teoria pós-crítica na educação busca questionar práticas tradicionais, promovendo a inclusão, a diversidade e a reflexão crítica. No contexto da pandemia, essas ideias poderiam ter sido aplicadas à Educação Infantil por meio de atividades que valorizassem a pluralidade, a participação ativa das crianças e de suas famílias, além do uso de tecnologias e recursos acessíveis, como: histórias interativas adaptadas, desenhos inclusivos, ferramentas de comunicação e áudio, jogos pedagógicos inclusivos, sugestões de brincadeiras sensoriais em casa, construção de narrativas familiares, espaços para troca de vídeos das crianças, além de formação e apoio aos docentes e às famílias.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020), as pessoas com deficiência têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da maneira como a sociedade as discrimina negativamente, não reconhecendo suas necessidades específicas, nem lhes proporcionando acesso à mobilidade ou

às condições que permitiriam usufruir da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações impostas socialmente fazem com que vivam em uma espécie de quarentena permanente (Santos, B. de S., 2020).

Pela fala de DUA, uma das mães entrevistadas, quem melhor pode compreender isso é quem vivenciou esse processo de forma objetiva. Assim, sobre a exclusão presente nos CEIs, ainda disfarçada e não enfrentada, ela afirmou:

A pandemia abriu um grande abismo educacional e social no Brasil. Educação de um novo tempo ressignificar e fortalecer novas práticas. As professoras mandavam as atividades pelo celular, recebemos uma apostila impressa, e conforme era enviada a atividade diária, fazíamos os registros por meio de fotos e vídeos (Entrevista com a mãe DUA, 2023).

Nota-se aqui que, quanto maior a condição de vulnerabilidade, mais comprometido ficou o aprendizado. Isso porque os grupos para os quais a quarentena foi particularmente difícil “[...] são os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (Santos, B. de S., 2020, p. 15).

Evidenciamos essa realidade devido a alguns fatores agravantes, sentidos por muitas famílias, como revela a fala de *Superdotação*, outra mãe entrevistada:

Confesso sinceramente que a maior dificuldade foi não ter um ambiente específico, nem os materiais ou até mesmo por conta do pouco tempo que temos para ensinar com propriedade, devido à carga horária de trabalho ser muito extensa (Entrevista com a mãe Superdotação, 2023).

Para Boaventura de Sousa Santos (2020), as orientações da OMS para nos protegermos do vírus desconsideraram os grupos de pessoas vulneráveis: famílias que vivem em espaços precários, ambientes apertados, com pouco espaço, e que, mesmo assim, precisaram escolher entre ficar em casa ou enfrentar o vírus para trabalhar e não passar fome. A pandemia potencializou as desigualdades sociais, afetando especialmente os grupos em situação de vulnerabilidade.

Os desafios de professores e famílias de crianças com deficiência no contexto da pandemia foram expostos. Eles exigiram não apenas equipamentos para acesso aos conteúdos digitais e conexão com a internet, mas também criatividade e disponibilidade de tempo para construir um ambiente adequado de ensino e aprendizagem. A Professora *Adaptação Curricular* relatou, por exemplo, seu atendimento domiciliar:

Para dar continuidade nas aulas, pensei primeiro no espaço para trabalhar com as crianças, e, então, deixei a sala organizada e adaptada para as crianças com pinturas coloridas e materiais produzidos por mim. A mãe ficou encantada com o meu trabalho e, até hoje, onde me encontra relembra o meu trabalho (Professora Adaptação Curricular, 2023).

Como evidenciado no relato anterior da Professora *Adaptação Curricular*, com as aulas presenciais suspensas, alguns docentes se sentiram na obrigação e responsabilidade de continuar assistindo seus estudantes nas próprias casas das crianças.

Vejamos, a seguir, a representação do relato da professora por meio das Imagens 3, 4 e 5. Contudo, antes de iniciarmos a ilustração e descrição das imagens, importa destacarmos que essas imagens fazem parte do acervo da pesquisa, fruto da produção de dados da pesquisadora, adquiridas nos CEIs – campo empírico da pesquisa.

Para efeito de registro documental do trabalho pedagógico dos CEIs, a SEMEC elaborou uma ficha de acompanhamento¹⁵ para os professores observarem as crianças, seguindo alguns critérios diante das APCs. O objetivo da ficha visa

[...] acompanhar o comprometimento da família diante da participação e realização da proposta enviada pela instituição; Realização das tarefas/experiências propostas; participação, interesse, execução, devolutiva e pontualidade diante das APCs enviadas e as Evidências de realização das atividades, com material enviado via grupo WhatsApp (Bonito, 2020c, p. 1).

Tivemos acesso a essas fichas nos CEIs que, de acordo com as diretoras, foram arquivadas na secretaria das unidades, juntamente com os relatórios individuais e por turma, como forma de comprovar e demonstrar as atividades pedagógicas realizadas em outros ambientes fora do CEI. Nesse sentido, como forma de alcançar um dos nossos objetivos – analisar a prática pedagógica dos docentes no período da pandemia da covid-19 e a interação com as famílias –, trouxemos algumas imagens das crianças realizando as atividades.

A professora pintando o espaço para poder atender às crianças com deficiência em casa (Imagen 3) corrobora as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2020), visto que grande parte da população do mundo não estava em condições de seguir as recomendações da OMS para se proteger do vírus, “[...] porque foram obrigados a trabalhar em condições de risco para alimentar as famílias” (Santos, M. P., 2020, p. 23).

¹⁵ Discutiremos sobre essa ficha de acompanhamento/comportamento classificatória na Educação Infantil, a qual, infelizmente, é mantida em um grande número de escolas brasileiras.

Imagen 3 – Adaptação Curricular – professora pintando e decorando um espaço na casa da família de Miguel e Rafael, setembro de 2020



Fonte: Acervo da autora.

A professora relatou os motivos que a levaram a tomar essa iniciativa de atender às crianças em casa (Imagen 4):

Na pandemia, nós professores de apoio fomos demitidos, mas acredito que a relação entre estudante e professor é de suma importância no processo de aprendizagem de qualquer estudante, especialmente para criança com deficiência. Por isso, resolvi conversar com as famílias do Rafael e do Miguel para eu dar continuidade no meu trabalho com eles. Os pais aceitaram e, então, com o apoio da direção e da família, as crianças foram menos prejudicadas (Professora Adaptação Curricular, 2023).

Imagen 4 – Crianças realizando atividades em casa, em 2020, com a Professora Adaptação Curricular



Fonte: Acervo da autora.

O ensino remoto deu-se no ambiente virtual, modificando as práticas pedagógicas. Todavia, essa ação mostra que a preocupação das políticas educacionais no período pandêmico se limitou, especificamente, a considerar a adequação da atividade e o PEI para a realização da atividade, com mediação dos familiares, garantindo apenas a matrícula.

Em seguida, apresentamos o contexto da pandemia nos CEIs no retorno híbrido, a partir do mês de setembro de 2021. Tendo em vista esse cenário inédito e a necessidade de respostas imediatas e atípicas, tornou-se necessário um grande planejamento para o retorno às atividades presenciais nas unidades escolares, exigindo um olhar atento ao contexto local, bem como a articulação e ampla cooperação com órgãos que atuam direta ou indiretamente na Educação Básica, tais como: Comitê Municipal de Gestão da Educação e Enfrentamento à Pandemia de Coronavírus, Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Assistência Social.

No princípio, a retomada das aulas presenciais aconteceu com os estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e, gradativamente, com os da Educação Infantil, cuja data de início foi em setembro de 2021.

Somente no ano de 2022, houve o retorno integral das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo suspensa a modalidade Híbrida-Escalonada, e as unidades escolares foram orientadas a seguir as normas sanitárias atualizadas, conforme o Protocolo de Segurança do Município.

Dessa forma, para o retorno híbrido, no município de Bonito/MS, foi elaborado o Protocolo de Biossegurança – Plano de Ação de Retomada às Atividades Escolares e Rotinas Preventivas. A propósito, e em nível de análise¹⁶, apresentamos esse protocolo com as orientações completas e os seguintes objetivos:

- Estabelecer protocolos de limpeza e desinfecção dos materiais de sala de aula e demais espaços escolares;
- Capacitar os servidores que trabalham diretamente no preparo da merenda escolar em relação à Higiene e Manipulação de Alimentos;
- Disponibilizar materiais e equipamentos de higiene e segurança em todas as unidades escolares e nos veículos do Transporte Escolar;
- Conscientizar toda a comunidade escolar de que as cozinhas são ambientes de acesso restrito e manter condutas de recebimento de materiais e alimentos;
- Comunicar aos pais, responsáveis, estudantes e toda equipe escolar sobre as práticas adotadas na prevenção à Covid-19, entre elas regras sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras, higienização das mãos e ambientes;
- Esclarecer os sintomas da doença, destacando a necessidade de que caso haja aparecimento de qualquer sintoma, os estudantes, pais ou servidores não poderão comparecer à escola;
- Promover a análise da realidade e demanda de cada unidade escolar no contexto da pandemia, estabelecendo diretrizes e protocolos claros e buscando amplo engajamento de toda a equipe e comunidade escolar;
- Promover ações de acolhimento às crianças, estudantes, profissionais e trabalhadores em educação;

¹⁶ Análise do último parágrafo do protocolo.

Conscientizar a comunidade escolar da importância da utilização das ferramentas e tecnologias digitais como aliadas contínuas ao processo de ensino/aprendizagem;

Preservar e valorizar a relação e o vínculo dos estudantes com os professores e com a escola promovendo bem-estar emocional tanto de estudantes como de professores e demais servidores considerando esse cenário de pandemia;

Evitar a evasão escolar; conscientizando as famílias e estudantes da necessidade de continuarem seus estudos;

Priorizar atividades práticas que envolvam manipulação de objetos de uso individual, seguindo as recomendações de higienização;

Fortalecer a relação família-escola, mantendo canal de comunicação efetiva com as famílias (Bonito, 2022a, p. 9-10).

Para a produção desse protocolo, a SEMEC utilizou como referência a “Nota Técnica – O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19”, emitida pela organização Todos Pela Educação (2020), que foi produzida a partir da sistematização dos principais aprendizados advindos de pesquisas sobre países e regiões que já haviam passado por situações similares à atual, além de estudos sobre temas que, no contexto vigente, representariam desafios de grande magnitude à gestão educacional. Nesse sentido, para a continuidade das aulas presenciais, foi necessária a organização alternada para atendimento dos estudantes, conforme as normas sanitárias e de segurança estabelecidas, como higienização e distanciamento dos estudantes.

Em um primeiro momento, houve uma redução substancial de estudantes em sala de aula, viabilizada por meio da alternância dos grupos em diferentes semanas. Para esse início, foi adotado o modelo de Educação Híbrida-Escalonada, que combinou elementos pedagógicos em rotinas presenciais e não presenciais. A ideia era unir a flexibilidade do método para assegurar o retorno gradual das atividades presenciais.

Prioritariamente, houve o atendimento dos profissionais da educação somente para os estudantes cujas famílias optaram pelo retorno às atividades presenciais. Para aqueles que não retornaram presencialmente, foram disponibilizadas as APCs, cuja retirada, entrega e mediação ficaram sob responsabilidade dos pais e/ou responsáveis.

Seguindo a análise, quanto ao atendimento das crianças com deficiência, a Meta 6 do Protocolo de Biossegurança assegura que “[...] o ‘atendimento ocorrerá normalmente o retorno integral da modalidade, seguindo as recomendações e normas de biossegurança presentes neste protocolo’. A Sala de Recursos retornará ao seu atendimento regular, paralela à rotina escolar” (Bonito, 2022a, p. 14).

Para ilustrar esse retorno, utilizamos o banco de dados que inclui filmagens, fotografias, planejamentos e trabalhos desenvolvidos pelos docentes com as crianças. A Imagem 5, a seguir, apresenta a estrutura e a organização da sala de aula, planejada para receber

as crianças, proporcionando conforto e segurança durante as aulas em grupo e por escala, conforme estipulado no protocolo.

Imagen 5 – Experiência lúdica sobre a importância de lavar bem as mãos



Fonte: Acervo da autora, outubro de 2021.

Ao analisarmos a imagem da estrutura da sala de aula e o discurso sobre a metodologia do Ensino Híbrido-Escalonado, observamos uma discrepância em relação à disposição do espaço, que é restringido por uma fita no chão, com o objetivo de manter as crianças distantes umas das outras. Importante destacarmos que o único trecho de texto que menciona a relevância das atividades pedagógicas é o seguinte:

Preservar e valorizar a relação e o vínculo dos estudantes com os professores e com a escola promovendo bem-estar emocional tanto de estudantes como de professores e demais servidores considerando esse cenário de pandemia;

Evitar a evasão escolar; conscientizando as famílias e estudantes da necessidade de continuarem seus estudos;

Priorizar atividades práticas que envolvam manipulação de objetos de uso individual, seguindo as recomendações de higienização (Bonito, 2022a, p. 10).

A citação em análise não menciona nenhuma relevância educacional inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de uma criança na Educação Infantil, com ou sem deficiência.

Elas precisam de espaço para interagir e brincar, falar, correr. As crianças se manifestam o tempo todo por meio da fala, olhares, movimentos corporais e suas infinitas maneiras de se expressar, seja por meio das brincadeiras, desenhos, brincar livre, em grupo, sozinhas ou comentando sobre determinado assunto. Entretanto, o contexto da pandemia criou um cenário emergencial e completamente novo, silenciando as crianças – o que deixará marcas e exigirá cuidados inéditos, considerando as orientações para a saúde e o bem-estar social. Os

estudos da Teoria Pós-Crítica nos ajudam a entender como construir práticas pedagógicas sensíveis ao contexto, ao enfatizar que não existe uma única solução ou metodologia universal. A pandemia da covid-19 reforçou a necessidade de práticas mais contextualizadas e sensíveis às diferenças culturais, sociais e econômicas.

Outro aspecto importante considerado foi a análise do objetivo da atividade e da necessidade da sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, mesmo em um período atípico. De acordo com o relatório da Professora *Igualdade* sobre a aula realizada: “*A atividade foi uma experiência com água, detergente e orégano. O orégano representa o Coronavírus e, quando colocamos detergente, lavamos as mãos com sabão e o vírus se afasta*”. A professora registrou no relatório que o objetivo da atividade “[...] foi mostrar para as crianças, de forma lúdica, a importância de lavar bem as mãos” (Ficha de acompanhamento, 2º Bimestre/2021, Resolução SEMEC nº 350 e 351 de 6/4/2021. Acervo da pesquisa, 2023)

A análise da atividade, assim como de todo o contexto escolar durante a pandemia, revela que houve um desafio por parte dos docentes da Educação Infantil em equilibrar a proteção à saúde com a garantia do direito à educação. Portanto, Silva (2001) e outros teóricos ligados à teoria pós-crítica enfatizam que a inclusão na educação não pode ser reduzida a questões técnicas, mas deve ser entendida como uma questão ética e política.

Nesse pensamento teórico, o ideal para essa aula seria acrescentar como objetivo: reconhecer o entorno como espaço educativo e cultural e modificar o espaço com a atividade ao ar livre, atribuindo significados culturais, a fim de valorizar as singularidades e garantir que todos tivessem espaço para se desenvolver de acordo com suas capacidades e trajetórias – em vez de buscar integrar as crianças dentro de padrões normativos.

E, para finalizar, a valorização da voz da criança deve ser considerada em todas as atividades, levando em conta a identidade das crianças, visto que elas não são seres passivos, mas sujeitos ativos que constroem e expressam suas próprias narrativas e modos de ser no mundo.

No próximo tópico, apresentamos como a adversidade e a emergência da pandemia da covid-19 refletiram no fazer pedagógico e na possibilidade de participação efetiva da criança com deficiência e das famílias.

4.3 A relação da Educação Infantil com as tecnologias

Muitas crianças e jovens, sem acesso às tecnologias e à internet de qualidade, tiveram de estudar somente com o material impresso e com APCs disponibilizadas pela instituição escolar, como foi o caso da Educação Infantil, sem apoio para sanar suas dúvidas. Entretanto, no caso das crianças da Educação Infantil, ao analisarmos as estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias digitais durante a pandemia da covid-19, essa situação apresentou um fator ainda mais agravante. “Nas redes municipais, dada a maior proporção de crianças mais novas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o uso dessas plataformas foi bem menos frequente: 24% e 14%, respectivamente” (Retratos da Educação [...], 2020, p. 37), o que gerou um impacto negativo enorme nas turmas de alfabetização.

Além disso, a conectividade sofreu um grande impacto com a ausência de políticas públicas para sua expansão, demonstrando o desinteresse por parte do poder público, influenciado por questões econômicas. Segundo Castells (2003), a conectividade é um fator essencial para o desenvolvimento social e econômico, e a falta de investimento na infraestrutura digital pode aprofundar desigualdades, limitando o acesso à informação e ao conhecimento. Relatório da Unesco (2023) também aponta que a exclusão digital é agravada pela ausência de políticas estruturadas, dificultando a inclusão social e a participação cidadã no mundo digital.

Outro fator determinante que reduziu a participação dos estudantes nas atividades, principalmente nas turmas de Educação Infantil, foi o uso das plataformas digitais, pois as crianças mais novas dependiam de um adulto para auxiliar na execução dessas atividades. Barbosa, Uzêda e Queiroz (2021) consideram importante refletir sobre essa temática porque implica reconhecer os muitos desafios que a mediação tecnológica impõe aos docentes, como

[...] na reorganização da sua prática pedagógica, ao passo que também requer das famílias a capacidade de conciliar as demandas do contexto domiciliar às exigências do ensino não presencial dirigido a crianças tão pequenas, cujo contato excessivo com recursos tecnológicos é extremamente questionável (Barbosa; Uzêda; Queiroz, 2021, p. 99).

Desse modo, tornou-se relevante ouvir os docentes dos CEIs no intuito de compreender de que forma a adversidade e a emergência daquele momento refletiu no fazer pedagógico e na possibilidade de participação efetiva da criança com deficiência e de suas famílias no contexto da educação não presencial.

Ivenicki (2023) nos auxilia a compreender esse momento a partir de uma visão crítica multicultural. Segundo a autora, houve uma predominância da dimensão técnica dentro

da ênfase na aprendizagem *online* que permeou essas regulamentações. Para a autora, seria importante, a partir do argumento aqui defendido, que

[...] tais medidas fossem acompanhadas de perspectivas multiculturais que pudessem assumir as dimensões emocionais, afetuosas e culturais dos alunos. Isso é indiscutivelmente crucial, considerando-se o contexto altamente multicultural do Brasil, bem como o início peculiar e complexo da pandemia COVID-19. Numa perspectiva crítica, multicultural e interseccional, tais diretrizes poderiam articular as orientações de aprendizado online a perspectivas curriculares que levam a desigualdade e a diversidade cultural a bordo. Os extratos desse documento na última seção pareciam apoiar esse argumento (Ivenick, 2023, p. 4).

De fato, a covid-19 provocou uma revolução no âmbito educacional, interferindo na rotina da escola e na vida dos professores, crianças, jovens, adultos e famílias. A inclusão foi desafiadora para os docentes, uma vez que a aprendizagem por meio de aulas remotas e o celular como artefato cultural tornaram-se o foco principal das políticas educacionais emitidas como resposta ao surgimento da covid-19 no Brasil.

O estudo de Ivenicki (2023), apoiado em uma análise multicultural e interseccional, mostra que a desigualdade deve ter dificultado o sucesso do foco na aprendizagem digital. Assim, o Brasil enfrentou e tem enfrentado desafios semelhantes aos de outros países do BRICS¹⁷ (Steyn *et al.*, 2018). A autora cita como exemplo grandes cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, ressaltando que o início da pandemia e as medidas para garantir o distanciamento social e a higienização das mãos enfrentaram obstáculos em muitos desses locais. Contudo, também foram lugares onde iniciativas de ajuda e sentimentos comunitários floresceram, com a distribuição de álcool em gel, alimentos e outros suprimentos por parte das próprias comunidades e de outras agências.

No entanto, ao focar quase exclusivamente na aprendizagem por meio de aulas remotas, o documento analisado pelo CNE pareceu silenciar a diversidade cultural, social e econômica, bem como as questões de desigualdade. Infelizmente, o currículo ou estruturas maiores tentam, de alguma forma, modificar nossa identidade – seja ela social ou cultural –, impedindo que nossa identidade permaneça. No campo teórico dos Estudos Culturais, as identidades são compreendidas como construções dinâmicas e contextuais, levando à reflexão sobre a possibilidade de transformação dessas identidades ao longo do tempo. Assim, ao criarmos processos de pertencimento ou categorias de caracterização, estamos, de alguma

¹⁷ BRICS – acrônimo para um grupo de países emergentes composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que compartilham características econômicas semelhantes e buscam cooperação política e comercial entre si.

forma, construindo identidade. Estamos nos referindo a determinados sujeitos, determinados espaços. Estamos demarcando diferenças.

Assim sendo, o currículo, como artefato cultural, representa um espaço dinâmico de construção e reconstrução de saberes, refletindo valores, práticas e identidades socioculturais. Nesse sentido, configura-se como um campo fértil para problematizações contemporâneas, abrangendo questões de diversidade, inclusão e tecnologia. Nesse contexto, “[...] a formação de professores e a formação continuada de professores também devem ser indiscutivelmente parte do pensamento interseccional sobre o desenvolvimento curricular multicultural e digital” (Ivenicki, 2023, p. 5).

Durante a formação dos profissionais de forma remota, percebeu-se que há um déficit em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação dos professores, o qual precisa ser superado. Nessa acepção, o conceito de interseccionalidade tem sido utilizado em perspectivas multiculturais e é considerado relevante para se considerar a complexidade da construção das identidades plurais e as formas de combater o preconceito e o silenciamento dessas identidades. Com base em Coleman (2019), Ivenicki (2023, p. 2) afirma que

[...] a interseccionalidade foi popularizada pela primeira vez por Kimberlé Crenshaw que, em um artigo escrito em 1991 chamado “Mapeando as Margens”, em que explicou como os sujeitos se apresentam como mulheres e também pessoas de cor, marginalizadas por discursos que, embora bem intencionados multiculturalmente, são estruturados para responder a um ou outro marcador de identidade, sem a necessária visão articulada de gênero e identidade étnico-racial. Tais considerações partem da ideia de que vivemos vidas complexas, interseccionadas, no interior de sistemas de privilégio e opressão.

É importante destacarmos que a formação dos professores é tema de acentuado valor quando a perspectiva do sistema de ensino é garantir a matrícula de todas as crianças e adolescentes no ensino regular. Outro ponto é que, nas instituições educacionais – em especial nos CEIs –, atuam outros profissionais no âmbito técnico-administrativo e em outras funções com importante papel, tanto no desenvolvimento de ações educacionais quanto no cuidar, função desempenhada pela atendente infantil.

De acordo com a LDB – Lei nº 9.394/1996 –, em seu art. 59, é direito das crianças com deficiência serem atendidas por professores com formação adequada em nível médio ou superior:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular

capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, art. 59).

Mantoan (2006) destaca que essa lei admite formação em nível médio, em detrimento da orientação geral para o magistério, a qual tem estimulado ou exigido formação no Ensino Superior. Segundo Souza e Prieto (2006, p. 34), “[...] tal constatação causa estranheza quando se trata de formação que, para além do domínio de habilidades exigidas para exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o especial da educação”.

Partindo desse pressuposto, registramos nossa leitura crítica do processo que predominou a adoção de políticas educacionais voltadas para a minimização dos efeitos da covid-19 sobre a educação de estudantes com deficiência e suas implicações em outros espaços fora do ambiente escolar. A implementação de políticas públicas aligeiradas, sem a anuência e discussão com os professores que atuam na sala de inclusão, contribui para que o direito dos estudantes seja violado e resulta somente em discursos – como relata a Professora *Altas Habilidades*, ao ser indagada sobre o que ainda falta para a efetivação das políticas públicas de inclusão para crianças com deficiência:

Eu acredito que faltam mais políticas públicas por parte da SEMEC, na preparação dos professores, porque muitas das vezes só o diploma, o papel, não resolve muito. Você tem que ter uma preparação. Além disso, eu não sei se são todas as escolas que oferecem uma sala multifuncional, mas acredito que toda escola deveria ter uma sala multifuncional para trabalhar com essas crianças. Vivenciamos essa falta de formação na pandemia, pois não estávamos habituados a gravar aulas, e o desafio da proposta para a Educação Infantil foi conseguir desenvolver atividades dinâmicas, com materiais alternativos e acesso limitado à internet (Professora Altas Habilidades, 2023).

O discurso da professora aponta dois problemas que dificultam a efetivação da inclusão da criança com deficiência na sala de aula. Em primeiro lugar, ela destaca que a falta de preparo dos docentes é um fator significativo que impede a efetivação da inclusão – baseada em fatores biológicos e cognitivos, como dificuldades de aprendizagem ou transtornos. Essa percepção evidencia a insuficiência na formação dos docentes para lidar com as demandas da Educação Inclusiva. Essa questão é aprofundada por Skliar (1999, p. 19), ao afirmar que a Educação Especial, tradicionalmente, enxerga os sujeitos com deficiência como totalidades – um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis e localizados no mesmo contínuo discursivo.

Dessa forma, segundo o autor, as crianças com deficiência auditiva, visual e mental constituem a base representacional, a raiz do significado identitário, a única fonte de caracterização – biológica – desses outros. Para Jitsumori e Backes (2010), isso passa a ser

compreensível quando entendemos que o sujeito não é a fonte que produz o discurso; todos nós somos efeitos de discursos.

Considerando a angústia e a preocupação da professora, identificamos ainda um discurso que interpela o processo de inclusão/exclusão. Essa visão homogeneizadora contribui para práticas pedagógicas que não reconhecem as singularidades das crianças, reforçando a necessidade de uma formação docente que valorize e compreenda as diferenças individuais no contexto educacional. Com isso, as crianças sofrem os efeitos do processo de normalização, sem saber, de imediato, os motivos – e, também, acabam sendo culpabilizadas por não corresponderem aos padrões estabelecidos pelos professores, pelos especialistas, pelas instituições educativas e pelos documentos.

A professora identificou, como segundo problema, a falta de recursos da sala multifuncional¹⁸ nos CEIs, além da ausência de formação técnica para gravar aulas. Importante destacar que essa carência de recursos já foi identificada em minha pesquisa de Mestrado no ano de 2020 (Santos, M. P., 2020).

O estudo identificou que não foram encontrados registros de recebimento dos equipamentos e recursos de apoio necessários para pessoas com deficiência, enviados pela Secretaria de Educação Especial do MEC, “[...] pois, segundo a legislação vigente e as Políticas Públicas da Educação Especial, a direção da escola deve solicitar ao MEC os kits para montar esta sala de recursos” (Santos, M. P., 2020, p. 28).

A expansão do acesso de educandos com deficiência às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar sua permanência – compreendida como aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, Skliar (2012) considera que a formação dos professores, tanto da Educação Especial quanto da educação regular, deve ser feita na direção de uma imersão no mundo da alteridade e de uma mudança radical.

Nesse contexto, Skliar (2012) enfatiza que a formação, tanto da Educação Especial quanto da regular, deve direcionar-se para uma imersão no mundo da alteridade, promovendo uma mudança significativa na compreensão das diferenças. Além disso, o autor argumenta que não é necessário que o professor se torne um especialista em cada tipo de deficiência, pois isso não garante a inclusão – o essencial é ser um agente crítico e cultural, para não ser um

¹⁸ A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (Brasil, 2007d) e é considerada um dos principais marcos de referência nacional. As SRM são os espaços mais difundidos para a realização do AEE, onde atuam docentes com formação especializada, mediando o processo entre os estudantes público da Educação Especial, seus familiares e os professores da sala comum.

“inocente” nas fronteiras da Educação Inclusiva, em que de um lado está a Educação Especial e, de outro, a educação em geral (Skliar, 2001).

E, de fato, corroboramos a ideia do autor ao analisarmos a formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa: todos declararam possuir formação em curso superior de Pedagogia, com exceção do Professor Exclusão, que possui ainda outras duas graduações, em História e em Educação Física. Dos participantes, cinco afirmaram ter pós-graduação *lato sensu*, com formação direcionada para a área da Educação Especial, e um é mestre em Educação.

No entanto, a inclusão na Educação Infantil tornou-se um campo diversificado e repleto de novos significados. Isso, como já descrito anteriormente, ficou ainda mais evidente diante dos desafios da pandemia, quando os docentes se depararam com grandes mudanças na educação. E isso configurou uma nova forma de entender o currículo – e, consequentemente, um novo olhar em relação à própria formação. “Pensar o currículo escolar é falar de práticas, saberes e de fazeres cuja proposta é uma mudança de perspectivas, de um deslocamento da atenção que implica acompanhar movimentos que transformem a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual” (Carvalho, 2009, p. 188).

Nessa perspectiva, consideramos ser fundamental pensar na relação entre a formação dos professores e o currículo como algo essencial, a fim de oportunizar uma aprendizagem significativa para as crianças, como Sacristán (2013, p. 501) bem expõe: “[...] precisa-se de pessoas capazes de desenvolver uma nova linguagem e novas propostas de ação”.

Em se tratando do contexto pandêmico provocado pela propagação do vírus da covid-19, assim como nas diferentes modalidades da Educação Básica, o(a) professor(a) da Educação Infantil precisou se ajustar e inovar sua forma de conceber o ensino sob essa nova perspectiva. Para as crianças com deficiência, além dos obstáculos enfrentados cotidianamente, tornou-se evidente a necessidade de um trabalho colaborativo envolvendo escola e família, possibilitando, assim, a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, mesmo diante da suspensão das aulas presenciais. Ademais, para além da falta de formação tecnológica e da capacitação dos docentes para que essas ferramentas fossem usadas da melhor forma, houve também os desafios técnicos.

Apesar dos esforços para compreender a utilização dos recursos digitais, a maioria dos docentes não possuía habilidade para produzir vídeos e capacitação para lidar com a tecnologia, além da carência de recursos e artefatos tecnológicos para ministrar aulas remotas, como podemos perceber na fala da Professora *Educação Infantil* do CEI Hermínia Teixeira Siqueira:

Tivemos que usar nosso próprio celular para encaminhar as atividades para as famílias. O uso da tecnologia se intensificou, mas faltou recursos e o acesso igualitário prejudicaram alguns estudantes. Para algumas crianças, as atividades foram entregues aos pais e recolhidas semanalmente. Os recursos financeiros foram limitados e chegou a faltar toner e papel para a entrega das APCs (Professora Educação Infantil, 2023).

Dessa forma, “[...] vivenciamos uma situação de crise provocada pela COVID-19 que, não só supôs uma grave crise sanitária, mas que afetou diferentes dimensões da vida” (Candau, 2020, p. 685). Sobre esse assunto, Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 29) aponta que

[...] a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondente ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

Em contrapartida, Candau (2020) nos instiga a refletir sobre a educação futura, a possibilidade de criarmos condições para reinventar a escola e a necessidade de que práticas curriculares multiculturais sejam consideradas para educar, ensinar e aprender. Assim, a autora questiona:

[...] seremos capazes de reinventar a escola? Desconstruir uma perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato escolar? De questionar uma concepção dos currículos escolares que promove uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental? De questionar a colonialidade presente nas culturas escolares? De reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar, em geral ignorado? De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados? (Candau, 2020, p. 685).

A reflexão proposta por Candau (2020) sobre a desconstrução de perspectivas homogeneizadoras e padronizadoras no ambiente escolar é particularmente relevante quando analisamos a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil em Bonito/MS. A pesquisa de Marcia Pires Santos (2020) evidencia que, embora haja esforços para promover a inclusão, ainda persistem desafios significativos relacionados à formação de professores e à adequação dos currículos para atender à diversidade presente nas salas de aula.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Bonito destaca a implementação de projetos e campanhas em parceria com a Escola Caminho da Esperança (Associação Pestalozzi) para promover a inclusão de pessoas com deficiência. Entretanto, é fundamental questionar se essas iniciativas estão efetivamente desconstruindo a colonialidade presente nas culturas escolares e reconhecendo os saberes e as práticas insurgentes dos professores no cotidiano escolar, conforme sugere Candau (2020). Além disso, o PME para a Primeira Infância ressalta

a importância da Educação Especial e do atendimento a crianças da Educação Infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento. No entanto, para que a inclusão seja efetiva, é necessário ir além da identificação e do atendimento especializado, promovendo uma transformação nos currículos escolares que valorize a diversidade de conhecimentos e experiências, rompendo com a visão única e ocidentalizada do saber. Segundo Ivenicki (2023), isso significa incluir a diversidade cultural e seu potencial de desenvolvimento curricular transformador no texto de políticas educacionais voltadas para mitigar os efeitos do COVID-19 e “tantas outras pandemias que virão aí” (Sato, 2020a).

Ao relacionar a reflexão de Candau (2020) com a realidade de Bonito, percebemos, portanto, a urgência de reavaliar as práticas inclusivas adotadas, em busca de não apenas a inserção física das crianças com deficiência nas escolas, mas também a valorização de suas identidades e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural. Segundo Candau (2020), temos de assumir esses desafios para promover uma educação intercultural crítica e decolonial. Conforme Ivenick (2023, p. 5): “De fato, as perspectivas multiculturais devem, sem dúvida, ser voltadas para o foco nos potenciais dos estudantes por meio de diálogos com suas origens culturais plurais para proporcionar um aprendizado significativo para todos”. Ademais, a perspectiva educacional multicultural (Ivenicki, 2018, 2019, 2020) deve ser relevante na forma de combater o racismo, o sexismo e outros preconceitos.

Outro fator agravante que foi evidenciado se refere ao desenvolvimento tecnológico, ao trazer elementos para (re)pensarmos os processos educacionais tradicionais, sem esquecer a articulação necessária entre ensino e aprendizagem – e isso significa ter clareza de que ensinar é um processo totalmente diferente de educar. “O ensino sem a aprendizagem vira um processo inócuo, vazio” (Goedert; Arndt, 2020, p. 108-109).

Em alguns relatos dos professores, podemos observar o uso da tecnologia como uma ferramenta com metodologia tradicional. É importante ressaltarmos que, em uma abordagem tradicional, a realidade que é objeto de conhecimento é cumulativa e deve ser adquirida por uma “transmissão” desses conteúdos propostos na instituição escolar (Mizukami, 1986).

Gravei vídeos contando historinhas e explicando o conteúdo para enviar junto com a atividade, por meio do grupo WhatsApp. Posteriormente, conversava com os pais no privado ou no grupo para sanar as dúvidas ou dificuldade e explicar novamente, caso fosse necessário (Professor Exclusão, 21 de junho de 2023).

Gravei aulas conversando e explicando a atividade como se estivéssemos todos juntos na sala, tirando e acrescentando as letras para formação de palavras, encaixando o número de acordo com a quantidade de figuras e assim sucessivamente. Assim utilizei vídeos e as

atividades impressas e via WhatsApp para esclarecer as dúvidas (Professora Qualidade, 2023).

Nesses dois trechos, percebe-se a ideia de uma educação em que o docente “transmite” o seu conhecimento. Apesar de o espaço não ser o de uma sala de aula tradicional, esses relatos indicam que as tecnologias foram incluídas (pelos vídeos e aulas no aplicativo *WhatsApp*), porém com foco no professor e na professora como detentores desses conhecimentos.

A pandemia produziu outras formas de ver a educação, atribuindo novas visões e vivências ao nosso entendimento das coisas. Posto isso, olhando de um modo ampliado, essas mudanças afetaram também nossa cultura e nosso imaginário. Metodologicamente, a análise cultural desloca a centralidade da investigação da estruturação política e econômica para buscar contextualizar essa estruturação na “[...] vida real expressa pelo conjunto da organização” social (Williams, 2003, p. 58).

Para os Estudos Culturais, os saberes que circulam entre nós – tudo que é visto – vão nos constituindo, constituindo nossa identidade, e acabam sendo refletidos na estrutura curricular das escolas. Stuart Hall (2006, p. 13) nos auxilia nessa questão ao afirmar que “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. O autor enfatiza que a identidade é também construída histórica e socialmente, não sendo uma identidade biológica – não uma identidade com a qual nascemos –, mas uma identidade que começa a ser construída por meio de redes de dispositivos de saber e poder, por meio da estruturação do currículo, bem como das pedagogias da mídia.

Assim, assumimos identidades diferentes em momentos diferentes; ou seja, a nossa identidade é transitória, contraditória e vai se constituindo por meio dos nossos movimentos na sociedade, por meio das nossas relações, dos dispositivos que chamamos até agora de dispositivos de saberes e poder. Nossa identidade social é construída no interior da representação, por intermédio da cultura e das nossas relações, dos discursos que compartilhamos. Essas interações constituem nossa subjetividade, ou seja, definem nosso modo de ser. Dessa maneira, a subjetividade também é construída de forma histórica e cultural. São processos que nos constituem – o que significa ser eu, você, professor, ser as crianças. A identidade social nos coloca, nos situa em determinados espaços dessa cultura. “O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade [...]” (Silva, 1996, p. 179-180).

Fez-se necessário, por isso, analisar como as tecnologias foram inseridas no planejamento pedagógico. No que tange à análise dos CEIs, o uso da tecnologia não apresentou

um propósito educacional claro, e o papel que ela teve na pandemia foi algo atropelado e ordenado, feito para cumprir dias letivos e calendário escolar de “[...] forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo” (Goedert; Arndt, 2020, p. 108-109), como um modismo desconectado do cotidiano e do aprendizado das crianças e docentes, bem como de seus significados para os sujeitos envolvidos.

Assim sendo, na próxima seção, apresentamos as práticas pedagógicas no período pandêmico, a fim de mostrar como as crianças com deficiência vivenciaram situações de segregação e exclusão, em que pouco ou nenhum amparo lhes foi ofertado.

4.4 As práticas pedagógicas e as tensões de incertezas na docência

Em distintos documentos oficiais, a criança é caracterizada como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e social a partir de interações cotidianas vivenciadas – como, por exemplo, na Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009c). A criança brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, problematiza e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. No contexto dessa seção, o que interessa focalizar é como se potencializaram os processos de exclusão das crianças que, mesmo no ensino presencial, já enfrentavam barreiras à aprendizagem e à participação – seja em razão das metodologias de ensino, da organização curricular, da avaliação, da falta de conhecimento dos professores para responder às dificuldades de aprendizagem e especificidades dos estudantes, seja ainda pela organização dos espaços e tempos na Educação Infantil –, resultado de muita tensão e incerteza no trabalho docente.

Carvalho (2005) afirma que as instituições de Educação Infantil operaram – e continuam operando –, por meio de suas propostas curriculares e de suas práticas escolares, na produção de identidades, “ensinando” aos sujeitos formas de se relacionarem com o mundo no qual estão inseridos. Assim, por exemplo, o discurso pedagógico de socialização das crianças pela Educação Infantil pode ser considerado como uma prática que auxilia na constituição identitária infantil (Carvalho, 2005).

Feitas essas considerações, a seguir, apresentamos as discussões sobre as representações de crianças provenientes da percepção dos docentes, como a criança é pensada nos documentos que regem o trabalho pedagógico – como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – para construir efetivamente sua identidade pessoal, social e cultural, bem como suas experiências centradas na in/exclusão e as implicâncias e os descompassos das aulas remotas.

O isolamento social, as mudanças bruscas na rotina e a ausência das interações sociais presenciais impactaram profundamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Iniciamos com o excerto da entrevista do Professor *Inclusão*, em que podemos observar como a escola “falhou” quanto ao trabalho pedagógico durante a pandemia e como a exclusão ficou mais acirrada.

Por vezes os professores foram questionados pela pesquisadora sobre como foi possível garantir a inclusão dessas crianças mais vulneráveis e quais as estratégias se mostraram mais exitosas. Ficou claro, como relatado pelo Professor *Inclusão*, que em circunstâncias adversas algumas crianças tiveram mais dificuldades em acessar os seus direitos e ficaram ainda mais excluídas, “[...] *pois exigiu mais atenção, comprometimento e reinvenção de nós profissionais quanto à forma de trabalhar e pensar no desenvolvimento dos estudantes*” (Professor *Inclusão*, 2023). O Professor *Inclusão* prosseguiu afirmando que “[...] *aqueles que têm condições financeiras contrataram uma professora particular, levaram para terapias e outros acompanhamentos e quem não teve, sofreu dentro de casa*”. A fala do professor, sobre mais atenção, comprometimento e reinvenção por parte do professor, corrobora as ideias de Mantoan (2012), ao afirmar que, em qualquer crise, o professor sempre será o maior responsável por criar estratégias de superação.

Segundo o professor, a ausência de serviços de Educação Especial, terapias e acompanhamentos para crianças com deficiências, em substituição às atividades pedagógicas, é uma demonstração forte de capacitismo e representa a negação ou limitação de direitos. Corroboramos a concepção de Sassaki (2014) e acreditamos que os professores e os pais das crianças e jovens com deficiência, por seu turno, também precisam ser sensibilizados e formados para compreender a importância de combater “[...] o capacitismo focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’” (Sassaki, 2014, p. 10).

Muitos pais investem o máximo para que seu filho ou sua filha atenda aos padrões normativos. Por exemplo, pais de crianças com autismo buscam terapias para eliminar os comportamentos indesejáveis, sem entender a função e a necessidade fisiológica por trás deles. Ao mesmo tempo em que podem estar proporcionando ferramentas importantes para adaptar seu filho/sua filha a esse mundo capacitista, os pais também transmitem a noção de que a deficiência – como parte do que são – é algo indesejado, que precisa ser eliminado, dissimulado, negado. Essa postura se alinha a concepções homogeneizadoras da educação e da sociedade, que tendem a privilegiar determinados corpos e formas de existir, ignorando a diferença como valor fundamental (Skliar, 2003).

A Pedagogia da Diferença, fundamentada em Corazza (2001) e Skliar (2003), por exemplo, propõe um deslocamento desse olhar normativo, enfatizando que a diferença não deve ser percebida como um desvio ou déficit, mas como parte constitutiva da identidade e da experiência humana. Sob essa perspectiva, a deficiência não é um problema a ser resolvido, mas uma singularidade que precisa ser reconhecida e respeitada.

Nos Estudos Culturais, Hall (1997) argumenta que as identidades são construções sociais e simbólicas, influenciadas por discursos que determinam quais corpos são considerados legítimos ou marginalizados. Assim, quando os pais adotam discursos que buscam “normalizar” seus filhos dentro de padrões capacitistas, podem, inadvertidamente, contribuir para a internalização de estigmas e a negação da própria identidade. Evidentemente, tal mudança supõe uma nova postura de pais e educadores que deixam de compreender a diferença como problema, entendendo-a como algo intrínseco à humanidade e, portanto, concebem a deficiência como uma expressão digna e legítima da condição humana.

Ainda, foi possível encontrarmos o relato de profissionais que perceberam que, no momento pandêmico, estudantes da Educação Especial vivenciaram situações de segregação e exclusão, em que pouco ou nenhum amparo lhes foi oferecido. Um ponto interessante relatado pela Professora *Qualidade* foi a importância do vínculo professor-aluno, fator extremamente necessário para o processo ensino-aprendizagem:

Enquanto professora da instituição estava atenta, e por isso acredito que as crianças estavam sim vivenciando e aprendendo com esse momento tão difícil. Quando penso o que as crianças estão fazendo em casa acredito que brincam, pulam, questionam, mexem, visualizam e experimentam isso tudo faz parte da avaliação (Professora *Qualidade*, 2023).

O depoimento da professora nos remete à discussão proposta pela BNCC, fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que veio consolidar o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quando coloca para a Educação Infantil que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 36).

Entretanto, em relação às atividades encaminhadas no ano de 2020, podemos perceber a normalização regulada pela BNCC, que se desdobra nas propostas a serem abordadas e pretende, em certa medida, a padronização do trabalho pedagógico desenvolvido nos CEIs, como evidencia a Professora *Qualidade* ao relatar que:

No decorrer desses dias de realização da APC, principalmente no mês de julho, a devolutiva, especificamente nas minhas atividades, não aconteceu como o esperado. A maioria dos pais não deu devolutiva, entrei em contato (ligação) indagando como estavam realizando as atividades. Os pais disseram que as crianças estavam fazendo com ajuda dos irmãos e outras pessoas da família e que, muitas vezes, não tinham tempo ou esqueciam de registrar (Professora Qualidade, 2023).

O relato da professora não difere de outros depoimentos, ao contrário, corrobora com a notícia publicada no Jornal *Midia Max*, em 28 de fevereiro de 2021, sobre o relato de mães que vivenciaram o desafio de receberem as atividades de seus filhos/suas filhas e terem a tarefa de repassar os conteúdos a eles/as (Durante a pandemia [...], 2021).

O ensino remoto dificultou e até retrocedeu o aprendizado de estudantes da Educação Especial em Mato Grosso do Sul. Como consequência, houve relatos de desmotivação por parte dos estudantes, que demonstraram resistência em realizar as atividades propostas. De maneira semelhante, Acosta (2022) identificou que a falta de interação entre crianças e adultos, somada à ausência de uma rotina estruturada, comprometeu a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Essa deficiência vivenciada durante a pandemia nos leva a refletir sobre como a educação, em muitos casos, acaba por excluir crianças com deficiência, em vez de garantir um atendimento de qualidade que efetivamente propicie o direito à Educação Inclusiva, conforme estabelecido pela legislação. Em contrapartida, a BNCC vem com o objetivo de propor um currículo comum para todos, o que já nos leva a questionar sobre a inclusão, pois as crianças com deficiências praticamente não são mencionadas nesse documento.

A Educação Inclusiva aponta necessárias adaptações curriculares e na estrutura física de âmbitos escolares e educacionais, o que a BNCC acaba não abordando. Em caso de essas adaptações não serem realmente consideradas, isso acaba por disseminar a exclusão social. Questionamo-nos sobre como foi trabalhada a construção de uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento no período da covid-19, se nem mesmo o acesso às atividades e ao ambiente escolar, de forma adequada, lhes foi proporcionado e, como apontado por diversos pesquisadores, isso não foi culpa ou consequência da pandemia, mas problemas que vêm perdurando ao longo do tempo.

Ocorre que a pandemia potencializou ainda mais a desigualdade social e a exclusão diante da “[...] proposta revolucionária de incluir todos os estudantes em uma única modalidade educacional, o ensino regular, [que] tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista, terapêutica da Educação Especial” (Mantoan, 2011, p. 29). De acordo com Souza e Dias (2021), a pandemia da covid-19 aumentou a visibilidade de desigualdades

que permeiam a sociedade brasileira, como, por exemplo, a falta de recursos tecnológicos, bem como a precária formação dos docentes para lidar com ferramentas digitais.

Dar continuidade às aulas, quando na prática as crianças perderam o direito de conviver na Educação Infantil, levanta questionamentos sobre a efetividade desse processo. Além disso, é fundamental reconhecer que o acesso às tecnologias e à internet, assim como as condições de uso dessas ferramentas, não são iguais para todas as pessoas. Ademais, não podemos considerar ingênuo a ideia de que a escola e os processos educativos e formativos sejam amplamente acessíveis, especialmente à luz da afirmação de Louro (1997, p. 57), cuja relevância se mantém até os dias atuais: “A exclusão precisa ser questionada porque [...] a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso”.

O desafio posto foi: Como conciliar essa realidade caótica e o imperativo urgente de oferecer às nossas crianças um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais, com e sem deficiência? Incorporando as orientações da Constituição de 1988, o MEC publicou diretrizes gerais que devem nortear a política de Educação Infantil – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010). Assim, pode-se examinar “[...] o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?” (Veiga-Neto, 2019, p. 5).

Questionamos se ainda foram eficazes as possibilidades até aqui desenvolvidas para pensar a inclusão diante do sofrimento pelas condições pandêmicas que vivenciamos, como relata a Professora *Adaptação Curricular*, quando indagada sobre ter ou não experiência em anos anteriores com turmas de inclusão:

Não tinha nenhuma experiência. É que quando eu pego uma criança, eu me orgulho, tenho esse sentimento, uma preocupação dentro de mim, sabe? De observar a criança e começar a trabalhar as dificuldades dela, e eu assistia muitos vídeos, muita live, eu pesquisava em vários sites para entender o autismo não verbal e foi isso que fez eu fazer a diferença na vida dessas crianças (Professora *Adaptação Curricular*, 2023).

A professora expõe todo o seu esforço para atender às necessidades das duas crianças com TEA. Entretanto, a preocupação com a identidade das crianças com deficiência foi anulada e silenciada pela política educacional, ao desconsiderar personalidades, qualidades e limitações diferentes que cada estudante possui na sua forma de aprender e compreender as atividades ensinadas. Podemos considerar a identidade e a diferença como sendo produtos ou criações sociais e culturais; assim, eles necessitam ser continuamente produzidos. Dessa forma,

é importante pensar na constituição de identidades. Nesse sentido, Silva (2000, p. 83) explica que:

A normalização é um dos processos sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetros em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Nesse viés, os documentos acabam criando sentidos para os modos de ser criança e viver intensamente a infância – pular, questionar, mexer, visualizar e experimentar – pois, segundo Hall (1997), o significado não está no objeto, nem na pessoa, nem na coisa, nem mesmo na palavra. Somos nós que estabelecemos o significado de forma tão determinada que, em seguida, ele vem parecer natural ou inevitável.

E, portanto, essa é a forma objetiva, visto que nos tornamos, desde crianças, sujeitos culturais, pois tal conhecimento não está inscrito em nossa genética, mas é o que permite que convivamos em nossa cultura como seres dotados das mesmas capacidades de expressão e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão/exclusão das crianças com deficiência, bem como os desafios enfrentados por gestores, coordenadores, docentes e famílias no contexto da pandemia da covid-19, com foco na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS).

Apresento estas considerações finais com base na análise dos relatos de docentes, gestoras e famílias sobre a inclusão e exclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Destaco tanto os desafios da formação acadêmica dos professores para a prática pedagógica quanto as dificuldades enfrentadas pelas famílias ao apoiar a aprendizagem dos filhos em casa durante a pandemia de covid-19.

A investigação perpassou pelo esforço de entender as tensões que envolvem as noções de inclusão/exclusão e identidade/diferença, e assim analisar como os docentes trabalharam para reconhecer as diversas identidades das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. Com o propósito de aprofundar a compreensão sobre os processos de inclusão e exclusão, recorri à minha própria trajetória como um *locus* de enunciação, mobilizando a experiência vivida como ferramenta epistemológica. Nesse percurso, elaborei um relato descritivo de minha atuação docente, iniciando com o acompanhamento de uma criança surda em sala de aula e, posteriormente, expandindo minha prática para o trabalho em turmas multisseriadas, nas quais a diversidade etária e a presença de crianças incluídas impuseram desafios pedagógicos complexos e multifacetados.

Em seguida, retomei os aspectos históricos e políticos que atravessaram esse processo, iniciando pela trajetória da Educação Especial em âmbitos nacional, estadual e municipal. Nesse percurso, problematizei a legislação vigente e o conceito de política pública, ressaltando sua centralidade no reconhecimento e na consolidação da Educação Inclusiva como um direito.

Analisei, ainda, a organização da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, com ênfase no processo de municipalização, evidenciando que a garantia de direitos não é um dado, mas uma conquista resultante de intensas lutas sociais. Essas disputas visam tensionar e romper o paradoxo exclusão-inclusão, demandando, consequentemente, uma atuação mais efetiva do Estado na estruturação de políticas que assegurem a escolarização equitativa e emancipatória.

A contextualização teórica foi consolidada a partir das pesquisas de Rogalski (2010), Landim e Rebelo (2023), Bigarella (2004), Neres, Belato e Corrêa (2023), cujas contribuições aprofundaram a compreensão sobre o processo de inclusão, elevando-o a um nível de complexidade, mas alinhado ao desenvolvimento das legislações nacional e estadual que orientam a Educação Especial.

Esse teóricos destacam as transformações na legislação nacional e os avanços na implementação da Educação Especial nos estados e municípios, com adaptações necessárias para responder às demandas sociais. A pesquisa revelou que, apesar dos progressos legislativos e normativos, a inclusão continua a enfrentar significativos obstáculos estruturais, pedagógicos e sociais. Esses desafios comprometem a efetivação dos direitos educacionais das crianças com deficiência, apontando para a necessidade urgente de uma reconfiguração nas políticas públicas e nas práticas educacionais que possam, de fato, garantir a inclusão plena e equitativa no contexto escolar.

Dito isso, passo a fazer comentários conclusivos das seções que a pesquisa apresentou. No Capítulo 1, discorri sobre o caminho para a produção e análise dos dados, a abordagem qualitativa, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Esses instrumentos possibilitaram a análise do cenário da pesquisa, que foram os dois CEIs de diferentes bairros de Bonito/MS, os quais têm crianças com deficiência matriculadas.

O Capítulo 2 discutiu as políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiência. Buscou retomar aspectos históricos e políticos desse processo, contemplando inicialmente a trajetória histórica da Educação Especial em âmbito nacional, estadual e municipal. No âmbito federal, foi possível evidenciar que a conquista de direitos é um processo permeado por lutas sociais para promover o rompimento do paradoxo exclusão-inclusão, o que

exige, por sua vez, maior participação do Estado no processo de escolarização. Ainda nesse capítulo, discuti o campo teórico entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, das políticas ao espaço escolar, sob o olhar dos Estudos Culturais e os pressupostos da Educação Inclusiva na perspectiva da teoria pós-crítica.

Para pensar a inclusão/exclusão das crianças com deficiência em meio ao processo histórico colonizatório, busquei apoio em pesquisadores do estado de Mato Grosso do Sul e outros que, de alguma forma, desenvolveram estudos sobre a política pública em questão. É possível conceber que, atualmente, vivemos exatamente a transição entre paradigmas: da integração para a inclusão, do modelo biomédico para a compreensão social da deficiência, em todas as áreas. Em síntese, é fundamental que não mais entendamos as deficiências como doenças, nem as diferenças como obstáculo para desenvolver o trabalho pedagógico, mas, sim, como um valor de enriquecimento dos sempre desafiadores contextos educacionais.

O Capítulo 3 apresentou a pandemia da covid-19 e como ela afetou o cenário educacional de forma global e local, em especial nos CEIs no município de Bonito/MS. Abordei a respeito da pandemia da covid-19 com o intuito de compreender seu impacto na educação das crianças com deficiência na etapa da Educação Infantil e o efeito das atividades *online* enviadas pelos docentes como atendimento emergencial.

O Capítulo 4, que finaliza a pesquisa, discorreu sobre a análise temática que esteve diretamente ligada aos objetivos específicos, sendo organizado de forma a mostrar as narrativas das gestoras, docentes e famílias a respeito de suas práticas pedagógicas entrelaçadas ao processo de inclusão/exclusão das crianças nos CEIs.

Também foram apresentadas as práticas culturais que produzem representações que caracterizam as identidades que os docentes e as famílias foram assumindo ao longo das experiências, atribuindo novas perspectivas e vivências ao entendimento das coisas e como essas mudanças afetaram também a cultura e o imaginário, além dos lugares ocupados pelas professoras no âmbito não escolar. Baseando-se na compreensão do que os autores discutem sobre representação cultural e nas falas de professores e gestores da educação em Bonito, posso afirmar que a representação cultural em nosso município é a de que as crianças com deficiência, na etapa da Educação Infantil, não necessitam do AEE.

Descrevi como as atividades ocorreram por meio da tecnologia, o que deslocou e fragmentou a identidade das crianças, docentes e famílias, tendo em vista a nova configuração criada a partir das aulas remotas. Isso causou certo estranhamento, uma vez que tudo se apresentou de forma diferente.

Enfatizei, ainda, que, para os Estudos Culturais, esses saberes vivenciados vão nos constituindo e, também, nossa identidade e, consequentemente, refletindo na estrutura curricular das escolas. Segundo as perspectivas multiculturais, o currículo deve se concentrar nos potenciais das crianças por meio de diálogos com suas origens culturais plurais, para proporcionar um aprendizado significativo para todas. Apresentei, assim, um processo inicial, que requer aprofundamento e aperfeiçoamento de suas ações.

Dessa forma, este estudo, assim como outros que poderão ser desenvolvidos futuramente, buscou responder a questionamentos essenciais sobre a inclusão de crianças com deficiência no contexto educacional. Especificamente, investiguei como as políticas públicas de inclusão são estruturadas e aplicadas nas esferas federal, estadual e no município de Bonito/MS. Além disso, analisei as experiências e os desafios enfrentados por gestoras, coordenadoras, docentes e docentes de apoio nos CEIs de Bonito, especialmente no que tange à inclusão de crianças com deficiência diante do impacto da pandemia e da suspensão das atividades presenciais.

Também foi avaliado de que maneira a pandemia da covid-19 afetou a educação dessas crianças na etapa da Educação Infantil e quais foram os impactos das atividades *online* enviadas pelos docentes. Por fim, examinei como as famílias lidaram com a ausência do ensino presencial e os desafios enfrentados ao assumir a responsabilidade pelo ensino de seus filhos por meio das atividades pedagógicas enviadas pelo *WhatsApp*.

No entanto, a partir dessas indagações, outras questões foram se descontornando ao longo da pesquisa, apontando caminhos para futuras investigações. Uma delas diz respeito à eficácia das políticas públicas de inclusão: embora haja diretrizes nas esferas federal, estadual e municipal, até que ponto essas políticas têm garantido, na prática, a acessibilidade e a permanência das crianças com deficiência nos CEIs? Além disso, questiono se a formação inicial e continuada dos professores tem sido suficiente para capacitá-los a enfrentar os desafios da inclusão, especialmente em contextos emergenciais, como o da pandemia.

Outra questão relevante diz respeito ao uso das tecnologias no ensino remoto: As estratégias adotadas foram realmente eficazes para atender às necessidades das crianças com deficiência? Quais adaptações poderiam ser implementadas para tornar o ensino digital mais acessível e inclusivo? Paralelamente, emerge a reflexão sobre o papel das famílias nesse processo. A pandemia impôs a essas famílias a responsabilidade de conduzir o ensino das crianças com deficiência em casa, mas como esse envolvimento pode ser fortalecido para além do período emergencial?

Por fim, destaco os impactos psicossociais da pandemia no desenvolvimento emocional e social das crianças que ficaram sem acesso ao ensino presencial. Além das lacunas na aprendizagem, quais desafios emocionais essas crianças enfrentaram? Soma-se a isso a necessidade de analisar se os CEIs dispõem de estrutura e recursos adequados para garantir a inclusão efetiva atualmente, com o retorno às aulas presenciais. Essas questões ampliam o debate sobre inclusão na Educação Infantil e indicam a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a compreensão sobre os desafios e as possibilidades de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os resultados evidenciaram que a pandemia impôs desafios significativos aos processos de ensino e aprendizagem, intensificando desigualdades e fragilizando o desenvolvimento das crianças com deficiência. A ausência do ensino presencial revelou lacunas na formação docente para a Educação Inclusiva em contextos remotos, além de ressaltar as dificuldades das famílias em assumir o papel de mediadoras do aprendizado sem suporte adequado. As atividades pedagógicas enviadas pelo *WhatsApp*, embora tenham sido uma tentativa emergencial de manter o vínculo com os estudantes, não foram suficientes para garantir um ensino de qualidade e acessível a todas as crianças.

Além disso, constatei que as políticas públicas, apesar de bem estruturadas em nível federal, estadual e municipal, nem sempre se traduzem em ações efetivas no cotidiano das instituições de ensino. A falta de infraestrutura, formação especializada e apoio às famílias demonstrou que a inclusão, muitas vezes, ainda ocorre mais no discurso do que na prática. A lição da pandemia, evidenciada nesta tese, é a de que a experiência real vivida oferece diversas possibilidades de reflexão, não apenas sobre aspectos da vida cotidiana, mas, sobretudo, sobre uma parte da humanidade que também é excluída dos direitos e das perspectivas de futuro.

Diante desse cenário, os CEIs e escolas não foram poupadados da complexidade desse novo panorama educacional em tempos de pandemia e seus impactos na inclusão de crianças com deficiência no município. Os efeitos da pandemia foram sentidos em diversas áreas, como economia, saúde e educação. No contexto estudantil, as vulnerabilidades se tornaram ainda mais evidentes. Para famílias ao redor do mundo, as opções eram limitadas: ou se protegiam do vírus enfrentando a fome, ou garantiam o sustento, mas se expunham ao risco de contaminação.

Em meio às incertezas e descobertas, nesse período também identificamos e utilizamos ferramentas pedagógicas e *pedagogias outras*. No entanto, quando se trata de Educação Inclusiva, observa-se a presença de discursos que criam a ilusão de que o sistema educacional está, de fato, incluindo crianças com deficiência, mesmo quando a realidade revela desafios e limitações nesse processo.

Durante a pandemia da covid-19, as práticas foram desarticuladas, pois a verdadeira inclusão exige a criação de oportunidades para a criança e sua família em diversos campos da sociedade, além da garantia de seus direitos sociais, políticos e econômicos. A pesquisa revelou que a falta de formação continuada na área da inclusão também gerou impactos negativos na aprendizagem das crianças. Na pandemia, esse problema se intensificou ainda mais devido à falta de experiência por parte dos professores com as ferramentas tecnológicas para gravar aulas e oferecer atividades dinâmicas com materiais alternativos. Portanto, a pandemia da covid-19 foi mais uma entre as muitas “pandemias” que poderemos enfrentar diante de políticas educacionais que não contemplam a diferença, mas impõem uma perspectiva homogeneizadora e padronizadora do formato escolar.

Cabe a nós, educadores, questionarmos uma concepção de currículo escolar que promova uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental, e “[...] colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados” (Candau, 2020, p. 685), na construção de soluções que alcancem todos e todas, sem discriminação, segregação ou preconceitos. Tais mudanças no ambiente escolar, impreterivelmente, deveriam gerar mudanças no currículo. Muitos pesquisadores e autores descortinam essas mudanças e os desafios que daí emergem, como Stuart Hall (1997), Néstor Canclini (2008), Henry Giroux (1997), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Miguel Arroyo (2013), Maria Lúcia Castagna Wortmann (2015), Marisa Vorraber Costa (2017), dentre outros.

Em relação ao trabalho pedagógico do professor da Educação Infantil no acompanhamento das crianças com deficiência, a pesquisa sinalizou uma insegurança quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, justificada por uma formação ainda insuficiente. A implementação de uma alternativa de atendimento inclusivo diferenciado é uma recomendação pertinente e necessária. No entanto, é fundamental que essa alternativa seja desenvolvida a partir de uma perspectiva pós-crítica, que reconheça e valorize as particularidades culturais e identitárias das crianças. Para isso, essa abordagem deve contemplar aspectos essenciais, como: formação continuada para educadores; criação de ambientes inclusivos; currículos flexíveis e contextualizados; fortalecimento da parceria entre escola e família; além da sensibilização da comunidade. Dessa forma, busca-se não apenas garantir a inclusão de crianças com deficiência, mas também promover a valorização de suas identidades e culturas, contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e acolhedor.

Outra justificativa que se apresentou refere-se à exoneração dos docentes de apoio, o que não atendeu às especificidades das crianças no período da pandemia, bem como às dificuldades enfrentadas pelos docentes para produzir videoaulas e planejar atividades que

mantivessem o vínculo com as crianças e suas famílias. Portanto, considerei que houve uma não apropriação da perspectiva inclusiva por parte das políticas públicas implementadas e pela ausência de profissionais capacitados.

Nesse sentido, é necessário pensar nas condições existentes nos CEIs para colocar em prática o que está disposto nas políticas, especialmente no que diz respeito à inclusão e sua efetivação. A criança com deficiência carece de profissionais especializados, equipe multiprofissional, recursos, instrumentos, materiais e estrutura adequados. O que se observa é: o que foi realizado até o momento ainda se mostra insuficiente para garantir a efetivação de uma Educação Inclusiva de qualidade. Desse modo, diante de todas as variáveis apontadas neste trabalho, ressalto a necessidade de retomar a discussão sobre os desafios enfrentados pelos educadores e as barreiras estruturais que limitam a efetivação da inclusão, destacando a importância de uma abordagem mais sensível e adaptativa.

Como profissional e pesquisadora da educação, foi relevante estabelecer conexões entre a Educação Infantil e a perspectiva da Educação Inclusiva, evidenciando uma educação em desenvolvimento e delineando um olhar mais crítico para a inclusão, com base nos Estudos Pós-críticos e na Pedagogia da Diferença. Assim sendo, este estudo reforçou a necessidade de um olhar crítico e contínuo sobre a Educação Inclusiva e promoveu reflexões e ações que contribuam para um sistema educacional mais equitativo, acessível e efetivo para todas as crianças, independentemente de suas condições.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Gerson Falcão. **As práticas pedagógicas do professor de Educação Física com crianças com deficiência na Educação Infantil nas EMEIs de Campo Grande – MS em tempos de pandemia covid-19.** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

ALVES, Maria Isabel Alonso. **Narrativas de professoras indígenas arara (KARO TAP) derondônia:** Identidades entre experiências formativas não escolares e escolares. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ANDRADE, Sandra dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 173-194.

ARROYO, Miguel. **Curriculum, território em disputa.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS, AMIGOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, DE FUNCIONÁRIOS DO BANCO DO BRASIL E DA COMUNIDADE. Novo Viver sem Limite – Plano Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência. APABB, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.apabb.org.br/noticias/novo-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-10116.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BACKES, Benicio. “**Foi o espaço que encontrei**”: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escola.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

BARBOSA, Regiane da Silva; UZÊDA, Sheila de Quadros; QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. Da crise sanitária à violação de direitos educacionais: Educação

inclusiva em tempos de pandemia. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 63, p. 97-113, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BIGARELLA, Nádia. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino no movimento de municipalização do ensino na década de 1980. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 18, jul./dez. p. 77-95, 2004. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/473>. Acesso em: 12 maio 2024.

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

BONITO. **Decreto nº 252, de 4 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as diretrizes e normas para a realização de matrícula em Centro de Educação Infantil do Município, e dá outras providências. Bonito: Prefeitura Municipal, [2018]. Disponível em: <https://www.bonito.ms.gov.br/2018/12/19/prefeitura-define-normas-para-matriculas-nos-cei/>. Acesso em: 12 maio 2024.

BONITO. **Decreto Municipal nº 068, de 18 de março de 2020**. Cria o comitê de prevenção e enfrentamento ao Coronavírus – covid19, e dispõe sobre as medidas enfrentamento da emergência de saúde pública e dá outras providências. Bonito: Prefeitura Municipal, [2020a]. Disponível em: <https://www.bonito.ms.gov.br/2020/03/18/decreto-no-068-2020-18-de-marco-de-2020/>. Acesso em: 12 maio 2024.

BONITO. **Resolução SEMEC nº 318, de 8 de abril 2020**. Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Pedagógicas Complementares a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública da Rede Municipal de Ensino de Bonito -MS, para prevenção de novos casos do vírus COVID-19. Bonito: Secretaria de Educação e Cultura, [2020b]. Disponível em: https://www.bonito.ms.gov.br/wp-content/uploads/media/attachments/1932/1932/5e95bd95d2036a1edf47a8fe793bc63e7be7365baa6f1_resolu-osemec-n-3182020-de-08-de-abril-2020.docx. Acesso em: 12 maio 2024.

BONITO. Resolução SEMEC nº 322, de 19 de maio de 2020. Estabelece diretrizes para a continuidade das atividades pedagógicas na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19. **Diário Oficial da ASSOMASUL**: Bonito, MT, p. 3, 26 maio 2020c.

BONITO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Protocolo de Biossegurança**. Plano de Ação de Retomada às Atividades Híbridas-Escalonadas e Rotinas Preventivas. Bonito: SEMEC, 2022a.

BONITO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Centro de Educação Infantil Laura Vicuña. **Projeto Político Pedagógico**. Bonito: SEMEC, CEI Laura Vicuña, 2022b.

BONITO. Prefeitura Municipal de Bonito. Passeios. **Prefeitura Municipal**, Bonito, 2023a. Disponível em: <https://www.turismo.bonito.ms.gov.br/passeios-em-bonito-ms>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BONITO. Resolução/SEMEC nº 372, de 6 de fevereiro de 2023. Dispõe sobre Regulamentação da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Educação de Bonito/MS. Bonito: Secretaria de Educação, 2023b.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1977]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999a]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3076.htm#:~:text=DECRETO%20No%203.076%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20JUNHO%20DE%201999.&text=Cria%2C%20no%20%C3%A2mbito%20do%20Minist%C3%A9rio,CONADE%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999b.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2000a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm#:~:text=LEI%20No%2010.048%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202000.&text=D%C3%A1%20prioridade%20de%20atendimento%20%C3%A0s,Art. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 244, p. 2, 20 dez. 2000b.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 198, de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, concluída em 7 de junho de 1999, por ocasião do XXIX Período Ordinário de Sessões da Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos, realizado no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade de Guatemala. Brasília: Câmara dos Deputados, [2001]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-norma-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001b.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001c.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 194, p. 1-2, 9 out. 2001d.

BRASIL. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2002b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Brasília: Ministério da Educação, [2002c]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/526321061/PORTARIA-N-2-678-DE-24-DE-SETEMBRO-DE-2002-15247494267694-7091>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador: Execução da Ação. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: https://paaahsd.uff.br/wp-content/uploads/sites/388/2021/11/Documento-Orientador_NAAHS_29_05_06.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, MEC, 2006b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada até a Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006c.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 118, p. 7-12, 21 jun. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: Ministério da Educação, [2007d]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 181, p. 26, 18 set. 2008b.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009c.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,%20de%20dezembro%20de%201990. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 3, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis N°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 6, 1 out. 2020a.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, edição extra, p. 1, 1 abr. 2020c.

BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19. **Gov.br**, Brasília, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020.** Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020e]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14019.htm. Acesso em: 14 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para

Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/Lei/L14191.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Transmissão. **Gov.br**, Brasília, 8 abr. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19-old/transmissao>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/decrito/D11370.htm#:~:text=D11370&text=Revoga%20o%20Decreto%20n%C2%BA%2010.502,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decrito/d11793.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 2.608, de 21 de dezembro de 2023**. Habilita Centro Especializado em Reabilitação (CER) e estabelece recursos do Bloco de Manutenção das Ações e Serviços Públicos de Saúde - Grupo de Atenção Especializada, a ser incorporado ao limite financeiro de Média e Alta Complexidade (MAC) do Município de Bonito no Estado do Mato Grosso do Sul. Brasília: Ministério da Saúde, Gabinete do Ministro, [2023c]. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2023/prt2608_27_12_2023.html. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024**. Altera a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância), para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e para determinar prioridade de atendimento em programas de visitas domiciliares a crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a crianças da educação infantil com sinais de alerta para o desenvolvimento, nos termos que especifica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 12 abr. 2025.

BROSTOLIN, Marta Regina. A Sociologia da Infância na contemporaneidade. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais** – RBHCS, Rio Grande, v. 12, n. 23, p. 316-330, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i23.10833>

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 35-52.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 802-820, 2016.

CARNEIRO, Marcelo; TRENCH, Flávia Julyana Pina; WAIB, Luis Fernando; PEDRO, Fabio Lopes; MOTTA, Fabrizio. Influenza H1N1 2009: revisão da primeira pandemia do século XXI. **Revista da AMRIGS**, [s. l.], v. 54, n. 2, p. 206-213, abr./jun. 2010.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP *et al.*, Brasília: CNPQ, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255-287.

CASTRO, Gleyce Carvalho. Educação inclusiva em tempos de pandemia: desafios para a inclusão. **Margens**: Revista Interdisciplinar, Abaetetuba, v. 1, n. 24, p. 275-290, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/10102/7577>. Acesso em 20 jun. 2021.

CAVALCANTE, Fabiana Silva Zuttin. **Inclusão escolar de crianças com deficiência na educação infantil**: relações, sentidos e práticas. 2022. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

COLEMAN, Arica L. What is intersectionality? Let these scholars explain the theory and its history. **Time**, [s. l.], 28 mar. 2019. Disponível em: <https://time.com/5560575/intersectionality-theory/>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CORAZZA, Wallace Souza. Pedagogia da diferença: questões sobre a normalidade e a diferença na educação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A educação que a surdez faz**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 55-64.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande – MS (1996-2004)**. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

CORRÊA, Nesdete Mesquita; SILVA, Karina de Lima. A educação especial no município de Aquidauana – MS: um estudo dos seus indicadores. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2011, Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: ABPEE, 2011. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/318-2011.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSTA, Marisa Vorraber. Políticas curriculares e produção de subjetividades. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; CAVALCANTE, Maria Ângela Mattos Parente (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 79-100.

CROCHÍK, José Leon; FRELLER, Cintia C.; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FEFFERMANN, Marisa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do; CASCO, Ricardo. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

DAL MORO, Ederly T. Loureiro. **História, discurso político e realidades do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande Mato Grosso do Sul**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

DE TONI, Dulcinea Libraga Papalia. **Trabalho pedagógico multifacetado e a Educação Infantil na pandemia**: uma análise dos movimentos de sentidos. 2022. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DURANTE a pandemia, mães relatam dificuldades com ensino remoto para filhos com deficiência em MS. **Jornal Midiamax**, Campo Grande, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2021/ensino-remoto-e-desafio-para-pais-de-alunos-com-deficiencia-em-ms>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FALCÃO, Theodorico de Góes. **Bonito o gigante adormecido**: cidade turística. Miranda: Jornal da Cidade Ltda., 1980.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-114.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 424-439.

FÓRUM NACIONAL DOS JUÍZES ESPECIAIS. Bonito – História. **Fonaje**, Bonito, 2011. Disponível em: https://www5.tjms.jus.br/fonaje/conheca_Bonito.php#:~:text=Geografia%20%2D%20Localiza%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20Bonito%20est%C3%A1%20localizado,vai%20de%20novo%20a%20abril. Acesso em: 12 mar. 2023.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 9-14.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Maria Lúcia Souza Barros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klarter Bez Fontana. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.6051>

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC/GO, 2020.

Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educação_de_Goias_2020_2022-1.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOMES, Giselly Rodrigues das N. S. Pessoas com Deficiência (PcD) e a ausência de orientações adequadas. In: SATO, Michèle (coord.). **Os condenados da pandemia**. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2020. p. 8-157. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UnY1aukDywIGLueTvjBCoFaBWIaxprtb/view>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2011. p. 65-93.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Políticas públicas e práticas escolares: a produção da diferença e da desigualdade. In: SILVA JR., Hélio; SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Diferenças e desigualdades na escola**: desafios das políticas educacionais no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-94.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

IACONO, Jane Peruzzo; PARADA, Eunice Rodrigues Valle. Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: ANPEd, 2021. Disponível em <https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/os-conceitos-de-educa%C3%A7%C3%A3o-e-aprendizagem-ao-longo-da-vida-aspectos-hist%C3%B3ricos-e>. Acesso em 8 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Bonito. **IBGE**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/bonito.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

INSTITUTO BUTANTAN. Entenda o que é uma pandemia e as diferenças entre surto, epidemia e endemia. **Instituto Butantan**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/entenda-o-que-e-uma-pandemia-e-as-diferencias-entre-surto-epidemia-e-endemia>. Acesso em: 9 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 2 de set. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186>

IVENICKI, Ana. Educational reform in Brazil: multicultural reflections. In: ORNELAS, Carlos (ed.). **Education policy in Latin America**: Reforms, resistance and persistence. Leiden: Koninklijke, 2019. p. 101-115.

IVENICKI, Ana. Multicultural Brazil in the BRICS countries: potentials for the social sciences and humanities. **Journal Space and Culture India**, [s. l.], v. 7, n. 5, p. 14-22, 2020.

IVENICKI, Ana. Currículo e Formação docente multicultural em tempos pós pandêmicos. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 1-9, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.64764>

JESUS, Kleide Ferreira de. **A Educação do Campo no município de Campo Grande/MS a partir de um olhar sobre a escola municipal Darthesy Novaes Caminha**. 2022. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022.

JITSUMORI, Carlos Igor de O.; BACKES, José Licínio. A escola, um espaço/tempo de diferentes identidades: identidades legitimadas, contestadas, marcadas e subvertidas... **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 155-166, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/197>. Acesso em: 13 set. 2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a. Edição Kindle.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; REBELO, Andressa Santos. Aprendizagem ao longo da vida e suas nuances: Fundamentos e Decreto n. 10.502/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 18-30, abr./jun. 2023.

LESCANO, Claudemiro Pereira; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Os pilares da educação Guarani Kaiowá: Kunumi há Chamiri – a criança Kaiowá. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 297-317, set./dez. 2019.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (org.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra Lopes, 2007. p. 11-33.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Professores na inclusão: tempos de compreender, tempos de intervir. In: ANTUNES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 11-27.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Os professores e as mudanças na escola inclusiva. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 6. ed. São Paulo: Summus, 2012. p. 19-35.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MANZINI, Eloisa. **Libras?** Que língua é essa? 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto-Lei nº 83, de 14 de março de 1979**. Dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, [1979]. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/decreto-n%C2%BA-83-1979.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 3.546, de 17 de abril de 1986**. Cria o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada) em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, [1986]. Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/DECRETO%20N%C2%BA%203.546.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/dfde24a4767ddcbf04257e4b006c0233>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 4.504, 24 de maio de 1996.** Fixa normas para inspeção nos Estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino que oferecem o Ensino de 1º e 2º Graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, [1996]. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-4504-96.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999.** Cria as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais - Unidades de Inclusão nos Municípios que menciona e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [1999]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-9404-1999-mato-grosso-do-sul-altera-e-revoga-dispositivos-do-decreto-n-9404-de-11-de-marco-de-1999-que-criou-as-unidades-de-apoio-a-inclusao-do-portador-de-necessidades-especiais-unidades-de-inclusao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005.** Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2005]. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006.** Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2006a]. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/cecb6aadda24c63e042572110048255d?OpenDocument>. Acesso em 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006.** Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2006b]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=137950>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.190, de 20 de novembro de 2006.** Cria o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul - CAP-DV/MS. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2006c]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=137931>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.192, de 21 de novembro de 2006.** Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2006d]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=137929>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Estadual nº 12.737, de 3 de abril de 2009. Cria o Centro estadual de Educação Especial – CIEESPI. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul:** Campo Grande, n. 7.435. p. 1, 6 abr. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação nº 9.367, de 27 setembro de 2010.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial,

no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2010]. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 13.281, de 20 de outubro de 2011. Aprova a estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, [2011]. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/9ae8842428939198042579300042de3a?OpenDocument>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 9.749, de 15 de março de 2012. Credencia, em caráter excepcional, os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEES), que menciona, para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2012]. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.-9749.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: Assembleia Legislativa, [2014]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Diagnóstico socioeconômico de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SEMADE, 2015a. Disponível em: https://www.semades.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Diagnostico_Socioeconomico_de_MS_20151.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Lei nº 4.770, de 2 de dezembro de 2015. Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar Centros Avançados de Estudos para Capacitação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, com objetivo de inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Campo Grande: Assembleia Legislativa, [2015b]. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/applications/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/1615bf1a18d8ec2904257f10003ea308?OpenDocument>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação nº 10.814, de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2016a]. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/Del.-10.814-2016.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016. Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2016b]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-14480-2016-mato-grosso-do-sul-cria-o-centro-estadual-de-apoio-multidisciplinar-educacional-ao-estudante-com-transtorno-do-espectro>

autista-ceame-tea-com-sede-no-municipio-de-campo-grande-e-da-outras-providencias?q=Lei+ordinarias#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2014.480%2C%20DE%202024,Grande%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A3o%20das%20A%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED/MS nº 3.120 de 31 de outubro de 2016. Dispõe sobre o funcionamento do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA, e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2016c]. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/EBOOK-Educacao-Especial-e-Autismo-FINAL.pdf>. Acesso em 10 abr. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/ Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2017]. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9457_25_07_2017. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, [2019a]. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educação-Special-.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas. Organização: Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande: SED, 2019b.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Temas em educação especial:** avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, 1985.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graca Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **É hora de mudar de via:** lições do coronavírus. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NERES, Celi Corrêa; BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; CORRÊA, Nesdete Mesquita. História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: constituição, trilhas e serviços. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 22, p. 1-21, e161, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67577/35043>. Acesso em: 19 jun. 2024.

NERY JR., Nelson; ABOUD, Georges; FREIRE, André Luiz. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**. Tomo VI: direitos difusos e coletivos/coord. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **Investigar em Educação**, [s. l.], II série, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ana Clara Benites Ciani de Carvalho; JANEIRO, Cleto Winch; SALLES, Julia Fonseca; MARTINS, Matheus Scapin; REGAZZINI, Plínio de Oliveira; SARDENBERG, Rodrigo Afonso da Silva. Covid. In: GABRIEL, Sthefano Atique (ed.). **História das epidemias**. São José do Rio Preto: UNILAGO, 2021. p. 19-27. Disponível em: <https://unilago.riopreto.br/wp-content/PDF's/ebooks/Hist%C3%A9ria%20das%20Epidemias%20-%20Ebook%20Med%20UNILAGO%202021.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. **dhnet.org.br**, [s. l.], 1995. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo. A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: Unesco, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-46.

PORTE-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 1-4. (Colección Sur-Sur).

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

RETRATOS DA Educação no contexto da Pandemia do Coronavírus: um olhar sobre as múltiplas desigualdades. [S. l.]: Instituto Península *et al.*, out. 2020. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital_-outubro20.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, R. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 13-30, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1484>

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo**: a diversidade cultural na Escola. 2013. Relatório da Atividade Profissional (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 5, n.12, p. 1-13, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideal.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, esp. COVID-19, p. 3-15, maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. Boitempo, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Marcia Pires. **A Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos CEIs de Bonito/MS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia**. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35952/4/educa%a7%a3o_infantil_em_tempos_de_pandemia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Reação**: Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, v. 96, n. 7, p. 10-12, jan./fev. 2014.

SATO, Michèle. Mundo será igual se o ser humano não aprender”, alerta pesquisadora para o pós-pandemia. **PNBOnline**, [s. l.], 10 maio 2020a. Disponível em: <https://pnbonline.com.br/mundo-sera-igual-se-o-ser-humano-nao-aprender-alerta-pesquisadora-para-o-pos-pandemia/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SATO, Michèle (coord.). **Os condenados da pandemia**. Cuiabá: GPEA-UFMT & Ed. Sustentável, 2020b. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1UnY1aukDywIGLueTvjBCoFaBWIaxprtb/view>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus**: simulacro da vida? Cuiabá: GPEA & Rio de Janeiro: GEA-Sur, 2020.

SILVA, Italo Rômulo Costa da; DIAS, Elayne Cristina Rocha; CUNHA, Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da; SENA, Maria Rosilene de; MARQUES, Rosélia Neres de Sena. Ensino inclusivo ou ensino insersivo? – um relato de experiência com o ensino remoto e o paradigma inclusão x inserção. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 8043-8053, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-546>

SILVA, Lílian Carine Madureira Vieira da; CASTRO, Khrysalis Pires de; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. As experiências de docentes da educação básica do Rio Grande do Sul com alunos da rede pública em tempos de ensino remoto e pandemia. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, ano 18, n. 3, p. 238- 252, set./dez. 2021.

SILVA, Tereza Freitas; JIMÉNEZ, Luiz Ortiz. Desafios da inclusão de alunos com deficiência no contexto da pandemia do coronavírus. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2020, online. **Anais eletrônicos** [...]. [S. l.]: Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV151_MD1_SA110_ID3027_27062021133637.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 151-170.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez com por todas com as velhas – e novas – fronteiras da educação. **Proposições**, Campinas, v. 13, n. 2-3, p. 11-21, jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. Introdução. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 18-20.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 7-32.

SOUZA, Geila Santos de; CABRAL, Geisa de Souza, Nome. In/exclusão da pessoa com deficiência na escola: um olhar a partir dos estudos culturais em educação no Brasil. In: ROCHA, Gilma da Silva Pereira (org.). **Os Estudos Culturais e os processos de in/exclusão na Educação.** Formiga: Editora MultiAtual, 2022. p. 56-66.

SOUZA, Jaíse do Nascimento; DIAS, Maria Aparecida. Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades em Tempos de Pandemia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 4., 2021, online. **Anais eletrônicos [...].** [S. l.]: Realize, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD7_SA_ID1020_02122020155800.pdf. Acesso em 20 jul. 2021.

SOUZA, Nelly Narciso de. **Inclusão escolar da criança pequena com necessidades especiais:** concepções de mães, de educadoras da Educação Infantil e de professoras do Atendimento Educacional Especializado. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SOUZA, Tânia Maria Filiú de. **Crianças com deficiência na Educação Infantil:** processo de inclusão e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

SOUZA, Marisa; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: fundamentos e perspectivas. In: ANTUNES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 29-43.

STEYN, Hennie J.; WOLHUTER, Charl C.; VOS, Deon; DE BEER, Louw; IVENICKI, Ana Caanen. BRICS: A “Road and Belt” for South African researchers in education to be involved in impact-making research. In: WOLHUTER, Charl C. (Ed.). **Raising the impact of education research in Africa.** Cape Town: AOSIS(Pty), 2018. 285-308.

TESSARO, Leonardo Miguel Vasques; MACHADO, Ana Gabrielli Minaré; NAVARRO, Julia Souto Faria; MOREIRA, Viviane de Andrade; MENDES, Bárbara Simão; FARINACI, Vitória Marino; SARDENBERG, Rodrigo Afonso da Silva. Gripe Espanhola. In: GABRIEL, Sthefano Atique (ed.). **História das epidemias.** São José do Rio Preto: UNILAGO, 2021. p. 63-66. Disponível em: <https://unilago.riopreto.br/wp-content/PDF's/ebooks/Hist%C3%83ria%20das%20Epidemias%20-%20Ebook%20Med%20UNILAGO%202021.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica** – O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19. 2020. Disponível em:

<https://observatorioeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tfr-o-retorno-as-aulas-presenciais-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19,b85c0bab-06b6-45fe-9beb-881fb06d8e89>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Sila. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UZÊDA, Sheila de Quadros; BARBOSA, Regiane da Silva; QUEIROZ, Fernanda Matrigani M. Gutierrez de. Inclusão na educação infantil: direitos assegurados ou violados no contexto da pandemia? In: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação infantil em tempos de pandemia.** Salvador: EDUFBA, 2021. p. 189-205.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300009>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós- modernidade:** questões sobre a atualidade pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e Pós-Modernidade:** impasses e perspectivas. 2019. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/EducacaoePosModernaideVeigaNeto.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: Sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, p. 1-20, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337>

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Leitura e formação do leitor: velhas questões, novos desafios. In: ROJO, Roxane (org.). **Leitura e escrita:** múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 51-70.

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; MAÇÃO, Tayene Elize. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 8, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/334.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas para os/as docentes	164
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para gestores das escolas e docentes.....	166
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para as famílias das crianças com deficiências.....	168

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CURSO DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(PPGE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar como voluntário do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação, sob orientação do professor Doutor Heitor Queiroz de Medeiros, do curso de **Doutorado em Educação** da Universidade Católica Dom Bosco. Posso contatar a pesquisadora doutoranda pelo e-mail profmarciapires@hotmail.com e pelo telefone (67) 99643-7657, o professor Heitor pelo e-mail 4668@ucdb.br. Para qualquer dúvida a respeito das questões éticas desta pesquisa, entrarei em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário, Campo Grande - MS, 79117-900, ou no telefone (67)3312 3478.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A pesquisa denominada **A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS) em tempos de pandemia**, institui-se com o seguinte objetivo geral: Analisar o processo de inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil em tempos de pandemia no Centro de Educação Infantil Laura Vicunã e Centro de Educação Infantil Hermínia Teixeira Siqueira no município de Bonito, estado de Mato Grosso do Sul (MS).

A pesquisa se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos:

1. Contextualizar as políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiências nas esferas Federal, Estadual e do Município de Bonito (MS).
2. Investigar as experiências na formação acadêmica e prática de trabalho de gestores, professores(as), inclusive professores(as) de apoio dos CEIs de Bonito – MS, enfocando

as contradições, os desafios e as perspectivas da inclusão pelo fato de as crianças não estarem frequentando presencialmente os CEIs nesse momento de pandemia.

3. Entender o que a pandemia da covid-19 trouxe de novo na Educação Infantil nos CEIs de Bonito – MS, bem como os impactos das atividades *online* encaminhadas pelos professores(as) por meio do grupo no WhatsApp para contemplar o atendimento emergencial.
4. Analisar como as famílias das crianças com deficiências estão lidando com o fato de seus(suas) filhos(as) não estarem frequentando presencialmente os CEIs no momento de pandemia, inclusive a assumir a responsabilidade de orientar as crianças a realizarem as atividades pedagógicas que são encaminhadas pelos(as) professores(as) por meio do grupo no WhatsApp.

PROCEDIMENTOS DE ESTUDO

Será utilizada a entrevista semiestruturada e conversas informais com a preocupação de não intervir demais e contaminar as respostas, privilegiando a naturalidade da conversa. Pretendemos ouvir, registrar e interpretar as respostas das professoras, gestores e pais. Com o devido consentimento do participante, o registro se dará por meio da gravação e anotações para reflexão futura do discurso e do contexto dos interlocutores. Nossa objetivo é ouvir as professoras e pais sobre as práticas pedagógicas realizadas, bem como as estratégias que foram tomadas desde o início da pandemia pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Bonito e pelos CEIs.

Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados pelo período mínimo de cinco anos.

É compromisso da pesquisadora antes de divulgar os dados, passar pela aprovação das entrevistadas as informações prestadas, evitando constrangimentos possíveis. Também é nosso compromisso divulgar os resultados da pesquisa aos sujeitos da pesquisa, por meio de apresentação coletivas para os grupos envolvidos na pesquisa, bem como serão encaminhadas versões à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Bonito e aos dois CEIs que participam da pesquisa.

RISCOS DA PESQUISA

Informa-se que há riscos para os participantes da pesquisa no sentido de sentirem desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio. É assegurado ao participante o direito sobre as informações prestadas. Caso o participante declare

informações que possam lhe causar algum tipo de dano, ele pode decidir pela não utilização da informação ou a não identificação o informante.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Com os estudos e resultados desta pesquisa, espera-se contribuir com a melhoria das políticas e práticas educacionais no atendimento as crianças com deficiências no município de Bonito (MS) e por consequência com o fortalecimento dos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE

Informa-se que as pessoas que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente de sua participação. Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

Informa-se que: É garantido total sigilo quanto a identidade, e dados confidenciais dos participantes assim como é livre a escolha quanto divulgação de sua identidade e quais informações fornecidas podem ser tratadas de forma pública. Abaixo escolha a alternativa quanto a sua participação:

Total sigilo () Escolho as informações que deverão ser tratadas de forma pública ()

Minha participação consistirá **na autorização de levantamento de imagens, gravação de áudio, concessão de entrevista e outros instrumentos de coleta de dados (em caso de necessidade).**

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, RG _____ e CPF _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Marcia Pires dos Santos sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leva a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma via desse Termo de Consentimento assinada por mim e pela pesquisadora responsável, com todas as páginas rubricadas.

LOCAL E DATA:

Bonito /MS _____ de _____ de _____

(Nome por extenso do participante de pesquisa/responsável legal)

(Assinatura)

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas para os/as docentes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Projeto de Pesquisa de Doutorado: A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS) em tempos da pandemia da covid-19 (2019-2020?).

Doutoranda: Marcia Pires dos Santos

Roteiro de entrevista para os/as docentes

- Nome:
 - Como gostaria de ser identificado(a) na pesquisa?
 - Idade:
 - Quanto ao gênero, como você se identifica? Homem – Mulher – Outros
 - Qual seu estado civil?
 - Você tem filhos(as)? Quantos(as)? Qual a idade deles(as)?
 - Você tem alguma crença religiosa? Qual?
 - Qual sua formação acadêmica?
 - Graduação em: Qual o ano de conclusão?
 - Especialização em? Qual o ano de conclusão?
 - Mestrado em? Qual o ano de conclusão?
 - Qual o cargo/função que você ocupa no Centro de Educação Infantil (incluir o nome do CEI)?
 - Você teve alguma formação na área de inclusão na sala de aula de alunos e alunas com algum tipo de deficiência?
 - Qual a sua experiência anterior do trabalho pedagógico com criança com deficiência?
 - Você acredita que houve avanço quanto às políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiências?
 - A seu ver, o que ainda falta para serem efetivadas as políticas públicas de inclusão para as crianças com deficiências?
 - Com que alunos e alunas você trabalhou antes de 2019?

- Com que alunos e alunas você trabalhou durante o período da pandemia da covid-19, de março/2019 a março/2021?
- Qual foi o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bonito com os professores dos CEIs para contemplar o atendimento emergencial aos alunos com deficiência durante o período da pandemia da covid-19?
- Qual foi o seu maior desafio na inclusão de seus alunos e alunas pelo fato de elas não terem frequentado presencialmente os CEIs no momento da pandemia da covid-19?
- O que você aprendeu com a pandemia da covid-19?
- O que a pandemia da covid-19 trouxe de novo na Educação Infantil, em especial na vida da criança com deficiência?
- Qual foi a reação dos pais de seus alunos e alunas ao receberem por meio do grupo no WhatsApp as atividades *online* encaminhadas para eles desenvolverem com seus filhos?
- Houve retorno das atividades enviadas para os pais realizarem com seus filhos com deficiência para contemplar o Atendimento Emergencial durante o período da pandemia da covid-19?
- Como se deu esse retorno?
- Qual era sua expectativa na inclusão de seus alunos e alunas pelo fato de essas crianças não terem frequentado presencialmente os CEIs no momento de pandemia da covid-19?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para gestores das escolas e docentes

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Projeto de Pesquisa de Doutorado: A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS) em tempos da pandemia da covid-19 (2019-2020?)

Doutoranda: Marcia Pires dos Santos

Roteiro de entrevista para os(as) gestores (as) dos Centros de Educação Infantil (CEIs).

- Com que alunos e alunas você trabalhou nos anos de 2020 e 2021 durante o período da pandemia da covid-19?
- Qual foi o trabalho realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bonito com os professores dos CEIs para contemplar o atendimento emergencial aos alunos com deficiência durante o período da pandemia da covid-19?
- Qual foi o seu maior desafio na inclusão de seus alunos e alunas pelo fato de elas não terem frequentado presencialmente os CEIs no momento da pandemia da covid-19?
- O que você aprendeu com a pandemia da covid-19?
- O que a pandemia da covid-19 trouxe de novo na Educação Infantil, em especial na vida da criança com deficiência?
- Qual foi a reação dos pais de seus alunos e alunas ao receberem por meio do grupo no *WhatsApp* as atividades *online* encaminhadas para eles desenvolverem com seus filhos?
- Houve retorno das atividades enviadas para os pais realizarem com seus filhos deficientes para contemplar o atendimento emergencial durante o período da pandemia da covid-19?
- Como se deu esse retorno?
- Qual era sua expectativa na inclusão de seus alunos e alunas pelo fato de essas crianças não terem frequentado presencialmente os CEIs no momento de pandemia da covid-19?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para as famílias das crianças com deficiências

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

Projeto de Pesquisa de Doutorado: A inclusão/exclusão da criança com deficiência na Educação Infantil nos Centros de Educação Infantil (CEIs) do município de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS) em tempos da pandemia da covid-19 (2020-2021).

Doutoranda: Marcia Pires dos Santos

Roteiro de entrevista para os pais e as mães dos(as) alunos(as) com deficiência

- Nome:
- Como gostaria de ser identificado(a) na pesquisa?
- Idade:
- Quanto ao gênero, como você se identifica? Homem – Mulher – Outros
- Qual seu estado civil?
- Você tem filhos(as)? Quantos(as)? Qual a idade deles(as)?
- Você tem alguma crença religiosa? Qual?
- Você estudou até que ano/série? Onde?
- Seu filho/sua filha estudava/estuda em qual Centro de Educação Infantil em Bonito durante o período da pandemia da covid-19 de março/2019 a março/2021)?
- Como você descobriu que seu(sua) filho(a) tinha alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem?
- Qual a importância do Centro de Educação Infantil (Nome do CEI) em Bonito para a educação e os cuidados com seu(sua) filho(a)?
- Como foi a rotina do(a) seu(sua) filho(a) no período da pandemia da covid-19?
- Como foi a aprendizagem de seu(sua) filho(a) no período da pandemia da covid-19 por ele(a) não ter frequentado presencialmente os CEIs nesse momento de pandemia?
- Como foi para você ter de assumir a responsabilidade de orientar o seu(sua) filho(a) a realizar as atividades pedagógicas que foram encaminhadas pelos(as) professores(as) por meio do grupo no *WhatsApp* no período da pandemia da covid-19?
- O que você fez para superar essas dificuldades no período da pandemia da covid-19?

- Houve retorno das atividades enviadas para os pais realizarem com seu(sua) filho(a) deficiente para contemplar o atendimento emergencial durante o período da pandemia da covid-19?
- Você acredita que houve regressão na aprendizagem de seu(sua) filho(a) durante o período da pandemia da covid-19 devido às aulas terem sido realizadas de forma remota?
- Como foi seu relacionamento com o CEI nesse período de isolamento social que fez com que seu(sua) filho(a) não pudesse frequentar o CEI?
- Como você avalia ou pensa que deveria ser a relação com o CEI (nome do CEI) com as famílias das crianças com deficiência?
- Em relação às famílias com crianças com deficiência, como você pensa que deveria ser nesse período da pandemia da covid-19?
- O que você aprendeu com a pandemia da covid-19?

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Bonito/MS para a autorização da pesquisa	172
ANEXO B – Termo de autorização das instituições	173

ANEXO A – Carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Bonito/MS para a autorização da pesquisa



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO E DOUTORADO**

Campo Grande /MS, 08 de novembro de 2021

A Secretaria Municipal de Educação / Bonito (MS)

Ilma. Sr." Eliana Maria Rafael Fregatto
Secretaria Municipal de Educação Cultura do Município de Bonito (MS)

Apresentamos Marcia Pires dos Santos, aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "**A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs) DO MUNICÍPIO DE BONITO, ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (MS) EM TEMPOS DE PANDEMIA**", na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado sob orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, solicitamos à Vossa Senhoria autorização para que a doutoranda possa realizar sua pesquisa no Centro de Educação Infantil Laura Vicunha e no Centro de Educação Infantil Hermitia Teixeira Siqueira no município de Bonito, Mato Grosso do Sul (MS).

A pesquisa será de caráter qualitativo, e para produção e análise dos dados será realizado: observação das atividades encaminhadas via WhatsApp; pesquisa documental; entrevista semiestruturadas com professores/as, mães e pais dos alunos (as). A entrevista será gravada, com autorização dos entrevistados.

Certos do atendimento a nossa solicitação,

Atenciosamente

José Lícínia Backes
Prof. Dr. José Lícínia Backes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

ANEXO B – Termo de autorização das instituições



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE BONITO
SEMEC-SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Ofício Circular nº COJ 1/2023

Bonito/MS, 17 de Janeiro de 2023.

Hma Senhora:

As: Diretoras dos Centros de Educação Infantil de Bonito/MS.

Assunto: Projeto de Pesquisa

Prezadas Senhoras:

Comunicamos a Vossa Senhoria, que a SEMEC, autoriza conforme solicitação da doutoranda Marcia Pires dos Santos, através do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado e Doutorado-Prof. Dr.Jose Licitio Backes, possa realizar entrevistas de caráter semi estruturada com professores regentes e professores de apoio que possuam crianças com deficiência na sala de aula, em virtude de estar a mesma desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado "A inclusão da criança com deficiência nos Centros de Educação Infantil do município de Bonito, Estado de Mato Grosso do Sul (MS), em tempos de pandemia", na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, no sentido de disponibilizar as informações necessárias e coletar os dados, para elaboração de seu trabalho de sua Tese de Doutorado, e devidas orientações nas pautas educacionais discriminadas na solicitação de autorização.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos através dos fones: 3255-1235 / 3255-2235. Desde já agradecemos pelo apoio prestado.

Acordosamente,

Eliana Maria Rafael Fregatto
Secretaria Municipal de Educação e Cultura Portaria
nº 006/2021-RH

Rua Nossa Senhora Aparecida, nº 829 -
Alvorada- Piso Superior apto 02 e 03.
Fone:(67)3255-3235/(67)3255-1235
E-mail: semed@bonito.ms.gov.br