

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO PANDÊMICO: enfrentamentos no retorno às aulas presenciais em Corumbá-MS¹

INCLUSIVE EDUCATION IN THE PANDEMIC SCENARIO: confrontations in the return to face-to-face classes in Corumbá-MS

Shirley de Oliveira Ramalho ⁱ

Barbara Amaral Martins ⁱⁱ

RESUMO: O artigo aborda os desafios e a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem de estudantes público da Educação Especial no retorno às aulas presenciais pós-pandemia de Covid-19. Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. A análise de conteúdo seguiu os passos descritos por Bardin (2016). Foram participantes da pesquisa dois gestores, cinco professores especialistas atuantes em escola municipal e três pais/responsáveis de estudantes atípicos matriculados regularmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período de 2021-2022. A pesquisa possibilitou conhecer os desafios enfrentados por professores, estudantes e familiares no momento de retorno à rotina, em um momento sensível para toda a sociedade global.

Palavras-chave: Educação Especial. Covid-19. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: The article addresses the challenges and implementation of compensatory measures for the learning of public students in Special Education on their return to face-to-face classes after the Covid-19 pandemic. It is characterized as exploratory research with a qualitative approach. The content analysis followed the steps described by Bardin (2016). The research participants were two managers, five specialist teachers working in a municipal school and three parents/guardians of atypical students regularly

¹ A presente pesquisa é um recorte da dissertação desenvolvida no curso de Mestrado em educação – área de concentração em Educação Social do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus do Pantanal (CPAN).

enrolled in the Multifunctional Resource Room (SRM) in the period 2021-2022. The research made it possible to learn about the challenges faced by teachers, students and family members when returning to routine, at a sensitive time for the whole of global society.

Keywords: Special Education. Covid-19. Specialized Educational Assistance.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou investigar os desafios e a implantação de medidas compensatórias de aprendizagem voltadas à criança público da Educação Especial no retorno às aulas presenciais pós distanciamento social devido à pandemia de Covid-19. Essa pesquisa surge da necessidade de compartilhar reflexões e inquietações sobre o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em tempos e espaços pandêmicos, mais especificamente, fazendo um recorte para o momento de mudanças e readaptações que é o período pós isolamento social como consequência da Covid-19, o qual representou um desafio aos professores, principalmente, ao envolver estudantes do público da Educação Especial, tornando necessário reorganizar, repensar e monitorar às práticas educativas para manter a qualidade da educação no retorno às aulas presenciais. Questiona-se: nesse cenário, ocorreram prejuízos na escolarização dos estudantes? Se sim, quais estratégias curriculares foram adotadas para compensação da aprendizagem, no contexto da pós-pandemia numa perspectiva inclusiva? Para isso, delimitou-se o Município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, como *locus* da pesquisa.

2 RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS EM CORUMBÁ/MS: DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

Nessa seção, apresentaremos uma retrospectiva do cenário no retorno às aulas presenciais pós distanciamento social nas escolas públicas de Corumbá.

Os documentos oficiais consultados foram:

- Resolução/Semed nº 122, de 17 de agosto de 2020, que estabelece normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dias letivos no âmbito da rede municipal de ensino de Corumbá/MS, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19;
- Parecer nº. 013/2022/CME/Corumbá/MS que corresponde às Medidas Orientadoras e Institucionalizadas ao processo denominado Recomposição da Aprendizagem para a educação básica no sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS – Projeto “Os trilhos do Recomeço para o avanço Estudantil”;
- Lei complementar nº 315 de 16 de dezembro de 2022, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com deficiência,

Transtorno Global do desenvolvimento e Alta Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS;

- Resolução/Semed nº 068 de 27 de abril de 2022, que regulamenta a organização e o funcionamento do projeto de correlação de fluxo nas unidades escolares do ensino fundamental.

2.1 Retorno às aulas presenciais

Com os casos de Covid-19 diminuindo e o processo de imunização em massa foi possível o retorno à presencialidade nas escolas da Reme/Corumbá-MS, por meio da publicação do decreto n. 2.620 de 15 de junho de 2021 (Corumbá, 2021a), o qual dispunha sobre o retorno das aulas presenciais para o segundo semestre de 2021 na Reme/Corumbá-MS.

Com isso, houve a necessidade do estabelecimento de protocolos de biossegurança e a adoção de estratégias de ensino e aprendizagem que viabilizassem a complementação do aprendizado estudantil (Corumbá, 2022a).

A resolução nº 142 de 31 de agosto de 2021 (Corumbá, 2021b), definiu entre outras estratégias, o retorno às aulas presenciais de acordo com indicativo da bandeira do Programa de Saúde e Segurança na Economia (Proseguir) para o município de Corumbá, conforme o parecer nº 004/2021 (Corumbá, 2021b), do Comitê Municipal de Retorno às aulas presenciais diante da classificação das bandeiras conforme o grau de risco.

No parecer nº 013/2022, edição nº 2489 (Corumbá, 2022a), também consta que para garantir o direito ao estudante quanto ao cumprimento da carga horária anual e dias letivos, foi publicada a resolução/Semed nº 19 de 03 de fevereiro de 2022, a qual regulamenta a aplicação do Plano de Estudo Tutorado – PET nas Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil, cabendo as escolas programar o escalonamento conforme consta no decreto 2.620/2021.

Art. 4º – Compete à direção escolar a organização do escalonamento dos estudantes para o retorno das aulas presenciais, e outras providências que necessário forem, conforme orientação expedida pela Secretária Municipal de Educação (Corumbá, 2021a).

E finalmente, o retorno gradual às aulas presenciais de Corumbá, em reunião no dia 11 de fevereiro de 2022, decidiu pelo retorno às aulas presenciais em sua totalidade com os alunos, ou seja, 100% dos alunos matriculados na Reme/Corumbá deveriam retornar às unidades escolares (Corumbá, 2022a).

Com o retorno total dos alunos presencialmente, foi possível identificar, não apenas no município de Corumbá, mas nos demais locais, que outros desafios precisavam ser encarados, os alunos apresentavam dificuldades no processo de internalização dos conhecimentos curriculares;

percebeu-se também que diferentes motivos eram fatores que impulsionaram a evasão escolar; a equipe gestora sentiu que o corpo docente estava com saúde emocional afetada por diferentes realidades entre outros (Corumbá, 2022a).

2.2 Compensação da aprendizagem

A Secretaria de Municipal de Educação (Semed), visando minimizar os impactos da pandemia na formação integral dos estudantes, propõe o desenvolvimento do Projeto Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil, como estratégias metodológicas de efetivo trabalho pedagógico (Corumbá, 2022a). Fundamentado na Constituição Federal (CF) de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de dezembro de 1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação – PNE e na Lei nº 2.484, de 26 de junho de 2015, do Plano Municipal de Educação – PME (Corumbá, 2022a).

A Recomposição da Aprendizagem (RA) traz a ideia de que a aprendizagem não aconteceu de forma adequada; devendo ser reorganizada e em muitos casos acelerada. Para efetivação desse projeto a Semed traçou o seguinte objetivo geral, a saber: “Promover a recomposição da aprendizagem a partir do trabalho participativo e o dialógico na Reme/Corumbá-MS” (Corumbá, 2022).

Com esse, alguns objetivos específicos foram priorizados, a citá-los:

Realizar avaliação de percurso com as turmas de 1º ao 9º ano nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática; Propor a sequência didáticas e atividades interdisciplinares como proposta de trabalho; Aprimorar as habilidades de leitura e de escrita em língua portuguesa e no letramento matemático na Reme/Corumbá-MS; Possibilitar a (re)organização de estratégias que potencializam o envolvimento dos estudantes no convívio escolar (Corumbá, 2022).

Os procedimentos metodológicos da escrita do projeto pautaram-se em pesquisas, leituras e vídeos sobre o universo da recomposição da aprendizagem. A aplicação da avaliação de percurso no primeiro semestre e aplicação da recomposição da aprendizagem no ambiente escolar no segundo semestre foram detalhados na seção jornada metodológica 2022 (Corumbá, 2022a).

Com base na Comunicação Interna (CI) - Circular nº 152/2022 (Corumbá, 2022b), direcionada às unidades escolares da Reme, designado da Semed pelo secretário municipal de educação em continuidade às ações da Recomposição da Aprendizagem, constatamos que foram encaminhadas planilhas de acompanhamento pedagógico, para auxiliar o percurso formativo de cada estudante, foram revistas planilhas para verificação se os estudantes foram categorizados de acordo com o nível de conhecimento aferido em sala de aula (pelo professor) ou por meio da atividade diagnóstica; quanto o agrupamento dos estudantes, foram considerados os seguintes critérios: a) Etapa de ensino

fundamental – 1º ao 3º ano; 4º e 5º ano; 6º ao 9ºano; b) Nível de aprendizagem: Introdutório; em desenvolvimento; Consolidado.

Nos anos iniciais do ensino fundamental I, o professor regente ficou responsável pela categorização dos alunos em cada nível, considerando o desenvolvimento e as habilidades (não desenvolve, introdutório, em desenvolvimento e consolidado). E em último caso de acordo com o bom senso do professor, desde que o aluno fique agrupado no nível que vai favorecer sua aprendizagem.

Os agrupamentos que deram origem às estações de aprendizagem ficaram a cargo dos coordenadores. O coordenador olhou as turmas e categorizou os estudantes em relação às habilidades destacadas em nível de escola (não desenvolve, introdutório, em desenvolvimento e consolidado).

As estações de aprendizagens consistiam em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula. Cada estação propôs uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, onde teve início, meio e fim sem exigir um exercício prévio para sua compreensão, pois cada grupo começou em uma estação diferente, e circular a partir dela, foi preciso que os grupos fossem capazes de resolver cada desafio isoladamente. Os ajustes na regra quanto aos agrupamentos em virtudes do grande número de turmas do mesmo ano em um período ou ausência da mesma etapa no mesmo turno, foram definidos junto à Semed.

Quanto ao currículo, a recomposição visou ao desenvolvimento das “habilidades estruturantes” que compõem a base dos processos de alfabetização e letramento: leitura, escrita e de conhecimentos em matemática, que ganhou apoio de toda a equipe pedagógica. O trabalho com as habilidades essenciais foi mantido em cada ano do ensino fundamental. Quanto à avaliação, etapa do processo de ensino aprendizagem que visou orientar o trabalho pedagógico, a avaliação diagnóstica inicial conduziu os agrupamentos para o mês de agosto previsto para início da execução do projeto. Os agrupamentos subsequentes foram conduzidos pela avaliação realizada pelos professores regentes, professores de língua portuguesa e professores de matemática na turma de origem de cada aluno.

Com base na C.I/CIRC nº 152/2022 (Corumbá, 2022b), o cronograma de execução as ações da recomposição seguiu por um período de cinco meses (iniciando em agosto e com término em dezembro), com atendimentos quinzenais, as salas se transformaram em estações de aprendizagem, cada estação atendeu apenas um nível, foi possível ter várias salas do mesmo nível, cada uma tendo um nome próprio.

Nas estações de aprendizagem, cada professor trabalhou as sequências didáticas, considerando as habilidades essenciais de cada ano. Consta na C.I/CIRC nº 152/2022 (Corumbá, 2022b) também que foram disponibilizadas em drive as Sequências Didáticas – SD ao corpo docente no grupo do WhatsApp e também enviadas via e-mail para as escolas. A coordenação pedagógica e auxiliar de disciplina deram suporte na organização da aprendizagem.

A coordenação dialogou com os professores sobre os avanços da aprendizagem dos alunos após o trabalho nas estações de aprendizagem e reorganizou novos agrupamentos com base no desenvolvimento do aluno. Informações sobre a recomposição de aprendizagem aos pais e ou responsáveis, foram viabilizadas via live. Entretanto, cada unidade escolar ficou livre para tratar do tema em reuniões que porventura realizassem. A equipe da Gerência de Gestão de Política Educacionais – GGPE ficou disponível e responsável para demais esclarecimentos.

Consta na C.I/CIRC nº 152/2022 (Corumbá, 2022b), que a equipe do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (NEEI) orientou as escolas em relação aos agrupamentos dos alunos do público da Educação Especial, assim como atividades disponibilizadas por eles, mas não versa detalhes dessas orientações.

3 MÉTODO

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa e exploratória, de modo a envolver pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Foram participantes da pesquisa dois gestores, cinco professores especialistas atuantes em escola municipal em um bairro da periferia que tem como característica, receber estudantes estrangeiros do país vizinho – Bolívia e, três pais/responsáveis de estudantes atípicos matriculados regularmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no período de 2021-2022.

As idades dos participantes variavam entre trinta e oito e cinquenta e dois anos no momento da pesquisa, um deles é do gênero masculino e sete, do gênero feminino. A fim de preservarmos a identidade dos/dos gestores/as, professores e pais, suas falas foram identificadas da seguinte maneira: diretora; diretora adjunta; professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5; Responsável 1, Responsável 2, responsável 3.

As perguntas versavam sobre: a organização das aulas durante o retorno pós distanciamento social, seus desafios e experiências bem-sucedidas no processo de ensino aprendizagem.

As entrevistas foram autorizadas, gravadas e integralmente transcritas. Na sequência, procedeu-se a análise de conteúdo segundo os passos descritos por Bardin (2016). Tal análise resultou no surgimento de quatro categorias, a saber: (i) *Desafios enfrentados com o retorno às aulas presenciais*; (ii) *Experiências exitosas vivenciadas*; (iii) *Estratégias de Atendimento Educacional Especializado nas SRM para o público da Educação Especial*; (iv) *Medidas compensatórias de aprendizagem no retorno das aulas presenciais*. Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

4 O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS SEGUNDO OS ENTREVISTADOS

Dando sequência à análise e discussão, abordaremos os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas na coleta em campo, cujos participantes foram gestores, professores e pais dos alunos que frequentaram o AEE, no período do distanciamento social/retorno às aulas presenciais.

4.1 Desafios enfrentados com o retorno às aulas presenciais

Os gestores alegaram que com o retorno às aulas presenciais, enfrentaram vários desafios como: a ausência dos responsáveis que não acompanhavam o aprendizado do filho, e sempre reclamavam por

insatisfação de algo; a fragilidade dos estudantes público da Educação Especial com comorbidade, mais propenso a potencializar os riscos à saúde em caso de contaminação e ou imunidade baixa dos estudantes atípicos; biossegurança; rotina; regras; combinados entre outros.

(01) Diretora Adjunta: A própria fragilidade vamos dizer dos estudantes, alguns tem imunidades menor. Tem mães e Mães. Tem aquelas que requer da escola, as vezes dá uma reclamadinha mais elas fazem. E tem aquelas que reclamam muito, sempre a escola está deixando a desejar, mas o papel delas ela não executa, ela não cumpre. Então é um desafio essa preocupação. “Olha fulano tem Down, e tem problemas desde que nasceu no pulmão”. “Fulano é autista em fim”. Então foram desafios que encontramos no início do ano passado. Eles não tinham obrigações de usar máscaras. Então continuam nessa insegurança. A rotina deles chegarem, entrarem e saírem. Aí porque ficaram esses dois anos em casa, então voltam um pouco soltos, alguns sem limites. As regrinhas acabaram se perdendo um pouco. Aí a escola precisou retomar. Horário os protocolos, tem que fazer, precisamos respeitar, precisamos cumprir as demandas. Tem que ser assim. Nós não vamos mais por esse caminho, Mas era assim! Dizia ao responsável. E tem pais que não entendia que já tínhamos voltados 100%. “Ah não! Não vou trazer”, dizia o responsável. “Porque ele vai ficar”. “Eu vou querer escolher o horário e o dia”. E não. A rotina voltou, né! Ao novo normal. Como se usou muito esse termo. E precisávamos ser firmes. Foi um desafio, nesse sentido. Mas fomos avançando e conseguindo. Respeitando o tempo da criança e a singularidade, mas a rotina precisava ser resgatada e trabalhada da melhor forma possível.

A escola tem um grande desafio: valorizar o conhecimento acumulado do estudante oportunizando a construção de conceitos e valores. Mello (2005) afirma que a função da educação é intermediar o desenvolvimento cultural nas relações entre a criança e seus pais, entre os alunos e os educadores, em situações escolares ou não.

Vale considerar o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8.069/90 (Ministério da Justiça, 1990), art. 55, o qual responsabiliza os pais ou responsáveis no garantir da educação e na permanência dos filhos e/ou pupilos na rede regular de ensino; e a lei 13.058/2014 do Código Civil Brasileiro (Ministério da Justiça, 2014) que afirma em seu artigo 1.634 “é competência dos pais, quanto à pessoa dos filhos menores no dirigir-lhes a criação e educação”. Sendo assim podemos dizer que os pais, os professores e os adultos dão suporte orientando o desenvolvimento da criança e esse trabalho deve ser uma parceria.

Com base nas respostas dos docentes constatamos que o retorno das aulas presenciais gerou vários desafios entre eles: o resgate dos estudantes, a socialização, a rotina, ações preventivas de biossegurança, mediações pedagógicas, tempo de permanência na escola, elaboração das atividades, questões emocionais entre outros sentimentos (insegurança e medo).

(02) Professor 1: Os desafios foram: como socializar esse aluno, como trazer esse aluno pra escola, foi um recomeço, todo o processo de socialização, voltar com a rotina, muitos dos alunos tinham essa preocupação digo até consciente desse impacto pandemia. Muitos tiveram receio de voltar para escola e se manter. Em decorrência do vírus que tirou tantas vidas no país. Então essas crianças estavam muito

apreensivas, nervosas. Então foi assim um trabalho minucioso, até mesmo na questão emocional desse aluno, para que depois se começasse a introduzir de fato essa habilidade que tínhamos propostas para esse aluno na questão pedagógica.

(03) Professor 2: Elaborar atividades para os alunos realizarem em casa sem conhecê-los.

(04) Professor 4: Acredito que seja o tempo de permanência na escola. O aluno perdeu a rotina de ficar na escola durante 4 horas. Muitos também sentiram falta da família, ou até mesmo das telas (celular, computador, televisão). Essas dificuldades foram encontradas tanto para alunos PAEE, quanto para os demais alunos.

(05) Professor 5: Vou falar de 2022. Esse retorno já presencial para todos. Eu tive um aluno autista que não quis voltar, foi bem complicado, o período da pandemia para ele. A própria família ficou angustiada porque eles moram numa casa pequena cheia de grade, e a mãe temerosa por conta do vírus. Então eles não saíam de casa, e isso foi de certa forma traumatizante tanto que ele até o momento ele não voltou para o AEE, é uma coisa que nos deixa preocupado também assim como a família mas ele recebeu todo o material em casa e suporte via WhatsApp.

Os pais/responsáveis relataram que as crianças tinham dificuldades de se manter de máscara, sair de casa para ir à escola, realizar a higienização, adaptar-se à rotina escolar e retomar a aprendizagem do tempo que antecede ao distanciamento social.

(06) Responsável 1: É tinha dificuldade de se manter com máscara, né, as vezes colocava certinho, quando você vai pegar não fica, as vezes não fica o tempo todo com a máscara, dificuldades de sair com ele pra escola, tá lavando a mão né, higienização e rotina essas dificuldades a gente sempre teve.

(07) Responsável 2: Nem interação ou socialização. As dificuldades da estudante na época era de aprendizagem, por que ela ficou dois anos em casa. Em sala a professora me disse que ela é distraída. A professora está aqui explicando algo, ela faz uma pergunta de algo que está acontecendo ao seu redor, mas agora as coisas estão diferentes.

A interação social na educação acontece quando os estudantes se relacionam uns com os outros, tanto dentro como fora de sala de aula, por meio de projetos colaborativos, atividades extras curriculares e até conversas informais nos intervalos. A interação social promove a aprendizagem colaborativa, e desenvolve habilidades sociais, como colaboração, cooperação, empatia e resolução de problemas (Rego, 1996).

4.2 Experiências exitosas vivenciadas

Os gestores relataram que as vivências exitosas aconteceram com o retorno à rotina escolar, presenciar o convívio dos estudantes com seus professores e colegas, acolhida, atividades presenciais, lanche e brincadeiras, união dos professores, gestores e administrativos em prol do bem-estar dos estudantes dentro da unidade escolar.

(08) Diretora Adjunta: É a volta da rotina, eles estarem dentro das salas de aulas, de voltarem ao convívios com os colegas e professores. De desfrutar dessa aproximação do ambiente escolar. Como o número é elevado, é claro que existem inúmeros detalhes, que acabam ficando não ficando uma situação homogênea. Alguns adoraram retorno, voltaram; alguns resistiram. Mas assim no geral, essa volta de estar junto com o professor, com o colega, acolhida, atividades em sala, lanche, brincadeiras, retorna para sala, educação física, que é uma das disciplinas que eles adoram, tanto fundamental I, quanto fundamental II. Então começar cumprir, então ficou uma dicotomia, vamos dizer assim, por que ao mesmo tempo que resistiram no primeiro momento de querer cumprir, mas logo eles perceberam que era preciso. E nós bem firmes, toda equipe (professores, auxiliar de disciplina), a equipe se movia em prol da rotina ser cumprida, ser tranquila e trazer bons frutos. Então isso ai foi um ganho. Quando eles perceberam. E a maioria das crianças gosta de estar aqui participando de tudo. Desde acolhida, esse lanche, essa alegria, esses espaços que a escola tem, que é um espaço privilegiado (temos quadra, campo, refeitório, círculo ali na frente), fica um leque de possibilidades, para eles usufruírem, e para os professores trabalharem desde o cognitivo, físico e social.

As experiências positivas vivenciadas e relatadas pelos docentes equivalem a juntar equipe da educação especial (professores de apoio, assessores técnicos, coordenação e professores de área) para realizar visitas e conscientizações aos estudantes atípicos da comunidade quanto ao retorno as aulas presenciais. Acolher o sorriso das crianças no retorno; vivenciar o contado do professor com o aluno; retomar a rotina escolar, seguindo os cuidados preventivos contra a Covid-19; estimular a aprendizagem escolar (rotina, socialização e habilidades motoras); acompanhar os avanços dos estudantes na leitura, escrita e atividades de vida diária - AVD.

(09) Professor 1: Teve uma experiência que ocorreu, de grande valia onde nós reunimos toda a equipe: professores do AEE, professores de apoio, a técnica, a coordenação, e um professor de área e fomos até esse aluno, um percurso de aproximadamente uns 20 minutos. Fizemos essa visita, fizemos uma conscientização para a família, sobre a importância desse aluno retornar com as atividades escolares presenciais e através dessa visita, a família compreendeu a importância do retorno desse aluno, para o ambiente escolar. Diante é lógico de todos os profissionais, já terem tomado a vacina, e de todas as medidas de seguranças que ainda eram mantidas na escola. Era muito prazeroso ver o aluno retornar, a partir do momento que aluna viu os professores foi um momento único, ver o sorriso dela. Ela poder ter esse contato com os professores e até mesmo no primeiro dia de aula dela, era algo que fazia falta a

rotina escolar dela, que era ter esse contato, essa interação com os colegas e com os profissionais do ambiente escolar.

(10) Professor 4: Melhoria no aprendizado, rotina, socialização, melhoria na coordenação motora.

(11) Professor 5: A experiência exitosa de retorno da pós pandemia: Eu acho assim a vontade de querer fazer. O aprender, a alegria de estar ali, não ir só por uma obrigação, mas querer estar ali.[...]. Isso é gratificante, porque os alunos chegaram e a falar: professora vamos fazer essa atividade. E quando você vê a evolução é bem gradual, mas ela acontece e é na insistência. Por exemplo escrever o nome para alguns alunos que durante a pandemia ficaram estacionados ali e hoje já consegue escrever seu nome, já consegue identificar os numerais e tem as evoluções que são do dia a dia: amarrar o próprio tênis, identificar as cores, saber o significado de alguns símbolos, então isso é bem exitoso. Agora lembrei de um aluninho meu, começou comigo na pré-escola e ano passado foi o primeiro ano, que a mãe até me mandou um áudio no final do ano, repassando que ele não cortava não segurava direito na tesoura, trabalhou muito a questão da pinça, questão de segurar. E aí o AEE lá nós ganhamos uma tesoura adaptada do MEC. Que ajudou muito nas minhas atividades, e ao final do ano de tanta existência ele começou a cortar papel. Tanto que chegou na casa dele um dia, que queria cortar tudo. Ele viu a tesoura em cima da mesa e a mãe mandou o áudio para mim “professora olha o que ele fez: Ele cortou o papel” e ela estava muito feliz porque ele não sabia cortar o papel. Foi uma evolução grande, assim a família vibrou junto com a gente. Esses pequenos avanços que vão ajudando. Até a questão de segurar o lápis, nós também recebemos do MEC o adaptador de lápis, então esses materiais que foram enviados nos ajudaram muito no AEE, para a evolução dos nossos alunos.

Segundo Martins (1997), a partir da teoria de Vigotski entendemos o conceito de interação social como um elemento central do desenvolvimento humano interligado à aprendizagem, onde o ser humano se transforma em um sujeito social e a partir dela este desenvolve a comunicação, o contato social e redes de relações. As relações sociais podem ser classificadas em interação social recíproca, quando há influência mútua entre as partes envolvidas sejam elas pessoas ou grupos; E Interação social Não-Recíproca, quando não acontece há interação social no desenvolvimento dos seres humanos.

Perguntamos aos pais/responsáveis, quanto as experiências bem-sucedidas nesse período pandêmico que gostariam de relatar. Um responsável afirmou que não aconteceu experiências boas. Os outros dois ressaltaram o retorno das aulas presenciais na escola, a troca de experiência, convívio social e o processo de aprendizagem e as adaptações na rotina escolar.

(12) Responsável 2: Ela gosta de vir à escola. O convívio dela com os seus amiguinhos, com os professores, a vinda dela ao colégio, os amiguinhos. As vezes segurar ela em casa é difícil. As vezes até doente ela quer vir. Eu vejo ela sair, ela ama a professora, ela conversar com todos. Na rua eu virei à mãe da estudante. O convívio com os coleguinhas, isso é muito bom para ela.

(13) Responsável 3: Foi as terapias que ele faz, ele faz os atendimentos no AEE, no APAE então foi de muita ajuda para ele, porque eu sozinha não poderia fazer. Na escola a professora de apoio, desde de quando começou sempre teve esse apoio, foi muito importante. Ele pinta muito, já reconhece as vogais, já está trabalhando... As vezes ele tem crises, a escola respeita. O ano passado ele ficava agitado. Acho que ele se cansava e queria ir para casa, ia a escola me ligava. Ele já estava se acostumando com essa rotina. Agora não. A escola dá um jeito.

Segundo Antunes (2012), o educador consolida experiências a partir das ações premeditadas no planejar, proporcionando à criança (interação com o adulto e criança, criança e criança; comunidade e criança). O espaço físico (ambiente) e as relações nela estabelecidas envolvem as relações afetivas e interpessoais dos sujeitos (adultos e crianças envolvidos no processo).

4.3 Estratégias de Atendimento Educacional Especializado nas SRM para o Público da Educação Especial

Os gestores afirmaram que as estratégias de AEE nas salas de recursos ao público da Educação Especial foram redobradas de cuidados com o retorno das aulas presenciais, iniciando em 2021 de forma escalonada e híbrida, seguiu orientações do Núcleo de Educação Especial Inclusivo, sob os cuidados também da Assessoria Técnica da qual buscava nortear e inovar o trabalho inclusivo junto ao professor, aos estudantes da educação especial.

(14) Diretora: Em 21 foi aquela escalonada né, uma semana vinha uma turma, na outra semana vinha uma outra turma, e aí começou dessa forma escalonada, e híbrido. Em 2022 quando retornamos foi 100 % presencial. Os cuidados foram redobrados nesse retorno.

(15) Diretora: O olhar ainda mais cuidadoso, com os nossos alunos da educação especial, sempre de forma criteriosa. Tanto deles quanto aos professores também, sempre passando essas orientações para eles, do Núcleo.

(16) Diretora Adjunta: Além das orientações, busca, vai buscando com nossa técnica. Ela já vem com alguns norteadores de material impresso, áudio ou vídeo. Aí a gente já olha, como é uma pirâmide: a gente recebe a técnica, ela passa para a direção, a direção passa para a coordenação e a coordenação passa para os professores. Tendo todo o cuidado de inovar, fazer diferente, de estar realmente incluindo e minimizando, dentro da limitação deles, até onde ele pode chegar. Nem sempre alcança 100%, ou o que a escola almeja ou a própria família, nem sempre. Mas dentro da limitação dentro da deficiência a gente procura minimizar a falta de algo, do saber.

A lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída para assegurar e promover em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência visando sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Ao promover estratégias de aprendizagem com jogos para crianças atípicas, a escola proporciona de maneira lúdica e estimulante o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e motor dos alunos, além de desenvolver capacidades sociais, morais e estéticas necessárias à sua inserção social. Portanto, incentivar o uso de jogos e brincadeiras na educação é um procedimento precioso para nutrir a imaginação e a originalidade das crianças conforme afirmam Cotonhoto; Rossetti; Missawa (2019) no artigo a “importância do jogo e brincadeira na prática pedagógica”.

4.4 Medidas compensatórias de aprendizagem no retorno das aulas presenciais

Foram muitas dificuldades apresentadas no modelo não presencial que gerou implicações para a vida escolar dos estudantes. Os professores comentaram que a educação especial recebeu suporte orientativo do NEEI e este teve um papel fundamental nesse processo de acolhimento, articulação dos conteúdos curriculares, formação dos professores e sugestões de materiais concretos para o professor auxiliar os estudantes público da Educação Especial no retorno as aulas presenciais.

(17) **Professor 4:** Eu vejo que dentro desse período de pós pandêmico, a equipe do núcleo foi muito importante, para que todas as salas de recursos, pudessem funcionar e propiciar acolhimento, orientando o trabalho do AEE, por conta desse pequeno atraso de aprendizado que houve por conta da pandemia; Para voltar ao eixo, fazer o trabalho inclusivo, e principalmente dentro dos conteúdos curriculares, contamos com a parceria dos técnicos pedagógicos mais atuantes envolvidos, proporcionando formações e materiais para auxiliar na aprendizagem de nossos alunos.

As respostas dos professores ficaram divididas quanto à aprendizagem dos alunos. Os professores 1 e 2 disseram que os estudantes tiveram perdas no que se refere ao processo de ensino aprendizagem por conta do distanciamento social proveniente da pandemia de Covid-19, porém não houve menção ao recebimento de orientações quanto ao método de recomposição de aprendizagem direcionados ao público da Educação Especial, mas afirmou-se que ficou a critério de cada professor mensurar a dificuldade do estudante atípico e criar estratégias de consolidação de aprendizagem. Os professores 4 e 5 ressaltaram que a perda aconteceu para todos, e que houve um trabalho de acompanhamento dessa aprendizagem aos estudantes atípicos, aproximando os conteúdos à realidade do estudante, oportunizando vivências (jogos, feiras, exposições, passeios culturais), por tanto foi superficial a perda da aprendizagem.

(18) **Professor 1:** [...] com o advento pandemia houve alterações drásticas nesse vínculo. Como você vai fazer uma atividade remota com alguém da educação especial, seja ele autista ou hiperativo? Então

assim foi prejudicado realmente essa questão do processo ensino aprendizagem dos nossos alunos públicos-alvo da educação especial [...] foram montados [...] não me lembro especificamente o nome do método. Eles começaram a desenvolver semanas onde esses alunos iam fazer revisões. [...] durante uma semana do mês atividades diferenciadas, onde eles distribuíaam esses grupos, pelo nível de aprendizagem (Em desenvolvimento, desenvolvido e alunos que não adquiriram a conteúdo). O nome do processo é recomposição da aprendizagem. Mas eu acredito que só recomposição de aprendizagem ela não conseguiu atender essa demanda que ocorreu com o advento da pandemia, porque essa recomposição de aprendizagem ela era feita mensal, tirava-se uma semana do mês para trabalhar habilidades específicas com esse aluno, seja ele da educação especial ou ensino regular, então assim, como? muitas das vezes, havia atividade para ser desenvolvida. Como que você vai receber uma atividade padronizada da SEMED, se cada criança PAEE tem as suas habilidades específicas, assim a cada professor cabe, desenvolver uma estratégia específica para o seu aluno e nesse processo de recomposição de aprendizagem, abordou a situações pontuais. Esse processo de aprendizagem vai levar tempo, penso que só a recomposição de aprendizagem não foi suficiente para atenuar o processo, a perda no processo ensino aprendizagem.

(19) Professor 4: Os alunos PAEE, no ano de 2021, tiveram atendimento no modo presencial. O atendimento foi reduzido a uma vez por semana com duração de 1 hora. Nesse caso, acredito que alguma forma eles alunos (PAEE), ainda que de forma reduzida, tiveram atendimentos e a meu ver quanto ao pedagógico não ficaram tão prejudicados, quanto os alunos do ensino regular que ficaram somente em casa. Acredito sim, que as perdas foram na rotina, socialização com os colegas e professores. Os prejuízos na escolarização durante a pandemia ocorreram com todos, na minha opinião. E ainda mais com os alunos PAEE. Os alunos que tiveram atendimentos na SRM, acredito que não perderam tanto, pois de alguma forma houve um trabalho. Já os alunos que não receberam esse atendimento sentiram e ainda sentem mais. Os professores se esforçam para tentar recuperar essas perdas na escolarização, utilizando-se de estratégias para o aprendizado do aluno, como, dar significado ao aprendizado, trazer o conteúdo para a realidade do aluno, para o que ele conhece, utilizar materiais concretos, realizar feiras, exposições, passeios culturais, a fim de que o aluno vivencie o aprendizado.

A reabertura das escolas ofereceu uma oportunidade para reconstrução inclusiva fortalecendo a resiliência dos sistemas educativos. Em Corumbá, a SEMED, elaborou o projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, institucionalizando o processo de recomposição de aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades (anos/séries) de educação e ensino (Corumbá, 2022a). Supõe-se que os direcionamentos da composição da aprendizagem atenderam a todos independentes da modalidade de ensino, pois, os estudantes atípicos estão inseridos no ensino regular e este precisou receber atenção de acordo com suas especificidades.

A recomposição da aprendizagem marcou um processo importante para adequar e acelerar o processo de aprendizagem, viabilizar a recuperação e fortalecimento das habilidades e competências educativas, um esforço em conjunto entre escola, corpo docente e comunidade para estimular o estudante romper barreira e prosperar em seu percurso educacional após o distanciamento social da

Covid-19 (Santos; Cruz, 2023). Assegurar a recomposição de aprendizagens promoveu um processo de interação, com diálogo, às múltiplas formas de ser e estar no mundo (Santos; Cruz, 2023).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos investigar os desafios e a implantação de medidas compensatórias da aprendizagem voltadas à criança público da educação especial no retorno às aulas presenciais pós distanciamento social decorrente da Covid-19.

O estudo se desenvolveu por meio de pesquisa qualitativa e exploratória, de modo a envolver pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados revelam que em esfera municipal, o distanciamento social proveniente da Covid-19 modificou a dinâmica da população e trouxe transformações ao processo de atendimento dos estudantes corumbaenses. Surgiu a necessidade de mudanças excepcionais para continuar os variados tipos de atendimento educacional conforme necessidade e ritmo individual, sem desconsiderar as questões socioeconômicas e financeiras envolvidas. Vale salientar que as práticas educativas e orientações referentes à aprendizagem tanto do ensino regular quanto da educação especial no período do distanciamento e retorno às aulas presenciais foram bem articuladas pela Semed e sua equipe conforme informações obtidas pelos participantes entrevistados.

A equipe do AEE (professores regentes, professores especialistas e professores de apoio) foi orientada pelo NEEI a respeito de que os estudantes da Educação Especial, independente da categoria, não poderiam ficar desassistidos, sendo devido aos professores manter contato com os pais e estudantes para que não perdessem o vínculo, viabilizando orientações e atividades.

A equipe escolar realizou, arduamente, as buscas dos estudantes que, em razão do distanciamento escolar, entre outros motivos, evadiram-se da escola. Os professores da educação especial (apoio e especialistas) assumiram a tarefa de ir à casa dos estudantes e promover a inclusão social, o acolhimento à diversidade e a participação ativa dos indivíduos matriculados em cada unidade de ensino.

Os professores desdobraram-se na missão de adaptar-se às novas formas de ensinar, por meio do manuseio de ferramentas (recursos) tecnológicas entre outros meios complementares. A utilização da tecnologia digital se tornou uma solução para o ensino remoto, porém, teve seus efeitos limitados.

O retorno presencial dos estudantes na escola aconteceu no ano de 2021, seguindo orientações de biossegurança (distanciamento, uso de máscara/álcool) para evitar a contaminação e proliferação do vírus. Foram realizados atendimentos individualizados ao público da Educação Especial, em horário reduzido (uma vez por semana) em que o ensino deveria acontecer a partir dos princípios: regras, rotina, sem cobranças, focando na necessidade de cada estudante, explorando materiais concretos (jogos/brincadeiras) evitando televisão/celular e auxiliando o trabalho do professor regente.

A educação especial recebeu suporte orientador do NEEI e este teve um papel fundamental nesse processo de acolhimento, articulação dos conteúdos curriculares, formação dos professores e

sugestões de materiais concretos para o professor auxiliar os estudantes público da Educação Especial no retorno às aulas presenciais.

O distanciamento social foi prejudicial ao processo de aprendizagem escolar dos estudantes do município abrangido, pois, em âmbito escolar, a educação básica em nosso país se desenvolve na presencialidade, e, na ausência ou parcialidade, manifesta impactos e alterações nas práticas pedagógicas, de cunho biopsicossocial e socioeconômicas (Pereira, 2023).

Sendo assim, a recomposição foi pensada como uma alternativa emergencial adotada para amenizar os impactos alarmantes da defasagem da aprendizagem no município, pois os estudantes que ficaram mais tempo sem interação com os professores e colegas tiveram ritmo mais lento de aprendizado. Portanto, oportunizar, estimular e viabilizar o acesso e a permanência na escola é uma alternativa para diminuir as lacunas das desigualdades sociais pós retorno às aulas presenciais.

As escolas se organizaram para encarar os desafios e criaram estratégias compensatórias de aprendizagem como: ensino domiciliar ao público da educação especial e projeto “Os Trilhos do Recomeço para o Avanço Estudantil”, para não deixar os estudantes desassistidos.

Ficou evidente a parceria entre família e escola e a manifestação de gratidão e carinho dos pais entrevistados para com os professores do AEE. Também foi perceptível o engajamento de algumas famílias no auxílio ao estudante na realização das atividades escolares e entre professores ao trocarem experiências, sugestões de atividades e adaptações de recursos lúdicos e/ou materiais concretos em prol de um bem maior, a aprendizagem dos estudantes.

Diante das afirmações dos entrevistados ao que corresponde à educação especial, podemos entender que as instituições escolares representadas aqui na figura do professor, promovem muitos avanços ao processo inclusivo diante da necessidade de um atendimento emergencial, mas ainda se faz necessário percorrer um longo caminho para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes público da educação especial pautado no aprimoramento das práticas educativas, formações continuadas, estudos sistematizados e na busca incessante de conhecer o estudante e aprimorar as práticas. Precisamos enxergar o sujeito atípico e respeitar o lugar que ele “ocupa” na sociedade, de modo a promover práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Interações, brincadeiras e valores na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário oficial, seção 1, p. 2, 7 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2024.

CORUMBÁ. **CI/CIRC. Nº 152/2022 – GAB/SEMED, de 05 de agosto de 2022.** Orientações para organização do cronograma das ações da Recomposição da Aprendizagem nas Unidades escolares. Corumbá: SEMED, 2022.

CORUMBÁ. **Decreto 2.620, de 15 de julho de 2021,** dispôs sobre o Retorno das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial de Corumbá: Corumbá, MS, ano XI, Edição nº 2555, 16 de dez. de 2021a. Disponível em:

<https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4090#/p:1/e:4090?find=o%20retorno%20das%20aulas%20presenciais> Acesso em: 13 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Lei complementar Nº 315, de 16 de dezembro de 2022.** Dispõe sobre a Política Municipal de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, acresce dispositivo à Lei Complementar nº. 115, de 26 de dezembro de 2007. Diário Oficial de Corumbá: Corumbá, MS, ano XI, Edição nº 2555, 16 de dez. de 2022b. Disponível

em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Parecer 004/2021b.** Dispõe sobre o Retorno Gradual às Aulas Presenciais diante da classificação das bandeiras conforme o grau de risco. Disponível em:

<https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Parecer Nº 013/2022/CME/CORUMBÁ/MS.** Recomposição de Aprendizagem para a educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS/ Projeto Os trilhos do Recomeço para o avanço Estudantil. Edição nº 2489, de 5 de setembro de 2022a. Disponível em:

<https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Resolução SEMED Nº 068/ 2022.** A organização e o funcionamento do projeto Correção de Fluxo nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental. Edição nº 2.397 de 27 de abril de 2022d. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Resolução/SEMED Nº 168/2020.** Dispõe sobre o Protocolo de Biossegurança de Retorno Gradual às Aulas Presenciais na Rede Municipal de Ensino de Corumbá e nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino, para o ano letivo de 2021, e dá outras providências. Edição nº 2.071 de 29 de dezembro de 2020c. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORUMBÁ. **Resolução/SEMED Nº 142/2021.** Regulamenta a organização das ações pedagógicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS em 2021 e dá outras providências. Edição Nº 2.243 de 01 de Setembro de 2021b. Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4511/-/p:1/e:4511>. Acesso em: 10 jan. 2024.

COTONHOTO, L. A; ROSSETTI, C. B; MISSAWA, D. D. A. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Constr. psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2024.

GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L.T.; FERREIRA, A. L. M. C. de M. A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2022, v. 39, e210100. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e210100>. Acesso em: 28 abr. 2024

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Série Ideias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

MELO, Guiomar Nano de. **Ofício de Professor**. São Paulo: Ed. Abril, 2005.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Lei 13.058, de 22 de dezembro de 2014**. Altera os arts. 1.583, 1.584, 1.585 e 1.634 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para estabelecer o significado da expressão “guarda compartilhada” e dispor sobre sua aplicação.. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_13.058-2014?OpenDocument. Acesso em: 13 fev. 2024.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília 16 de julho de 1990. Seção 1, página13563. Disponível -<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso: 13 de fev. 2024.

PEREIRA, A. M. **Contribuições criativas das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas às (trans)formação docente inicial**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em educação, Maceió, 2023.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1996.

SANTOS, A. J. dos; Cruz, L. M. **Recomposição das Aprendizagens na educação Básica: Estratégias Pós-Pandemia**. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*, [S. l.]. v. 4. n. 11, p.1-21, jan./dez. 2023.

Recebido em: 26 de junho de 2024.

Aprovado em: 10 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/repr.v15i3.12636>

ⁱ **Shirley de Oliveira Ramalho**. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus Pantanal (PPGE/CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Corumbá, Brasil. Especialista em Psicologia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCM), Brasil. Especialista em Educação Inclusiva. Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Niterói, Brasil. Professora estatutária atuando na função de Coordenadora Pedagógica pela Rede Municipal de Corumbá-MS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e Integrante do Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (PROCUCAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4000592132736530>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3156-2499>

E-mail: corumbaense-ms@hotmail.com

ⁱⁱ **Barbara Amaral Martins**. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, com período sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de La Laguna (Espanha). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e coordenadora do Programa para Cultivo de Capacidades Superiores (PROCUCAS), da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

E-mail: barbara.martins@ufms.br