



UM OLHAR PARA A REALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA SOB O PARADIGMA INCLUSIVO

Uilson Lima de Almeida¹

Ana Paula Rodrigues Magalhães de Barros²

Graziela Rocha Reghini Ramos³

Resumo:

A pandemia de COVID-19 implicou em diversas mudanças no contexto escolar, já caracterizado por grande complexidade. Por isso, é importante que os educadores saibam, sob a óptica das famílias, como se deu a adaptação dos estudantes com deficiência na realidade orgânica das escolas. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa é identificar e compreender desafios da realidade cotidiana de estudantes com deficiências no atual contexto, que perpassa os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, a partir da voz de quem vive e percebe tal realidade, as famílias. Para isso, foi adotada a metodologia qualitativa e a seguinte questão norteadora: como os estudantes com deficiências desenvolvem suas atividades cotidianas no contexto escolar? Para tal propósito, foi observada uma roda de conversa, organizada pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Hortolândia (IFSP/HTO), que envolveu pessoas com deficiência e seus familiares. A lente teórica para a análise dos dados da pesquisa foi a concepção de educação inclusiva. Os resultados apontam para a necessidade de reflexão, discussão e mudanças atitudinais, e de adaptação de recursos pedagógicos para a construção de uma escola efetivamente inclusiva. Para tanto, é primordial que a comunidade escolar considere a inclusão da pessoa com deficiência sob a perspectiva do modelo social.

Palavras-chave: modelo social; barreiras atitudinais; adaptação de recursos pedagógicos; inclusão da pessoa com deficiência

1. A inclusão da pessoa com deficiência na escola em um contexto pós pandêmico

Em 2019, o mundo passou por uma situação extraordinária que provocou mudanças em diversos setores da sociedade, inclusive na Educação. Em um curto período, o vírus SARS-Cov-2 provocou a pandemia de COVID-19 e implicou na necessidade de reinvenção de muitos segmentos sociais e no enfrentamento de inúmeros desafios para que as diversas atividades continuassem a ser desenvolvidas, como foi o caso das escolas, que adotaram o ensino remoto emergencial, evidenciando-se questões de impossibilidade de acesso à internet, como as socioeconômicas, além de dificuldades do uso de computadores para a finalidade de estudo, por conta de desigualdades sociais e da diversidade.

¹ IFSP – Campus Hortolândia. E-mail: uilson.almeida@aluno.ifsp.edu.br

² IFSP – Campus Hortolândia. E-mail: ana.barros@ifsp.edu.br

³ IFSP – Campus Hortolândia. E-mail: graziela.ramos@ifsp.edu.br

PÓS-PANDEMIA: *a que mudou?*

No contexto da diversidade, muitas pessoas com deficiência enfrentaram ainda mais desafios do que os já tradicionalmente impostos pela falta de efetiva inclusão nas escolas. Em uma pesquisa de natureza quanti-qualitativa realizada por Fernandes (2021), foram identificados problemas como a baixa participação de estudantes com deficiência em aulas remotas e suas dificuldades no acesso a recursos tecnológicos variados. A autora concentrou sua investigação na inserção desses estudantes nas aulas de Educação Física, na cidade de João Pessoa, expondo as barreiras que as pessoas com deficiência precisaram superar. Já Santos (2022), em uma pesquisa documental com foco na compreensão do processo de inclusão escolar no Brasil, destacou a necessidade urgente de superação do conceito de integração e evidenciou a importância de adoção de uma abordagem mais inclusiva e equitativa no sistema educacional, de forma a garantir que estudantes com deficiência possam participar plenamente das atividades escolares. Ambos os estudos contribuem para a reflexão e aprimoramento das políticas educacionais em relação à inclusão de pessoas com deficiência.

Podemos dizer que a pandemia da COVID-19 introduziu inúmeras mudanças nas instituições de ensino, o que afetou diretamente a organização dos estudantes com deficiência e suas famílias, uma vez que, devido ao isolamento social, as atividades escolares passaram a ser realizadas de forma remota, implicando na complexificação das relações interpessoais, que, segundo Antunes (2007), facilita a comunicação, a linguagem e os vínculos.

Araújo e Lima (2011) já apontavam a falta de formação dos professores e o despreparo das escolas para lidar com a criança com deficiência, o que continua sendo uma verdade, apesar de a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) destacar, no Art. 27º, em seu parágrafo único, que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Nesse sentido, acreditamos que identificar e compreender os desafios da realidade cotidiana de estudantes com deficiências no atual contexto, que perpassa os desafios impostos pela pandemia de Covid-19, a partir da voz de quem vive e percebe tal realidade - as famílias,



contribuirá para que ações docentes nos contextos escolares e os cursos de formação docente contemplam as reais necessidades de mudanças nos sistemas de ensino para que possam ser ambientes efetivamente inclusivos.

2. De um breve histórico ao modelo social: paradigma da inclusão

A Constituição Federal de 1988 foi um marco importante para a inclusão nas escolas, pois estabeleceu a igualdade de oportunidades para todos, sem descrição de qualquer natureza, e tornou obrigatória a oferta do ensino fundamental para todas as crianças (Brasil, 1988). Já a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabeleceu que a modalidade de educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 1996, Art. 58º). Além disso, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido sempre que necessário nas classes comuns ou, quando isso não for possível, em classes, escolas ou serviços especializados, o que inclui a promoção de adaptações de espaços físicos, currículos e métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) e destina-se 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” (Brasil, 2015, Art.1º), tornando-se um marco na história da inclusão das pessoas com deficiência. Segundo a LBI é considerada

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, Art. 2º).

Nesse sentido, as escolas devem voltar mais o olhar para as barreiras do seu contexto, que muitas vezes são impedimentos para a participação plena e efetiva da pessoa com deficiência. Considerando, assim como Barros, Simmt e Maltempi (2017) e Barros (2019), a escola um sistema complexo, que se auto-organiza e se adapta aos fenômenos que se

PÓS-PANDEMIA: *o que mudou?*

emergem nela, evidenciando-se que suas decisões não podem ignorar as verdadeiras demandas de seu contexto. Assim, além de compreender as requisições de seus agentes, uma educação inclusiva precisa reorganizar e adaptar estruturas, regras, orientações, materiais, dentre outros elementos, para atender as reais necessidades do sistema.

Segundo Mantoan (2003), o movimento de inclusão escolar na década de 1990 passou a ser disseminado não somente com fundamento na questão sobre como proceder às intervenções diretamente direcionadas às pessoas com deficiência, mas principalmente sobre de que forma a sociedade pode ser reestruturada de forma a possibilitar a plena participação dessas pessoas. Para a autora, o paradigma inclusivo é considerado um avanço em relação aos paradigmas até então vigentes, pautados no modelo médico. De acordo com Almeida (2022), o modelo médico estabelece que as pessoas com deficiência têm impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, ou seja, a barreira encontra-se centrada na pessoa. Já o modelo social foca a deficiência quando há barreiras impostas pela sociedade em interação com tais impedimentos (um ou mais deles), impossibilitando a participação da pessoa na sociedade em igualdade de condições (Almeida, 2022).

Nessa linha, podemos identificar no Brasil e no mundo quatro marcos históricos: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão. Segundo Mantoan (2003), na fase da exclusão as pessoas com deficiência eram excluídas do sistema educacional, pois a escola não reconhecia as diferenças, as individualidades, as peculiaridades e as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Almeida (2021) fala do modelo moral, o qual ancorava essa fase exclusão, pois a sociedade tendia a marginalizar e excluir indivíduos com deficiência, associando suas limitações a juízos morais relacionados muitas vezes a questões religiosas.

Segundo Sassaki (2002, p.11), na fase da segregação, crianças e jovens com deficiência não tinham possibilidade de acesso às escolas comuns, portanto, “suas famílias se uniram para criar escolas especiais. Hospitais e residências eram também utilizados como locais de educação especial”. Tal segregação escolar é vista por Mantoan (2003) como uma

PÓS-PANDEMIA: *o que mudou?*

violação dos direitos humanos que pode ter efeitos nocivos no desenvolvimento educacional e social dos indivíduos.

A fase da integração é marcada pelo fato de as crianças e jovens ditos mais aptos serem encaminhados às escolas comuns, classes especiais e salas de recursos (Sassaki, 2002). À luz da integração, pouco se exige das escolas em termos de modificação de atitudes, estruturas, práticas sociais e objetos (Sassaki, 2002). Segundo Mantoan (2003), em tal fase, a adaptação era creditada ao estudante, não exigindo obrigações de mudança no que se refere ao ensino e à escola.

Já no modelo da inclusão escolar, é previsto que o sistema educacional seja reestruturado, ou seja, há a necessidade de mudança nos currículos, nas formas de avaliação, nos planos de ensino, dentre outras, assegurando a política educacional e o fortalecimento do atendimento na classe comum da escola regular. Para Mantoan (2003), o movimento de inclusão escolar iniciou-se na década de 1990, a partir de algumas mobilizações e documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, em 1994, tendo sido disseminado não somente em relação a como realizar intervenções diretamente pertinentes às pessoas com deficiência, mas principalmente sobre de que forma a sociedade poderia ser reestruturada de forma a possibilitar a plena participação dessas pessoas.

Entretanto, a inclusão efetiva de crianças com deficiência na escola ainda traz muitos desafios, uma vez que, “apesar de muitas escolas se mostrarem receptivas à chegada dessas crianças, os pais e até mesmo os educadores ainda percebem que há o despreparo ou a falta de formação para recebê-las, gerando inseguranças” (Araújo; Lima, 2011, p.282). Nesse sentido, compreendemos que é fundamental que o paradigma da inclusão seja mais refletido, compreendido e discutido pela comunidade de Educação, especialmente sob as lentes do modelo social.

O modelo social incentiva a eliminação de barreiras, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível para todos(as) (Sassaki, 2002). Isso não apenas capacita as pessoas com deficiência a exercerem seus direitos fundamentais, mas também, conforme ressaltado por Almeida (2022, p. 20), contribui para "romper com a invisibilidade e discriminação das



pessoas com deficiência", enriquecendo assim a sociedade como um todo ao valorizar e incorporar a diversidade de habilidades. O modelo social, portanto, desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos têm a oportunidade de contribuir e participar plenamente. Portanto, aceitamos que esse modelo se alinha com o objetivo da nossa pesquisa e ao que assumimos como paradigma inclusivo.

3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa qualitativa (Alves-Mazzotti, 1998) se mostra como a mais adequada na identificação e compreensão dos desafios da realidade cotidiana, que perpassa o contexto da pandemia de Covid-19, de estudantes com deficiências a partir da voz de quem vive e percebe tal realidade, que são as famílias. Dessa maneira, nossa pesquisa contou com a análise de um vídeo à luz dos métodos da pesquisa documental (Fontes; Borba, 2020; Baltruschat, 2010) e de uma entrevista (Fiorentini; Lorenzato, 2006).

Entre os dias 21 e 23 de setembro de 2022, no IFSP/HTO, ocorreu a Semana da Educação Inclusiva, organizada pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e pelo projeto de extensão “Diálogos contínuos entre universidade-escola sobre Educação Matemática: a teoria e a prática na formação docente”. O evento contou com o apoio da equipe de formação de professores da mesma instituição. Houve a participação de convidados externos em rodas de conversas, as quais foram registradas com fotos e vídeos para a divulgação do evento. O público-alvo eram professores e estudantes do IFSP/HTO e da comunidade externa. O tema da roda 1 foi: “Um olhar para a escola sob a perspectiva de pessoas com deficiência e de seus familiares”. Por compreender a grande importância da participação dos familiares de pessoas com deficiência para reflexões acerca dos desafios da realidade cotidiana escolar, o vídeo⁴ da roda de conversa divulgado nos canais da organização do evento foi escolhido como objeto de análise da pesquisa.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T25gPPGhBVw&t=14s>



Nessa direção, com base em Baltruschat (2010), as seguintes ações foram previstas na produção dos dados da pesquisa: transcrição, interpretação formulada (com a finalidade de formular e sistematizar o que foi dito) e interpretação refletida (a fim de atender o objetivo da pesquisa sob a lente teórica do paradigma inclusivo). A roda contou com a participação de um adolescente em idade escolar com Paralisia Cerebral (PC) que desenvolve a comunicação alternativa (Filho 1), sua mãe (Mãe 1) e seu pai (Pai 1), e com o pai (Pai 2) de uma criança com autismo, também em idade escolar, a qual não estava presente. Todas as perguntas foram dirigidas aos pais e à mãe presentes, ou seja, nenhuma pergunta foi dirigida ao estudante. Foi realizada a transcrição do vídeo completo, com duração de 1 hora, 37 minutos e 34 segundos e, em seguida, efetuados recortes específicos, a interpretação formulada e a interpretação refletida (Baltruschat, 2010; Fontes;Borba, 2020).

4. Análise dos dados e discussão de resultados.

Para a organização dos dados chamamos os participantes de P1 (pai 1), M1 (mãe 1), F1 (filho 1) e P2 (pai 2).

Quadro 1: primeiro recorte da roda de conversa - dados de P1

Contexto	Trechos de transcrições	Interpretação formulada
P1 falava da jornada escolar de seu filho em um momento pré-pandêmico e sobre a mudança no formato de ensino.	[...]A gente acredita que a comunicação é um ponto fundamental nas relações humanas e principalmente um desejo que a gente tem dele poder ter o máximo de autonomia de um ser humano.	P1 acredita que a comunicação é essencial nas relações humanas e deseja que seu filho tenha autonomia máxima.
P1 falava da inclusão das escolas no contexto físico e barreiras na inclusão social do indivíduo.	[...]eu acho que as escolas, e não quero generalizar, mas a grande maioria, por uma questão legal, acaba tendo a acessibilidade física, certo, mas acaba tendo um problema sério na questão do humano, né? dos profissionais capacitados a lidarem com esse tipo de situação, então, na nossa vivência com o F1, a gente sentia muito isso[...]	P1 acredita que muitas escolas têm acessibilidade física adequada por questões legais, mas enfrentam problemas sérios na capacitação dos profissionais para lidar com essas situações.

Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o Quadro 1, observamos, na interpretação refletida, que P1 destaca a comunicação como fundamental para promover autonomia, questões estruturais para a promoção da acessibilidade física e a formação dos(as) profissionais. Ao lançarmos olhar para essas questões sob o modelo social (Almeida, 2022; Brasil, 2015; Sasaki, 2002), podemos destacar que, em um paradigma verdadeiramente inclusivo, além das questões



PÓS-PANDEMIA: *a que mudou?*

estruturais, as questões atitudinais da inclusão, que tangem as relações interpessoais no ambiente escolar, precisam ser reconsideradas por profissionais e instituições que muitas vezes se preocupam apenas em integrar e não incluir (Mantoan, 2003).

Quadro 2: primeiro recorte da roda de conversa - dados do P2

Contexto	Trechos de transcrições	Interpretação formulada
P2 falava do papel da família e da escola no desenvolvimento da pessoa com deficiência e na sua inclusão na sociedade.	[...] a escola já tem um papel fundamental, escola e faculdade. Certamente que vocês recebem alunos especiais e sabem que eles têm as suas dificuldades, né? E a gente como professor, eu posso me incluir também porque sou professor de uma escola de psicanálise, a gente tem que estar preparado para isso, tanto porque o papel do professor como dos pais é essa inclusão, a gente tem que ter esse olhar de empatia, porque senão eles não podem desenvolver[...]	P2 acredita que é essencial que todos estejam preparados para essa inclusão, afirmando então que tanto os professores quanto os pais precisam ter um olhar empático.
Pergunta para o P2: Como se deu a organização familiar, dentro da própria família durante a pandemia referente à empatia da escola com as transições no modelo de ensino: Remoto, Semipresencial e Totalmente Presencial?	[...] em relação à família foi bem difícil assim de início, porque meu filho tem a questão da rotina, entendeu? Então ele acostumou ir para a escolinha tal horário e não estava na escolinha tal horário. Tem que comer tal horário e desse jeito mudou a rotina, então a gente tem que ter uma nova rotina, [...] vou voltar para escola daí é a mesma coisa, daí quebrou a rotina de novo, só que faz parte, né? Por isso que tem que ter o professor preparado. Uma coisa que eu falo sempre, muitas vezes a gente pega um aluno especial e a gente fala assim: por que isso? por que eu tenho que fazer isso? por que eu tenho que...? não sei o que... pergunta como... Como eu posso fazer isso, né? Como eu posso me preparar mais para que ele possa ser incluído de uma maneira mais efetiva dentro da faculdade, dentro da escola? Então essa é a pergunta que a gente tem que fazer. Então é isso, basicamente é isso.	P2 relata que no início foi difícil lidar com a rotina em relação à família, especialmente porque seu filho estava acostumado a ir para a escola em horários específicos e sua rotina mudou. A cada retorno à escola ele explica que a rotina se quebrava novamente, mas que isso fazia parte do processo e por isso os professores precisam estar preparados ao invés de questionar o porquê de ter que lidar com um aluno com deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme o quadro 2, podemos observar, na interpretação refletida, que P2 considera que tanto a empatia quanto a preparação dos professores são essenciais para garantir uma inclusão plena nas escolas (Mantoan, 2003); ele enfatiza que os docentes devem estar preparados para atender as necessidades individuais de cada aluno, compreendendo suas dificuldades e adaptando o ambiente escolar de forma adequada. Nesse sentido, destacamos a escola como organismo vivo, um sistema complexo que sempre aprende, ou seja, que sempre responde se auto-organizando e se adaptando às demandas (Barros, Simmt, Maltempi, 2017; Barros, 2019). Sendo tais demandas ignoradas, não é possível ocorrer a inclusão.



PÓS-PANDEMIA: *a que mudou?*

Mantoan (2003) destaca que a parceria entre pais e professores é fundamental para o sucesso da inclusão escolar. Assim, os pais devem estar engajados no processo educativo, participando ativamente das discussões e contribuindo com informações sobre o desenvolvimento do estudante com deficiência. Portanto, apesar das diferentes realidades familiares, que certamente marcam diferentes relações entre família e escola, entendemos que a escola precisa empenhar-se para que essa relação aconteça da forma mais produtiva possível na busca de uma educação inclusiva e de qualidade.

Quadro 3: dados de P1

Contexto	Trechos de transcrições	Interpretação formulada
Pergunta para o P1: Como que a família vê a relação da tecnologia no ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência no período de pandemia?	[...] para educação eu acho que não funciona, acho que tem que ser olho no olho, tem que ser tamo junto e aí como ela falou tem que se mudar de ponta cabeça a educação, né? Essa educação de quadros negros tem que acabar, tantos outros materiais, tantas coisas físicas, né? E para que a gente possa trazer na prática os ensinamentos de tudo, eu acho que tem que se pensar nisso, tem que se transformar essa educação. Não é só para ele [pessoas com deficiência], mas para todas as crianças, de forma a fazer isso de uma maneira mais lúdica, mais atrativa. Certo, eu acho que a escola tradicional para as crianças olhando para um quadro negro já é ruim né, numa tela é mortal[...]	P1 acredita que a educação a distância não funciona, mas na modalidade presencial de forma tradicional, centrada na lousa, também não. Ele vê a necessidade das interações sociais e da exploração de diferentes recursos para um desenvolvimento pleno das crianças. Para isso ele observa que a educação deve ser transformada para que seja inclusiva.

Fonte: Elaborado pelos autores

Com base no quadro 3, identificamos na interpretação refletida, a preocupação de P1 com relação às interações sociais, considerado assim como um fator fundamental para o desenvolvimento pleno das crianças com deficiências na educação, tornando-se necessário repensar as práticas educacionais, buscando formas de torná-las mais práticas e contextualizadas.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (Mantoan, 2003, p.9)

Portanto, podemos destacar que a preocupação de P1 com as interações sociais e a necessidade de transformação das práticas educacionais estão alinhadas com as ideias de



Mantoan (2003) sobre a formação integral do aluno e a importância de um ensino efetivamente participativo e acolhedor.

Além disso, destacamos a percepção de P1 para a potencialidade da tecnologia para um ensino inclusivo, em que todos participem, crianças com ou sem deficiência, mas não em um ambiente a distância. Assim, ambientes que combinam diferentes tecnologias digitais, jogos, materiais manipulativos, dentre outros, são vistos como alternativa para P1. Ou seja, as mudanças que são apontadas como necessárias visam romper barreiras tecnológicas, as quais têm grande impacto nas relações atitudinais e nas práticas de ensino.

5. Conclusões e/ou Considerações finais

Buscamos identificar e compreender desafios da realidade cotidiana de estudantes com deficiências a partir da voz de quem vive e percebe tal realidade - as famílias. Nesse sentido, apesar de todas as mudanças que as escolas vivenciaram no período pandêmico, identificamos que as famílias de estudantes com deficiência, participantes desta pesquisa, destacam as relações professor(a)/aluno(a), professores(as)/família e escola/família, e barreiras curriculares, pedagógicas e tecnológicas, como obstáculos para a educação inclusiva. Nessa perspectiva, reforçamos que a compreensão da deficiência sob a perspectiva do modelo social e não médico (Sassaki, 2002; Mantoan, 2003; Almeida, 2022) é de extrema importância para que a escola reveja seus padrões de normalidade, recursos, metas, orientações e práticas culturais e pedagógicas, a fim de que nenhum impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com barreiras impostas na comunidade escolar, impossibilite a participação plena de nenhum estudante, o que vai ao encontro do que rege a LBI (Brasil, 2015). Assim, concluímos que o olhar da família para as demandas para a construção de uma escola inclusiva nem sequer considera a deficiência no modelo médico, o que nos dá indícios de que precisamos, enquanto educadores, rever nossas relações interpessoais e as demandas de adaptações do contexto, das propostas pedagógicas e estruturais para a construção de uma escola inclusiva. Dessa maneira, são urgentes as discussões que considerem uma mudança de paradigma inclusivo nas escolas.



6. Agradecimentos

Ao IFSP/HTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Hortolândia), ao NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFSP/HTO, ao GPEMATEC (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Tecnologia) pelas discussões e colaborações com a pesquisa, e aos participantes das rodas de conversas que ocorreram no evento: Julio Alvarez, Lucas Alvarez, Eliani Alvarez, Honório Pessoa, professora Luiza Helena e professor Rogério Lopes.

7. Referências

- ALMEIDA, Silvia Letícia de. **O direito da pessoa com deficiência à avaliação biopsicossocial, multiprofissional e interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, p.107-188, 1998.
- ANTUNES, Celso. **Relações Interpessoais e a autoestima**: a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARAUJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias R. de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. In. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 281 – 304, 2011.
- BALTRUSCHAT, Astrid. A interpretação de filmes segundo o método documentário. In Weller, W.; Pfaff, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: Teoria e Prática. Petrópolis: Editora Vozes, p.151 - 181, 2010.
- BARROS, Ana Paula Rodrigues M. **Práticas culturais (re)constituídas quando aulas de Matemática são mediadas pela internet em um ambiente híbrido**. 218p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.
- BARROS, Ana Paula Rodrigues M.; SIMMT, Eliane; MALTEMPI, Marcos Vinícius. Understanding a Brazilian High School Blended Learning Environment from the Perspective of Complex Systems. In **Journal of Online Learning Research**, Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), v. 3, n. 1, p. 73-101, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Brasil, 9394/1996.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em:



PÓS-PANDEMIA: o que mudou?

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 29 nov. 2023.

FERNANDES, Maria do Perpétuo Socorro. **Escolares com deficiência no contexto da pandemia:** percepções dos professores de educação física das escolas da rede municipal de João Pessoa, 2021. Disponível em

<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22290/1/MPSCF03012022.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2022.

FIORENTINI, Dario.; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006. 226 p.

FONTES, Bárbara Fontes Ferreira; BORBA, Marcelo de Carvalho. **O Método Documentário na análise de um vídeo com conteúdo matemático.** São Paulo: Educação Matemática e Pesquisa.v. 22, n. 3, 2020. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/b051/cf1c4cfda692953617c98d5f2bf45438d18c.pdf>> Acesso em: 25 de setembro de 2023

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna, 1 edição. 2003.

SANTOS, Tatiana. **Educação inclusiva de pessoas com deficiência no Brasil:** avanços, retrocessos e uma pandemia no meio do caminho. 2022 Disponível em <<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4550/1/monografia%20Tatiana%20Souza%20Santos%20vers%C3%A3o%20para%20o%20RAG.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais. In: **Revista Fórum**, p. 9-18, 2002.