

Carla de Jesus Pereira Santos

**ATIVIDADE DOCENTE, ALIMENTAÇÃO E O SONO DE PROFESSORES DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ANTES E
DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19, NO MUNICÍPIO DE SOURE,
PARÁ, BRASIL**

**Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências Humanas e Sociais**

Porto, julho de 2022

Carla de Jesus Pereira Santos

**ATIVIDADE DOCENTE, ALIMENTAÇÃO E O SONO DE PROFESSORES DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ANTES E
DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19, NO MUNICÍPIO DE SOURE,
PARÁ, BRASIL**

**Universidade Fernando Pessoa
Faculdade Ciências Humanas e Sociais**

Porto, julho de 2022

Carla de Jesus Pereira Santos

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.



Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação Prof^a Doutora Raquel Silva e coorientação do Prof. Doutor Francisco Saavedra.

I. SUMÁRIO

Este trabalho integra-se num projeto abrangente sobre a atividade do professor que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) no Brasil, sendo que este especificamente, com foco na alimentação e o sono antes e durante a Pandemia da COVID-19, decorrerá com professores da rede pública municipal de ensino, na cidade de Soure, localizada na área oriental da Ilha de Marajó, no estado do Pará, na região amazônica do Brasil. Assim, o objetivo geral deste estudo é avaliar a atividade e as estratégias que os professores brasileiros utilizam com seus alunos com NEEs que levem ao conhecimento dos hábitos de sono e alimentares, analisando o tipo de trabalho que é ofertado ao aluno com NEEs da rede pública municipal de ensino e as condições dos hábitos de sono e alimentares destes professores na educação da cidade de Soure/Pará, antes e durante a Pandemia por COVID-19. Trata-se de um estudo de caso específico nas escolas da rede pública de ensino com a aplicação de questionários a professores que trabalham com NEEs e a problematização de referencial teórico que destaca que o trabalho do professor de alunos com NEEs deve ser planejado, de acordo com as especificidades de cada aluno, assim como a qualificação de cada professor. Na complexidade educacional atual vivenciada, acarreta grande responsabilidade aos professores na sua tarefa diária de ensinar e está igualmente dependente de vários hábitos dentro e fora da sala de aula, entre eles, os seus hábitos alimentares e de sono, e que naturalmente, influenciam o sucesso no seu trabalho como docente.

Palavras chave: professor; aluno; necessidades educativas especiais; atividade profissional docente; aprendizagem; sono; alimentação.

II. ABSTRACT

This work is part of a comprehensive project on the activity of the teacher who works with students with special educational needs (SEN) in Brazil, which specifically, focusing on food and sleep before and during the COVID-19 Pandemic, will take place with teachers from the municipal public school system, in the city of Soure, located in the eastern area of Ilha de Marajó, in the state of Pará, in the Amazon region of Brazil. Thus, the general objective of this study is to evaluate the activity and strategies that Brazilian teachers use with their students with SEN that lead to knowledge of the sleep and eating habits of these, analyzing the type of work that is offered to the student with SENs from the municipal public education system and the conditions of sleep and eating habits of these teachers in education in the city of Soure/Pará, before and during the COVID-19 pandemic. This is a specific case study in a public school system with the application of questionnaires to teachers and students with SEN and the problematization of a theoretical framework that emphasizes that the work of the teacher of students with SEN should be planned, from according to the age, type of disability and level of learning of students. In the current educational complexity experienced, it entails great responsibility for teachers in their daily task of teaching and is equally dependent on various habits inside and outside the classroom, including their eating and sleeping habits, which naturally influence success in his work as a teacher.

Keywords: teacher; student; special educational needs; teaching professional activity; learning; sleep; food.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

III. DEDICATÓRIA

A minha querida maezinha M^a Jacy, exemplo de fé e sabedoria, te amo;
Ao meu esposo Ely Carlos, pela confiança e parceria, gratidão;
A minha filha Aysha, pelo carinho e paciência, razão do meu viver!

IV. AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a Deus que ao longo deste processo complicado e desgastante, me ter feito gigante, nos momentos em que pensei em desistir, por segurar em minhas e por vezes me carregar no colo nos momentos de turbulências e desespero, como ato de amor, Deus é fiel.

Por trás deste trabalho de conclusão de curso está o apoio de muitas pessoas e sem as quais, nada disto teria sido possível. Foram muitas orações, forças positivas e um vai da tudo certo, creia somente, a todos vocês muito obrigada por confiar em mim.

Não posso deixar de agradecer a esta universidade e ao seu corpo docente, em especial a minha orientadora Raquel Silva, por todo o conhecimento que adquiri ao longo do tempo que nesta instituição convivi, certamente marcará a minha vida para sempre.

Aos familiares e amigos, fraternos e profissionais, vocês foram imprescindíveis para a chegada desta vitória, a cada um em sua especificidade um agradecimento especial.

Um agradecimento muito especial, a companheira de risos e choros, que nunca desistiu de acreditar que fosse possível chegar este dia, Leiliane Pinheiro, obrigada por tudo chatonilda, cheguei aqui por nós.

Até aqui o senhor me sustentou, aqui finaliza uma etapa de minha vida e abre-se portas para outra e eu só posso agradecer a trajetória, Obrigada Jeová.

ÍNDICE GERAL

I. RESUMO	5
II. ABSTRACT	6
III. DEDICATÓRIA	7
IV. AGRADECIMENTOS	8
V. LISTA DE FIGURAS	10
VI. LISTA DE ABREVIATURAS	12
1. Introdução	13
1.1. Objetivos	19
2. Revisão da Literatura	20
2.1. A Educação Inclusiva no contexto escolar brasileiro	20
2.2. A atividade docente e a alimentação e o sono como fatores que afetam o desempenho	29
3. Participantes e métodos	42
3.1. Participantes	42
3.2. Metodologia	43
4. Apresentação e discussão dos resultados	44
5. Conclusões	81
6. Bibliografia	83
7. Anexos	85
7.1 Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.....	85
7.2 Parecer da Plataforma Brasil.....	86
7.3 Autorização da Instituição Concedente.....	90
7.4 Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	91
7.5 Questionário aplicado aos professores/as.....	94

V. LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1. Idades dos/as professores/as (n=30).

Gráfico 2. Sexo dos/as professores/as (n=30).

Gráfico 3. Estado civil dos/as professores/as (n=30).

Gráfico 4. Experiência profissional dos/as professores/as (n=30).

Gráfico 5. Nível de ensino que ensina (n=30).

Gráfico 6. Formação como professor/a (n=30).

Gráfico 7. Professores/as que trabalham com alunos/as com NEEs (n=30).

Gráfico 8. Especificidades dos alunos com NEEs atendidas pelos/as professores/as (n=30).

Gráfico 9. Principais dificuldades de professores/as da educação especial antes da pandemia do covid-19 (n=30).

Gráfico 10. A Educação Inclusiva acontecia de fato, antes da pandemia (n=30).

Gráfico 11: Por que a educação inclusiva ocorria de fato antes da pandemia do covid-19 (n=30).

Gráfico 12. O que os/as professores/as faziam para que acontecesse a educação inclusiva antes da pandemia do covid-19 (n=30).

Gráfico 13. Os governantes brasileiros estavam preocupados com a Educação Especial, antes da pandemia do covid-19.

Gráfico 14. Formas pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as para adaptar os conteúdos para os seus alunos (n=30).

Gráfico 15. Metodologias utilizadas para que alunos/as deficientes e os ditos normais pudessem interagir (n=30).

Gráfico 16. Horas ou entre que horas se costuma levantar da cama antes do Covid-19 (n=30).

Gráfico 17. Hora ou entre que horas se costuma levantar da cama durante o Covid-19 (n=30).

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

Gráfico 18. Horas reais, em média, de sono “dormia mesmo” diariamente antes do Covid-19 (n=30).

Gráfico 19. Horas reais, em média, de sono “dorme mesmo” diariamente durante o Covid-19.

Gráfico 21. Tempo que levava a adormecer durante o Covid-19 em minutos.

Gráfico 22. Vezes que acordava por noite antes do Covid-19.

Gráfico 23. Vezes que acordava por noite durante o Covid-19.

Gráfico 24. Usava/usa despertador para acordar (podendo responder várias opções).

Gráfico 25. Tinha/tem sonhos ou pesadelos com alguma frequência (podendo responder várias opções).

Gráfico 26. Classificação da qualidade do seu sono antes do Covid-19. Selecione um número conforme sente.

Gráfico 27. Classificação da qualidade do seu sono durante o Covid-19. Selecione um número conforme sente.

Gráfico 28. Quantidade de refeição fazia por dia antes do Covid-19.

Gráfico 29. Quantidade de refeição diária durante o Covid-19.

Gráfico 30. Durante o Covid-19 comia mais (responde mais de uma opção).

Gráfico 31. Durante o Covid-19 comia menos (responde mais de uma opção).

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

VI. LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

CF – Constituição Federal.

COVID – Corona Vírus Disease.

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção.

DI – Deficiência Intelectual.

EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

ERE – Ensino Remoto Emergencial.

LBI – Lei Brasileira de Inclusão.

MEC – Ministério da Educação.

NEEs – Necessidades Educativas Especiais.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNEE – Política Nacional de Educação Especial.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

TDL – Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem.

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

1. Introdução

Atualmente, tem-se discutido a inclusão escolar nos alunos com necessidades educativas especiais (NEEs), nomeadamente na igualdade de oportunidades na oferta da e aprendizagem regular direcionada por via escola, ou seja, a garantia de direitos e deveres para que ocorra, minimamente e com eficiência, a inclusão destes alunos no ambiente escolar com os ditos alunos normais. A questão que paira nesta problemática é o debate acerca da diferença e da desigualdade no campo educacional, haja vista, que no discurso acadêmico educacionais as categorias de análise no campo da educação especial são antagônicas, polissêmicas e excludentes, como exemplo, os sujeitos que possuem limitações humanas em relação àqueles que se apresentam fisicamente normais a concepção de lógica social atual.

Este trabalho de pesquisa, além da abordagem de uma educação especial no contexto atual em que se encontra a educação escolar como um todo diante do cenário pandêmico em que assola o mundo e transfigura a cultura de determinadas regiões, demonstra-se o quanto se faz relevante pesquisas neste campo de estudo que se encontra ao mesmo tempo em construção teoricamente e sucateada fisicamente. O debate da exclusão insere-se, a problematização dos conceitos de diferença e de desigualdade que são frequentes nos espaços sociais e nos escolares também. Portanto, com este trabalho se justifica por agregar as demais pesquisas que tem na educação especial, seja inclusiva ou não, a possibilidade de outras formas de pedagogias que elevem equidade no ambiente escolar, pois sabendo da problemática na oferta se poderá alcançar novos resultados significados para os alunos com NEEs e neste enredo, muito depende a qualidade do ensino, neste sentido, os profissionais que atuarão na responsabilidade de trabalhar e desenvolver estes indivíduos.

A legislação vigente no Brasil assegura ao aluno com NEEs, o acesso à Educação Básica, considerando que todas as crianças e jovens devem ter a possibilidade de conviver harmoniosamente no espaço escolar e na sociedade em geral, apesar de não ser legitimado na prática quando se procura agregar o aluno com limitações físicas as imposições de uma sociedade excludente se constituíram ao longo do tempo. Fica clara tal dicotomia quando nos referimos, por lei, a abertura das escolas em relação ao seu espaço arquitetônico e organizacional para assegurar a sonhada educação especial inclusiva.

Por si, a sala de aula torna-se um espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados aos alunos e para o professor, espera-se que este os conduza, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou. O professor nesse sentido assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno e para tanto, é importante o eficaz desenvolvimento na qualidade deste serviço entre ação docente e mediação do conhecimento apresentado. O trabalho desenvolvido pelo professor, somente estará a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tendo em conta que a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais, neste contexto é válido salientar que torna-se fundamental colocar em evidência o acompanhamento dos eixos geradores para execução deste processo, a qualidade nutricional e a qualidade do sono deste profissional (Silva; Paiva, 2015). Por serem estes, os maiores motores que fazem com que exista o educador quesitos necessários para execução de um trabalho de qualidade. Assim, como o preenchimento das lacunas deixadas ao longo do tempo na formação profissional docente e na luta por uma educação com qualidade social, algo que vem refletindo ferrenhamente a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, que necessitam de profissionais qualificados e que consigam desenvolver com maestria um bom trabalho. E este momento pandêmico vivenciado pelos professores da rede pública de ensino, a escola básica se faz necessário quando se busca a compreensão dos fatores que podem interferir na qualidade do sono e na alimentação dos profissionais da educação, em especial os que trabalham com a inclusão de alunos com NEEs e seu processo de inclusão escolar, principalmente quando os sujeitos vivem um misto de desestabilidade financeira a partir da elevação dos impostos e a perda de recursos financeiros que se torna um grande pesadelo para as classes desfavorecidas (servidores públicos).

Esta é a realidade da maioria dos professores locais, onde em sua maior quantidade, os professores são temporários em sua prestação de serviços. Nesta realidade, na maioria das vezes, os professores obrigam-se a aceitar uma maior carga horaria de trabalho na perspectiva de uma maior renda mensal no intuito primário da estabilidade familiar, deixando a um segundo plano a preocupação das consequências acarretadas pelo excesso de trabalho desenvolvido e uma não estruturação saudável de acompanhamento desta rotina de trabalho. Esta realidade de sentimentos supérfluos, causam grandes obstáculos aos professores que por si só já são prejudicados por serem servidores de um

governo que não dispõe da atenção necessária a classe correspondente, que nem sempre, dispõe de uma estruturação de base com o mínimo de qualidade essenciais ao desenvolvimento de um trabalho menos sobre carregado e desgastante.

Para a problematização deste contexto educacional, na interação de docentes e alunos com necessidades especiais antes e durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, partirá, por meio do diálogo, na aplicação de questionário. Com os questionários preenchidos pelos docentes da escola se buscou a compreensão na forma com a qual estes veem desenvolvendo seus trabalhos docentes de acompanhamento ao desenvolvimento das atividades dos alunos com necessidades educativas especiais mediante o processo de ensino aprendizagem, suas estratégias, recursos e planejamentos para alavancar a eficácia desta emblemática defesa na tentativa de ludibriar o cenário na qual estamos vivendo neste momento pandêmico no ensino escolar público, haja vista que, as peculiaridades de cada um não desmistifica a temível pandemia que assola toda a humanidade e que por si só, marcará a história da educação mundial, além disso, das pessoas que fazem este processo acontecer. O questionário visou busca ativa, através de perguntas de múltipla escolha e de resposta direcionada, a avaliação de como esta a qualidade do sono e alimentação de professores (Paiva et al., 2021), afim de avaliar o rendimento do serviço prestado e aprendizagem adquirida por ambas as partes, principalmente ao que se volta ao acompanhamento e aproximação deste aluno deficiente a sala de aula e o professor.

Neste cenário pandêmico, um dos principais obstáculos no momento, é se fazer chegar a estes profissionais os questionários, dificultando as pesquisas acadêmicas e/ou fazendo com que o pesquisador possa se reinventar diante a situação presenciada na busca dos dados da pesquisa. Para corroborar com as dificuldades a aplicação do questionário por meio de recursos eletrônicos tecnológicos digitais de comunicação, como a utilização do google forms e do google meets ou outros, mostrou-se problemático devido a dois fatores de dificuldade de acesso: a não existência de internet de qualidade na casa dos sujeitos selecionados devido a carência financeira para o pagamento da rede; e, a ausência de formação específica para saber preencher os requisitos necessários nas plataformas do questionário eletrônico. Assim, como desvantagem houve a impossibilidade de garantir validade externa do estudo (representatividade e generalização dos resultados), abrangência limitada às pessoas com disponibilidade de recursos tecnológicos e habilidade de uso, acesso à internet e possibilidade de múltiplas respostas de um mesmo participante (Boni, 2020). Contudo, para sanar essas prerrogativas para realização da

pesquisa foi disponibilizado espaço na instituição de ensino para que professores pudessem dialogar e preencher os questionários que, de maneira segura e seguindo todas as recomendações de saúde preventiva contra a Covid-19, conseguiu-se 30 questionários preenchidos de professores que trabalham com alunos NEEs inclusos na rede de ensino regular.

Percebe-se que as desvantagens e dificuldades impostas pelo momento pandêmico a realização da pesquisa refletem a realidade das escolas públicas básicas, uma vez que o Brasil vive uma relutância sobre quem dispõe de força maior sobre quem tem direitos de melhor administrar as potências políticas, econômicas e culturais neste momento pandêmico, sendo que alguns desfrutam das regalias dos recursos da tecnologia da comunicação e informação e que a outros se encontram excluídos do modelo de ensino remoto emergencial imposto pela pandemia. Assim, ao alcance de nossos olhos esta nossa educação em um drama sócio e político ao retorno das aulas presenciais ou a continuidade das aulas remotas. O sensato no momento é enfatizar que as escolas a muito já não aspiram o barulho dos corredores lotados, não exalam a difusão de construção e confrontos de ideias, não se alimentam dos sonhos que se formam entre os sussurros de pequenos construtores que em momentos de não pandemia, fariam dali uma verdadeira fábrica de ferramentas para uso em sociedade. Porém, o conhecimento não é contrito, ele é persistente, perspicaz, no qual sempre emana novos significados, pois é constante.

Neste sentido, metodologicamente discutindo, faz-se necessário evidenciar um trabalho que é árduo, porém que vem sendo desenvolvido nos bastidores deste campo minado, atualmente, hora intitulado como pandemia da Covid-19. Temos a necessidade de falar sobre um herói que não salva mocinhos ou donzelas, mas que se coloca em campo e vai à luta por um público que por muitos já é deixado as margens, muito antes da lamentável pandemia, que vem buscando vertentes que possam a vir subsidiar o fortalecimento do aluno com NEEs em seu desenvolvimento escolar mediante as intempéries que ocasionam o não deslocamento deste aluno a escola no período ao qual vivenciamos. Esse herói seria o educador em sua atividade ativa docente, que busca garantir o acesso à educação com qualidade social.

Buscamos através dos questionários aplicados aos professores, um estreitamento com esta classe que se dedica a subsidiar caminhos a serem percorridos pelos deficientes até a famosa chegada na sala de aula regular de ensino. É através deste feedback, que teremos uma possível avaliação sobre como estão sendo recebidos e direcionados os

impactos pandêmicos dentro ou fora de sala de aula pela classe de alunos NEEs em um comparativo a um período antes pandêmico, mais ainda, de que forma isso pode estar afetando a qualidade de serviço oferecido neste sentido? Quais estão sendo as pedras encontradas no caminho e o que está sendo feito pelas partes competentes governamentais para amenizar os danos causados e impactos a classe salientada, seja diretamente ao deficiente, seja a equipe que se envolve no processo de inserção do aluno na escola? Neste sentido, estaremos focando em dois cruciais geradores de toda esta diligência, **a qualidade do sono e a questão nutricional como fator de energia nesta situação**. Sabe-se que ambas as categorias são as bases de todo e qualquer desenvolvimento psíquico, cognitivo e motor nas etapas do desenvolvimento humano. Os professores não querem apenas serem objetos de passagem de conhecimento para o aluno, mas querem exercê-la com qualidade e competência, querem mais que o mero direito de esta em sala de aula com o aluno, e é aí que começamos a esbarrar nos primeiros espinhos do caminho, a sentirmos as primeiras pedras no sapato, pois ao mesmo tempo que se busca oferecer um trabalho que qualidade ao aluno incluso, esbarra-se também em um mundo totalmente contrário ao que estamos acostumados a idealizar, um mundo cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa.

Neste intuito, este estudo diz respeito à uma pesquisa acadêmica para a obtenção do título de mestrado em Educação, no Curso de Ciências da Educação e Educação Especial e Inclusiva. Trata-se, portanto, da busca ativa de como vem sendo trabalhado as intempéries nos momentos antes e durante este período de pandemia da Covid-19, necessariamente no que tange ao cotidiano de professores que trabalham com alunos com NEEs.

Como primeiros passos na organização deste texto, ressalta-se a intenção na abordagem ontológica da educação inclusiva ao direcionar os estudos para avaliar a qualidade de serviço oferecido e voltado aos alunos com NEEs, em caráter complementar e/ou suplementar à sua frequência na sala de aula comum e para os docentes de sala de aula regular de ensino que tem alunos deficientes inclusos, haja vista, que esta seja uma constância em nosso país.

Ainda nesta parte do texto, apresenta-se que por mais da existência nas articulações teóricas e metodológicas no campo da Educação Inclusiva, muito ainda

precisa ser feito para que esta abrangência aos deficientes seja de fato prática que eles se sintam inseridos neste enredo. Na busca desta perspectiva se evidenciam inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos, operacionais, para a construção de uma educação inclusiva que dê conta na amplitude das transformações que consubstancie na construção do processo que implica de grande envergadura a reciprocidade as experiências entre escolas de uma realidade que atendia aos alunos com NEEs em períodos antes da pandemia com outra que busca, neste momento assistemático de interferências mundiais, integrar o aluno deficiente de maneira igualitária e sem discriminação com as demais crianças das turmas regulares da educação e que além disso, relutam contra a instabilidade do apoio governamental, haja vista, que em tempos atuais, o governo brasileiro redireciona forças a enfatizar um retrocesso na oferta e valorização da Educação Inclusiva ao tentar vetar a janela de direito ao deficiente em buscar sonhos, idealizações e objetivos alcançados de modo igualitário ao indivíduo dito normal, deixando a margem os sonhos e direitos do deficiente recluso as turmas somente para especiais, o que em muito reflete o trabalho do professor cuidador, facilitador ou interprete que atenda a classe especifica de cada aluno com NEEs

No segundo momento do texto, faz o debate acadêmico sobre a qualidade na alimentação e ao sono para que sujeitos tenham melhor saúde mental. Destacando que uma alimentação saudável pode auxiliar no aumento das defesas imunológicas contra as doenças, pois a alimentação é a forma mecanica que os seres vivos têm de transformação em substâncias essenciais ao funcionamento motor e ao desenvolvimeto cognitivo que pode ter sofrido influências adversas durante a pandemia, como a possibilidade no aumento do sentimento de ansiedade, isolamento, tristeza e depressão.

No terceiro momento do texto, apresenta-se a tabulação de dados da pesquisa, ressaltando as respostas dadas pelos professores da instituição de ensino. Com os resultados e discussões, a partir dos dados coletados, levou-se em consideração aos hábitos e costumes antes e durante a pandemia por Covid-19 na educação inclusiva da cidade de Soure, localizada na Ilha de Marajó, na Amazonia paraense.

Por fim, as conclusoes do texto, procura-se destacar que a educação inclusiva, antes e durante o momento pandêmico vivenciado pelos sujeitos das escolas públicas de educação básica no Brasil, deve ser capaz de fortalecer a auto-estima e o estímulo a práticas de vida saudáveis como a alimentação e o sono, mesmo diante das dificuldades e as relações culturais existentes da dieta correta, que, nesse contexto, o professor pode

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

ser o canal a desenvolver a educação inclusiva no ambiente escolar.

1.1. Objectivos

O objetivo geral deste estudo é avaliar a atividade e as estratégias dos/as professores/as brasileiros/as utilizam com seus alunos com NEEs e conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores, analisando o tipo de trabalho que é ofertado ao aluno com NEEs da rede pública municipal de ensino e as condições dos hábitos de sono e alimentares destes professores na educação da cidade de Soure/Pará, antes e durante a Pandemia por Covid-19.

Os objectivos específicos são:

- i) identificar a atividade e as estratégias que os/as professores/as brasileiros/as utilizam com os seus alunos com NEEs, de acordo com a sua experiência profissional e o tipo de deficiência dos alunos;
- ii) conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores/as antes e durante a Pandemia por Covid-19;
- iii) identificar possíveis associações entre as variáveis em estudo.

2. Revisão da Literatura.

2.1. A educação inclusiva no contexto escolar brasileiro.

Os estudos sobre Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, especificamente sobre a escolarização dos estudantes com deficiência cognitiva e múltipla nas escolas básicas públicas municipais, tornam-se indispensáveis a formação continuada docente e a interação pedagógica da equipe multidisciplinar com os pais e responsáveis dos alunos com NEEs para que se configurem em mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas nas instituições de ensino, principalmente pelo flagelo momento em que o mundo vivencia neste período pandêmico. Neste sentido, considera-se as acepções de Stainback e Stainback (1999, p. 21), quando destaca que:

a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, em que as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

Esta discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sociopolítica necessária a viabilizá-la nos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade, porém, extenso é o caminho até que por vias de fatos, possamos iniciar o aquecer das máquinas a idealizarmos a inclusão no Brasil. Neste sentido, a capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe se tornou uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo de sociabilidade, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como as quais vivenciamos atualmente.

Nessa perspectiva, a inclusão educacional deixa de ser uma preocupação a ser dividida entre governantes, especialistas e de grupo delimitado de cidadãos com alguma diferença na sociedade contemporânea. A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade sociopolítica que, na maioria das vezes, deixa de ser inclusiva.

Longe disto, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças, justificando tal afirmação quando deparamos com as pessoas com deficiência no ambiente escolar, e na sociedade em geral, foram historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade (Paulon, 2005).

Nas definições de Paulon (2005), a Educação Inclusiva perpassa por teias de diferença cultural e social que se foram tecendo ao longo da humanidade de forma excludente daqueles que não se encaixavam como ideais. Tal realidade efêmera sofrera mutações consubstanciadas quando o sujeito, em seu meio social e escolar, aceite e respeite as necessidades de cada um de forma análoga.

Sobre a Educação Inclusiva, Mendes (2002, p. 61) assevera que:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O autor destaca acima a relevância na parceria entre as pessoas com deficiência com os membros da sociedade para que se possa assegurar as mesmas oportunidades de direitos e deveres para todos. Um movimento mundial necessário para que a sociedade civil deslumbre de novos paradigmas epistemológicos no campo da pesquisa científica e do ensino nas escolas básicas que coloque em prática os princípios da equidade educacional. A construção de um processo bilateral, portanto, assegura-se no planejamento e na execução de novas propostas de ensino que denuncie as mazelas existentes no Brasil pela luta por uma educação escolar com inclusão social. As propostas de garantia dessa inclusão social precisam ser colocadas nas agendas das discussões escolares, pois pela escola se busca a garantia de igualdade de oportunidades que muito fora excluída pelo capital vigente.

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa a “(...) garantia de acesso de todos e todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.” (Mendes, 2002, p. 28). No entanto, o autor tenciona que a inclusão não pode ser

vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar que se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula. Isto é, a inclusão vai muito além dessa simples inserção em um espaço institucional, pois é um processo que necessita de discussões, planejamento, execução e avaliações das ações propostas no ambiente escolar e que não pode ser feita porque deve ser feita para atender as demandas internacionais. São ações que necessitam de investimentos em todos os setores da formação humana, pois os princípios democráticos de participação social plena não se resumem a um ou alguns setores da vida, mas na formação integral do sujeito (Fogli, 2010, p. 25)

Trata-se de uma luta, de um movimento, que se caracteriza por estar presente nas áreas específicas da vida humana, inclusive na educacional. Tal afirmação corrobora o que traz Carvalho (2006), afirmando que um dos propósitos das escolas seria pautar na aprendizagem coletiva, para que se possa reconhecer, identificar e considerar as diferenças e dificuldades de cada aluno, oferecendo a cada um, dentro dos limites de suas potencialidades, instrumentos pedagógicos capazes de auxiliá-lo na superação dessas suas dificuldades pautados em direitos tal quanto a supervisão de um profissional qualificado a atender suas especificidades para inserção na turma regular.

Mediante ao enredo discorrido até aqui, retrocedamos aos últimos anos no qual muito já se falava em educação inclusiva, em especial a partir da década de 1990, onde a inclusão escolar de alunos com deficiência tem sido cotidianamente vivenciada nas escolas básicas, ainda que se possam lançar muitas críticas ao modo como a perspectiva da educação inclusiva foi sendo concebida e operacionalizada no Brasil (Bezerra, 2012).

De acordo com Bezerra (2012), os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, seja na oferta dos níveis e modalidades educacionais escolares das redes públicas de ensino, na estruturação do atendimento às demandas do processo educativo no ensino fundamental regular e da modalidade de educação de jovens e adultos, enquadrados no perfil da organização do trabalho com base na aprendizagem coletiva e colaborativa sem discriminação social.

O fenômeno da Inclusão Escolar surgiu contextualizado pelos eventos e

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

transformações sociais que vinham ocorrendo ao longo da história da Educação Especial, caracterizando no desenvolvimento de mais uma fase na evolução do atendimento educacional especializado como que os sujeitos em sociedade, de forma geral, conhece e oferece às pessoas com necessidades especiais.

Para Costas (2021), durante a segunda metade dos anos 1980 já ocorria, em alguns países da Europa e nos EUA, um consenso entre os estudiosos e pesquisadores quanto à necessidade de mudanças na forma como o processo de integração/*mainstreaming* vinha ocorrendo em relação aos alunos com NEEs. Havia concordância de ideias quanto à necessidade de mudanças, pois as opiniões se dividiam a respeito das soluções encontradas para implementá-las, daí surgindo, basicamente, as orientações de que se propunha a melhoria e aprofundamento do conceito de integração/*mainstreaming*, por meio de experiências mais controladas no ambiente escolar.

Portanto, o principal promotor do conceito de integração, a partir das acepções de Wolfensberger, diz respeito a substituição do termo normalização pela expressão valorização dos papéis sociais, esperando, com esta mudança, enfatizar o objetivo da normalização, ou seja, o apoio ao exercício dos papéis sociais valorizados pelas pessoas suscetíveis de desvalorização social (Doré et al.,1996).

Outra orientação de mudanças trazia para o foco da discussão um novo conceito de Inclusão Escolar que desponta como opção de inserção escolar que questiona as políticas públicas de organização da Educação Especial, assim como o conceito de integração (*mainstreaming*). As críticas se deram direcionadas aqueles que se consideravam os defensores da inclusão a partir do conceito hegemônico de integração/*mainstreaming*, justificando que a escola acaba ocultando seu fracasso em relação aos alunos com dificuldades, isolando-os em serviços educacionais especiais e segregados como ocorre na educação brasileira (Doré et al.,1996).

Contudo, com base no discurso e na legislação no papel, o contexto educacional da inclusão no Brasil, há o direito de os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade que abrange as suas necessidades, interesses e características individuais. Assim, é assegurado para que a escola consiga desenvolver cidadãos com competências e habilidades complexas, que

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte, revelando atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, não pode a mesma permanecer inalterada.

No caso dos alunos com maiores dificuldades em se adaptar à escola e em enfrentar suas exigências, a história educacional da inclusão no contexto escolar brasileiro, tem mostrado que segregar, permanecendo o seu cerne inalterado, não é solução. É de referir o estigma e os preconceitos face àqueles que são mais diferentes e as experiências acadêmicas e sociais mais empobrecidas que tornam mais difícil o desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências complexas, remetendo os mais diferentes para uma situação de cidadania de segunda ou, em alguns casos mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social.

Como referem Ainscow e Ferreira (2003, p. 113):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experimentar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

A inclusão, enquanto forma de flexibilização a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade aos alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional. Não obstante, os esforços legislativos persistem em algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, visto que, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

A inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência foi difundido mundialmente por organismos e agências internacionais, sendo atribuído aos mesmos à

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

origem e o pioneirismo da proposta. No entanto, para Mendes (2006), este entendimento reflete uma visão romantizada dos fatos históricos a quem deva apresentar uma visão mais realista que é o cenário da inclusão do deficiente, pois existem evidências de que, na prática, o referido movimento tenha surgido nos Estados Unidos a partir de experiências locais bem-sucedidas, propagadas no âmbito internacional na década de 1990 onde começa a expandir-se a ideologia de direitos mais abrangentes ao deficiente. Vale ressaltar que o termo inclusão foi empregado inicialmente para definir a proposta e o movimento em países de língua inglesa e principalmente nos Estados Unidos, enquanto que a comunidade europeia e demais nações até meados dos anos 1990 utilizavam ainda o termo integração que a uma visão mais suavizada ao conteúdo em questão. Seria mais ou menos uma aproximação do indivíduo excluído em uma dita sociedade na década iniciada, querendo apresentar-se, de modo menos excludente.

Portanto, o debate da Educação Inclusiva no Brasil ainda é embrionário, tendo alguns avanços de práticas pedagógicas nas escolas básicas públicas locais, de modo que os princípios e as ações que norteiam a atuação dos professores no cotidiano das escolas regulares não são consolidados na prática educacional (Martins et al., 2020).

No Brasil, houve recentes mudanças significativas nas políticas de Educação Especial Inclusiva, ocorridas desde o final do século XX, as quais culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta política consolidou, pelo menos em termos legais, na adoção da Educação Inclusiva enquanto perspectiva que deve orientar a atuação da Educação Especial no país, por ser considerado como:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga 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, 2008, p.5).

A partir desta concepção de Educação Especial Inclusiva no Brasil, estão implicados, sobretudo, aspectos éticos relacionados ao compromisso de garantir uma educação para todos sem desigualdade ou benfeitorias específicas à determinada pessoa no que tange a acessibilidade, igualdade e equidade na educação. Entende-se que o direito à educação não se restringe ao direito de acessar a escola, mas inclui o direito de aprender

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

com qualidade, daí a importância na Educação Inclusiva quando se pressupõe tais compromissos pedagógicos.

Portanto, de acordo com o estudo de Martins et al. (2020), apesar da teorização, são relevantes as políticas que direcionam para a inclusão escolar, ou seja, a legislação de garantia para que esses sujeitos possam frequentar a escola regular são importantes, como a política pública que assegura o AEE no que tange a garantia na oferta de recursos e serviços, a partir da orientação de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (Souza; Habowski, 2020, p. 9).

Neste ítem, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, criada no dia 6 de julho de 2015 e aprovada em 2 de janeiro de 2016, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), considera a pessoa com deficiência “(...) aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.” (Brasil, 2015, p.28).

Vale ressaltar que a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência na rede pública de ensino e nas salas de aula comuns concretizou-se, sobretudo, com o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008, da PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política, pelo menos em tese, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais de forma substitutiva à escola comum, embora na prática isso nem sempre tenha acontecido.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) apresenta a PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes, pode por fim, acender um singelo fio de esperança ao público que por muito tempo vem lutando para que ser visto como seres pensantes e dignos de atuarem em sociedade tal como reivindicam aqueles que são tidos como “normais” ou pelo menos, consideram-se como tal.

Mesmo com estes atropelos pandêmicos, o direito à educação deve ser garantido, tendo como marco delineador o direito à saúde. Com efeito, a Constituição Federal (CF) estabelece no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Verifica-se que o primeiro direito a ser garantido é o Direito à Saúde, pois de nada adianta falar em alimentação, educação, lazer, dignidade, e os outros direitos, sem garantir, em primeiro lugar, o direito à vida e à saúde agregando todos estes a tal modo que não podemos particularizá-los ao alcance de um objetivo eficaz do todo.

A pandemia da Covid-19 tem relação direta com a saúde do aluno, do professor e dos demais profissionais da educação. Tal relação se torna complexa na realidade da Educação Inclusiva no contexto escolar brasileiro quando os alunos são desassistidos e incorporados sem as devidas condições que ocorra a aprendizagem dele como os demais colegas de turma. Assim, qualquer decisão sobre suspensão das aulas ou seu retorno, tem como marco balizador a saúde das pessoas que estão envolvidas. E, nesse particular, uma atenção especial ao aluno com deficiência.

Especificamente em relação ao aluno com deficiência, a educação emancipatória, prevista constitucionalmente no Brasil, foi mais bem traduzida no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, que estabelece na meta 04 a garantia de um sistema educacional inclusivo que contempla todas as ações a serem desenvolvidas para que os “alunos com deficiência possam exercer o seu direito à educação com os recursos necessários para tanto” (Ferreira, 2019, p. 188). Esse plano, de maneira exemplificativa, cita as salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, a acessibilidade aos prédios, a oferta de educação bilíngue, tecnologia assistida, apoio ao atendimento escolar integral e, também, o estímulo à participação das famílias. Toda essa teorização na legislação educacional brasileira não corresponde a realidade das escolas públicas que apresentam déficit da oferta do ensino com qualidade e equidade social, alargando mais ainda o preconceito e a discriminação com aqueles considerados diferentes na sociedade em que vivemos.

Assim, a garantia do direito à educação ao aluno com deficiência, mesmo em tempo de pandemia, deve ter como linha de atuação este sistema educacional inclusivo, ou seja, mesmo em casa, deve o aluno receber toda a assistência necessária para que possa se desenvolver educacionalmente.

Sabemos que a pandemia tratou de alterar uma rotina que já caminhava para o aprofundamento no sistema educacional, e que de maneira geral não retrocederá.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

Algumas alterações vieram para ficar, e estas alterações precisam incluir todos os alunos, para que os objetivos traçados pela CF, no artigo 205, sejam cumpridos. Muito provavelmente a principal mudança se deu na relação estabelecida com as famílias. As escolas precisam se colocar juntas com as famílias, para que estas se sintam apoiadas, pois no sistema educacional inclusivo esta realidade tem que estar presente. Mais do que nunca as famílias precisam do apoio educacional para levar adiante a sua missão, em parceria com os educadores, nos desenvolvimentos cognitivos dos alunos com necessidades educativas especiais, particularmente acerca da alimentação e o sono antes e durante a pandemia do novo coronavírus (Cury, 2020, p. 3)

Assim, é viável zelar nos cuidados que a legislação determina para problematizar a realidade educacional vigente neste período pandêmico, antes e durante o surto da Covid-19 no Brasil. As estratégias que são desenvolvidas a partir de cada especificidade do aluno como meio facilitador para a busca do processo ensino aprendizagem que promovam a introdução e o aprofundamento deste processo de ensino com o deficiente, haja vista que, antes da pandemia da Covid-19, talvez fosse muito mais acessível o contato deste com os recursos e adaptações para o mesmo, tais como grupos específicos de fortalecimento, objetos de manipulação para melhorar seu desenvolvimento, aproximação física de apoio dentre outras variáveis que em um período dito normal, pudesse ser base para um melhor desenvolvimento do aluno e que com a pandemia, no momento foi tolhido dificultando assim, por exemplo a permanência do aluno em sala.

No Brasil, a Educação Especial passa e ainda continua em passos ainda que continuo, muito lentos para uma educação igualitária, pois as leis que beneficiaram bastante o acesso à educação de pessoas deficientes ao ensino. Contudo, o que é aprendido na teoria, quando se aplica na prática é bastante diferente, a começar pelas regências governamentais que, na maioria das vezes não consegue ver nesta envergadura, fins lucrativos através de investimentos em uma classe que para muitos, se torna mais um fardo e gasto desnecessário a garantir direitos de quem os tem garantido em lei.

Muitas de nossas escolas não estão preparadas para receberem esses alunos, assim, o interesse em estudar a temática decorre da necessidade de entender o contexto histórico e atual da Educação Especial, por se tratar de um tema bastante relevante para a sociedade, bem como pela convivência com a realidade educacional de uma irmã deficiente intelectual, física ou quaisquer que sejam sua especificidade.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

A educação para o deficiente, iniciada a partir do século XIX, teve como bases iniciais o modelo de segregação, que ofertou as primeiras formas de ensino para o deficiente no Brasil, perpassando por outros modelos até que se chegasse ao processo de “inclusão” que para muitos, ainda está bem longe da decodificação da palavra, não só educacional, mas social da pessoa com deficiência. Pois, para a PNEE na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, tornando a Educação Especial uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino e demais modalidades da educação, a fim de fomentar uma base mais alicerçada para este indivíduo posto em sociedade.

Partindo do ensejo, a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender, principalmente quando focamos no atual momento enfrentado com a pandemia em todo o mundo e em particular, no Brasil onde a reestruturação e adequações ao âmbito escolar tornou-se indispensável mediante a difusão de possibilidades inerentes a este novo normal. Uma sequencialidade do novo que se faz conhecer de forma bruscamente apresentado, mas que ora se faz necessário, para que não seja colocado as margens uma das maiores nacionais, a educação e as legítimas precariedade que vem ruindo este colosso.

2.2. Atividade docente e a alimentação e o sono como fatores que afetam o desempenho.

O fomento na promoção da alimentação e do sono saudável precisam ser centrados nos princípios que levem a reflexão na construção de estratégias de ações específicas e antagônicas, em especial para a definição dos temas a serem abordados e a proposta pedagógica a ser utilizada essencialmente no contexto escolar (Silva, Paiva e Bellotto, 2016).

Indagar a alimentação escolar nas escolas públicas de maneira qualitativa é utópico quando se leva em consideração a existência da possibilidade de um sonho longínquo, mas o debate se torna viável e relevante para o contexto atual do ensino no

Brasil. Atualmente vem se debatendo e se agravando a importância da alimentação para o bom desenvolvimento do ser humano. (Sanches, 2005).

A alimentação como processo pelo qual o organismo obtém e assimila alimentos ou nutrientes para as suas funções vitais, incluindo o crescimento, movimento, reprodução e aprendizagem é essencial para o viver bem em sociedade que, juntamente assegurando as horas necessárias, o sono também influencia no desenvolvimento psíquico motor e nas ações harmoniosas com a família e amigos, diversão.

Enfim, o foco em questão relacionado a alimentação e ao sono, tornando-se fatores essenciais de influência na rotina diária do ser vivo, uma vez que seu excesso ou sua falta pode causar doenças e até mesmo a morte. A alimentação e o sono são problemáticos de extrema gravidade que atinge milhões de sujeitos no mundo como um todo e que afetam o sistema imunológico (Silva e Paiva, 2016).

Para cada alimentação diária tem sua importância e age de maneira diferente no corpo de cada sujeito, mas é essencial para o desenvolvimento humano, mesmo considerando, na maioria das vezes, a alimentação e o sono inadequados na agitação da sociedade contemporânea (Silva, 2015). Mesmo assim, a alimentação e o sono são materializados como direitos fundamentais e essenciais a pessoa humana, considerando-os elementos básicos para a promoção e proteção da saúde (Silva, 2015).

Considera-se que a alimentação completa é aquela onde ingerimos uma porção de cada tipo de alimento que, de maneira diversificado, apresenta-se como o ideal ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois os melhores alimentos devem ser ricos em antioxidantes e pobres em gorduras. Grosso modo, as refeições saudáveis se devem incluir variados alimentos, como carnes, verduras, legumes e cereais para ativarmos uma vida com maior qualidade, principalmente entre os professores e alunos com NEEs que necessitam de orientação nesta questão e que por outrem será o foco deste estudo.

Freitas (2002, p.43), classifica os alimentos a partir dos seguintes grupos básicos, tais como:

As proteínas são alimentos construtores ou reparadores e que renovam nossas células gastas e constroem novos tecidos. Os carboidratos são considerados energéticos que tem como a principal função ser a fonte de combustível do corpo por fornecer as calorias que gastamos diariamente em nossas atividades. As gorduras ou ácidos graxos também são considerados energéticos e veiculadores de certas vitaminas essenciais ao corpo humano. As vitaminas, ou reguladores do funcionamento do corpo, não fornecem

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

energia, pois a sua função é manter a máquina do organismo funcionando corretamente. Por sua vez, os minerais, assim como as vitaminas, são reguladores e exercem importante papel na manutenção da máquina viva, pois estão presentes em toda parte do corpo interferindo no equilíbrio das funções vitais do sistema nervoso bem como de todo organismo.

Com base na classificação de grupos básicos específicos acima, os alimentos devem ser utilizados na proporção certa de cada um deles, pois de maneira irregular e na ausência de um deles pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento do corpo humano, afetando diretamente a concentração nos estudos e demais atividades.

Assim, de modo particular ressaltar neste trabalho a função das proteínas como alimentos construtores no corpo humano, pois a construção é de suma importância para o desenvolvimento de habilidade e competência cognitiva de sujeitos a serem inseridos no ambiente educacional sejam como mediadores ou recebedores neste processo. Metaforicamente, considerando as proteínas que tem a função de ajudar na formação das pequenas partes, que quando unidas, constituem o nosso corpo. Assim também é o processo de inclusão por meio da alimentação saudável, particularmente quando nos faz a pensar como um complexo químico, que contém carbono, hidrogênio e oxigênio, tendo um elemento essencial que é o nitrogênio, na qual constitui 16% da proteína. Esse elemento combinado com os outros elementos forma os aminoácidos, podendo ser encontrados em alimentos tanto de origem animal como vegetal. (Amaral, 2008). Deste modo, “(...) as proteínas completas são aquelas que possuem todos os aminoácidos, por isso são chamadas de alto valor biológico”. (Gouvêa, 1999). São essenciais, assim como a correta alimentação dos grupos específicos de alimentos, ajudarão no desenvolvimento das atividades nas quais os professores estão inseridos no contexto da Educação Inclusiva.

Ainda sobre os grupos de alimentos, Gowdak (2006) nos contempla que os alimentos se completam quando ingerimos juntos, pois o feijão que é rico em proteínas se torna incompleto associado ao arroz que precisa ser completado com os aminoácidos básicos, tornando-se um excelente alimento. Por sua vez, os carboidratos são alimentos energéticos, mas que contém elevado teor de açúcares, sendo a principal fonte de energia do organismo. Assim ao serem ingeridos, os carboidratos são convertidos em glicose, que é o combustível usado por nossas células para produzirem mais energia em nossas atividades e por manter a temperatura ideal do corpo humano. Assim, se ingerir quantidade elevada de carboidratos do que nosso corpo necessita, acarretará a absorção

do excesso a ser transformado em gorduras que se acumulam nos tecidos. (Freitas, 2002, p.47).

Portanto, esses nutrientes fornecem basicamente energia para o organismo, são formados por átomos de carbono, hidrogênio e oxigênio e se encontram, em sua maioria, em alimentos como massas, doces, arroz, pães, farinhas e biscoitos, ou seja, são um grupo de substâncias químicas formadas por moléculas simples, conhecidas como sacarídeos; deste modo quando combinados, formam os principais tipos de carboidratos: açúcares e amidos (Amaral, 2008).

Deste modo, a função principal dos carboidratos consiste no valor energético, que ele exerce durante as atividades do dia a dia. A energia que deriva da desintegração da glicose carregada pelo sangue e do glicogênio hepático e muscular acaba sendo utilizada para acionar os elementos contráteis do músculo, assim como outras formas de trabalho biológico. (Gouvêa, 1999).

Os carboidratos devem ser a base de nossa pirâmide alimentar. Eles sustentam a vida, mantendo nosso corpo ativo e aquecido. Nosso cérebro é ativado pela glicose, sem ela o cérebro falha. Só nosso cérebro consome cerca de 25% da energia do organismo. (Freitas, 2002, p.47).

Portanto, a ingestão de carboidratos deve ser realizada diariamente, na quantidade suficiente para manter as reservas corporais de glicogênio, que são relativamente limitadas. As gorduras são compostas orgânicos formados por carbono, hidrogênio e oxigênio (ácidos graxos e o glicerol) elas são uma fonte de energia altamente concentrada e são utilizadas para acionar as reações químicas do organismo.

Segundo Gouvêa (1999, p. 45), os lipídios ou ácidos graxos “são classificadas como energéticas e veiculadoras das vitaminas lipossolúveis: A, Betacaroteno, E, D, K, as quais exercem funções de equilíbrio na nossa saúde”. Os ácidos graxos podem apresentar como forma saturada (carbonos apresentam ligações simples) ou insaturada (carbonos apresentam uma ou mais ligações duplas), ou seja, elas se diferem na composição química e na forma como afetam o organismo. No caso de apenas uma dupla ligação na cadeia, o ácido graxo é denominado monoinsaturado, no caso de duas ou mais ligações, chama-se poli-insaturado. Existem gorduras boas e essenciais, que são benéficas ao coração e sistema cardiovascular, bem como ao cérebro. E há gorduras prejudiciais, as

quais devemos conhecê-las para evitá-las. As gorduras boas geralmente são de origem vegetal, de sementes, nozes e azeita de oliva.

A importância de uma boa alimentação, reflete uma boa qualidade de vida por estas estarem explicitamente ligadas e é de extrema necessidade que se conduzam juntas, apesar da dificuldade de uma definição específica que a caracterize, pois, esse termo pode ter muitas definições de acordo com a visão de cada pessoa. Porém sempre levando em consideração a matriz de uma boa alimentação que é aquela que mantém o organismo em estado de saúde, ou seja, com osso e dentes fortes, peso e estatura de acordo com o biótipo do indivíduo, boa disposição, resistência às enfermidades, vontade de trabalhar e divertir-se, para isso se faz necessária uma dieta balanceada que contenha variados nutrientes com múltiplas funções para que o corpo possa estar apto a receber e executar os comandos de funcionamento. Para essa conscientização sobre alimentação como fator de grande contribuição para melhor qualidade de vida, se faz necessário um incentivo a promoção da saúde por meio da educação nutricional se tornando, portanto, uma necessidade atual principalmente entre o maior difusor atualmente reconhecido, a escola.

A sociedade não precisa de modismos, e sim da verdadeira conscientização da importância dos hábitos alimentares corretos, isto é, fornecimento de alimentos necessários, nas quantidades adequadas, nos momentos certos, e por meio desta disciplina alimentar alcançar os benefícios satisfatórios para a saúde do corpo e, desta forma, contribuir para a aquisição de uma boa qualidade de vida e desenvolvimento esperado para cada fase, seja ela emocional, psíquica ou física.

Neste sentido, qual a qualidade do alimento que está sendo fornecida ao profissional que acompanha o aluno deficiente incluso na cidade de Soure/PA, tendo como premissa a legislação nacional de inclusão e a atividade pedagógica nas escolas básicas, como poderá uma alimentação de qualidade contribuir no processo de ensino e aprendizagem do professor formador/ mediador, haja vista que, a busca do desenvolvimento da aprendizagem do aluno depende em grande parte da disponibilidade do professor em está disponível a atender as necessidades do aluno e para isso é imprescindível que este profissional esteja psíquica e fisicamente bem nutrido para que possa apresentar rendimento satisfatório do trabalho ofertado .

Neste processo, quais efeitos podem ocorrer no processo de desenvolvimento do trabalho oferecido pelo professor na falta de uma alimentação adequada e quais

obstáculos podem ser encontrados pelo mesmo, principalmente neste momento pandêmico pela falta de um acompanhamento de uma alimentação de qualidade. Estas são algumas das muitas inquietações que nos levaram a campo a buscar possíveis respostas neste emaranhado de acontecimentos nos últimos quase dois anos de pandemia. É intrigante pensarmos no que acontece nos bastidores, no fora do foco covid-19.

Sabe-se que esta foi uma grande e honrosa pandemia a disseminar desgraças em todo o mundo, porém, a muitos de nós, não se tornou ator principal. Continuamos com pessoas morrendo de fome, de depressão, assassinadas, suicidadas, de outras doenças; pois não se pode camuflar que a vida não parou, continuamos a lutar por emprego, lugar nos hospitais, tratamentos mentais, pagamos conta, devemos, criticamos, envelhecemos... A vida continua e não devemos nos prender em um ponto que não será o ponto final da história de muitos de nós, apenas um ponto seguido para nos dar o direito de refletir por uns míseros segundos, para onde decidiremos seguir.

Sem perdermos o foco, a falar sobre a palavra nutrição que assim tem sido utilizada como um jargão na área educacional para marcar as práticas que gostaríamos que fossem mais justas, democráticas e solidárias; pois a mesma nos remete a um embaralhado de ideias que nos levam a imaginar um cenário onde seria possível ter igualdades em suas particularidades, sem percas ou desvantagens. No entanto, a inclusão não pode ser vista apenas sob o aspecto de um imperativo legal que recentemente tem se instituído, e, muito menos centrada numa única dimensão, referente à educação do sujeito com deficiência no espaço da escola comum, sem levar em consideração seu aprimoramento, desenvolvimento e, sobretudo, o bem esta deste indivíduo e consequente a isto, qualificar pessoas que sejam capazes de mediar este processo de modo eficaz.

A alimentação parte como relevante no processo ensino e aprendizagem, no momento em foco a alimentação do professor que trabalha com o aluno NEEs, é necessário enfatizar o corpo humano como um conjunto de órgãos e sistemas acionados e mantidos por um complexo mecanismo que sofre constantes modificações, através da energia recebida, armazenada e utilizada via o fio condutor chamado alimentação. O corpo sofre influência do meio ambiente, do clima, do estado físico e emocional do indivíduo. Para este se manter e desempenhar funções vitais básicas, bem como a atividade cotidiana, ele precisa de energia; energia essa que é obtida dos alimentos e principalmente refletida na forma peculiar de cada ser se desenvolver.

No que se volta as salas de aula, observamos isso nas diferentes faces apresentadas dentre professores que dão aula em uma mesma turma por exemplo, através das expressões, atitudes, desenvolvimento, domínio e tolerância nos conteúdos trabalhados com a turma e por todas as suas peculiares apresentadas. Pois não nos esqueçamos de que a boa nutrição é base do desenvolvimento futuro e da saúde global do indivíduo, em seu sentido mais pleno, de perfeito bem-estar físico, mental e social. (Gonçalves, 1986).

Deveras a condição psíquica e física do indivíduo, por exemplo, muito se faz necessário evidenciar que a nutrição é consequência da alimentação adquirida a estrutura desenvolvida de cada um. Considera-se um corpo bem nutrido, que seja saudável, aquele que possui uma alimentação adequada e bem equilibrada a atender as exigências do organismo e suas taxas calóricas para que obtenha um bom desenvolvimento cotidiano. Por se movimentar no espaço gastando energia e realizando diversos tipos de trabalho, comparamos o mesmo a uma máquina, que a todo momento queima combustível aqui representado pelo alimento.

Esse complexo sistema funciona em perfeita harmonia desde que sejam atendidas as exigências mínimas de valor energético (alimentação equilibrada), pois para que o ser humano execute qualquer obra ou trabalho precisa do alimento para uma pronta resposta, não é somente o trabalho e desgaste muscular que requer energia. O mesmo acontece a nível de células nervosas, é sabido que a nível cerebral os neurônios precisam nutrir-se continuamente, reservando seu estado nutricional para sua atividade funcional regular sem maiores restrições.

Na criança, está alimentação representa uma base de toda a sua estrutura física e intelectual; pois sendo o alimento uma substância fornecedora de elementos necessários à manutenção de sua forma e ao desenvolvimento de suas atividades, é imprescindível que seja dado valor real à sua alimentação diária, ao adulto seria mais ou menos aquele “redbull” que te dá asas para chegar ao término de um dia de trabalho sem precisar usar o combustível reserva do organismo, pois isso acarretaria uma sequência de problemas futuros bem como a qualidade do sono que falaremos mais adiante.

Hoje, ao olharmos para dentro das salas de aula, é nítida a necessidade nutritiva básica diária refletida em meio aos profissionais da educação pelo corre-corre do dia a dia, principalmente neste período pandêmico, onde o tempo parece te encolhido e o

período labutar te se estendido dez vezes mais do que o habitual. É relevante enfatizar que, deve ser respeitada esta necessidade básica nutricional para garantir não só o seu desenvolvimento físico harmonioso, como seu equilíbrio emocional, mas considerando o rendimento do trabalho desenvolvido, principalmente no processo ensino aprendizagem ofertado aos alunos inclusos.

Neste período de pandemia, principalmente, é importante que este profissional que trabalha com alunos NEEs (professor em foco), adquira, neste período atípico de trabalho, novos hábitos alimentares saudáveis que permitam um rendimento alimentar equilibrado dentro dos padrões satisfatórios para tal e qualidade de vida. Os hábitos alimentares corretos adotados pelo professor são a garantia do bom desenvolvimento do aluno incluso em sociedade de amanhã, nos atrevendo também a dizer por que não também ao sucesso profissional.

É importante que todos contribuamos para que fornecemos ao nosso corpo, bons hábitos alimentares, haja vista que como consumidores de energia constante, sempre somos direcionados ao poder decisório do ritmo de trabalho no qual nos inserimos. A escola, neste enredo, é uma ponte muito eficaz para este fortalecimento, uma vez que as crianças subtraem do professor uma boa parte de tempo reservada as atividades escolares, principalmente o aluno NEEs que permanece neste ambiente por uma maior quantidade de tempo para que se trabalhe de modo direcionado esta inserção e desenvolvimento de conteúdos trabalhados , pois quase sempre, o profissional ver o ambiente escolar como local de que se deva apresentar um bom rendimento visível do serviço prestado.

Um outro contribuinte muito relevante hoje e que pode ser um grande aliado neste processo, são as redes digitais (blogs, you tube, programas de televisão, WhatsApp, jornais e outros), pois muitos professores por causa do cotidiano corrido de trabalho pais, acabam por dedicar-se a buscar informações e estreitamento do que acontece com o mundo, nas horas pequenas de se alimentar-se ou descansar (almoço e ao deitar para dormir) atitude que muitas das vezes que acabam por roubar ainda mais o tempo em que o corpo deveria estar em repouso para melhor processar e subtrair dos alimentos ingeridos, energia para a próxima etapa de construção de atividades. Alguns professores até chegam a substituir quase que totalmente seu tempo de refeição e descanso para esses poderosos influenciadores digitais/virtuais, sendo altamente influenciáveis, eles acabam por se atraírem através da publicidade de maneira intensa aos diversos encartes divulgados que por outrem a seus olhos possam subsidiar o melhoramento de seu trabalho

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

com o aluno NEEs e ilusoriamente amenizar a desgastante sobre carga dos acúmulos de horas trabalhadas (planejamentos, vídeos, jogos, cartilhas, avaliações, etc) e principalmente interferindo diretamente a qualidade de vida a médio e longo prazo.

O problema maior é que neste meio tempo, a maioria dos alimentos ingeridos pelo profissional possuem baixo valor nutritivo ou nenhum valor, onde o principal objetivo é a expansão capitalista além da divulgação das grandes empresas e não a qualidade de vida para quem os consome. Mostrar que a pandemia veio acarretar ainda mais as turbulências na vida do professor e diminuir a qualidade do mesmo é ponto crucial neste trabalho.

Acredita-se que uma das principais causas da subnutrição dos brasileiros é a falta da educação alimentar, motivada principalmente pela ignorância dos princípios básicos da alimentação, por vícios do paladar e por superstições alimentares, fortemente arraigados. Uma atuação na tentativa de reeducação deve começar já em tenra idade, pois é aí que são adquiridos e consolidados atitudes e hábitos alimentares. Normalmente o apetite da criança em fase escolar melhora e após atingir a idade adulta, na maioria das vezes, piora.

Costa (1948, p. 217), porém, apresenta como um dos fatores que mais atrapalha a dieta alimentar é a ingestão de doces e guloseimas próximas aos horários dessas refeições, coisa que vem ganhando destaque nos últimos dias com a categoria adulta, principalmente por aqueles que estão sobrecarregados de trabalho e em famílias menos fornecidas de poder aquisitivo financeiro, muitas crianças e adultos ficam em um entretido *engana boca* até ingerir a principal alimentação, pois geralmente pertencem a famílias populosas que compartilham o mínimo do que se exige para uma alimentação básica a completar a satisfação de esta alimentado com alimentos sem nenhum valor nutricional ou em intervalos mínimos de descanso em uma refeição e outra que não lhe permita alimentar-se de forma satisfatória.

Os profissionais que em outrem receberam uma alimentação de má qualidade ou não foram bem nutridos em seu processo de desenvolvimento, possivelmente jamais conseguirão atingir o mesmo desempenho de um profissional bem nutrido, principalmente ao que se refere a formação óssea, pois as fases de formação, desenvolvimento e consolidação do processo se dá justamente de modo eficaz ao bom acompanhamento nutricional, tanto que se faz necessário ainda nos primeiros meses de

gestação, a mãe ter acompanhamento rigoroso no desenvolvimento do bebe para uma gestação tranquila e o nascimento de uma criança forte e saudável. Deve-se levar em conta que a exigência nutricional diante das diversas fases de crescimento não faz diante da idade, mas sim de acordo com as exigências de peso e estatura, um dos principais motivos pelos os quais os brasileiros sofrem, são justamente as comorbidades óssea.

Ornellas (1983, p.383) salienta que "a criança que apresenta peso e estatura de um grupo inferior, terá exigências nutricionais correspondentes ao grupo biológico e não ao grupo etário". O crescimento não é representado simplesmente por um aumento de estatura. Ele inclui também a formação de novos tecidos que por sua vez retiram energia dos alimentos.

Diante a isto, Lalanne (1970, p.58) mostra que para a criança e para o adolescente além das necessidades habituais de manutenção é preciso juntar as necessidades suplementares de crescimento: a formação de novos tecidos como os alimentos de origem animal e os suplementos minerais sobretudo o cálcio e o fósforo. Vários fatores influenciam neste ritmo de crescimento, entre outros o clima, a situação geográfica, socioculturais e econômicas principalmente. A falta destes, acaba por desenvolver um indivíduo subalimentado, sem quantidades necessárias de nutrientes adequados para uma vida saudável, tornando-se assim, um indivíduo que não possui imunidade alguma às doenças, vive cansado e fraco, sem ânimo na maioria das vezes, e obtendo sempre rendimento negativo no que tenta desenvolver. Devido à falta de uma alimentação equilibrada, a criança enfraquece e pode chegar ao estado de desnutrição, que no Brasil e uma das distrofias mais comuns.

De acordo com Lamare (1968, p. 142-143), a desnutrição pode ser classificar a partir das causas de fatores familiares, da própria criança ou adulto e correlatos. Sobre os fatores familiares relaciona ao ambiente de vivência das crianças e adultos que dispõe da ignorância na escolha de alimentos, sem restrições; geralmente ocasionados entre crianças e adultos que passam muito tempo fora de monitoramento dos pais ou que não disponha de uma estabilidade financeira onde se possa desenvolver uma dieta equilibrada a atender as necessidades básicas. Os fatores do próprio individuo envolvem os hábitos de comer pouco, o distúrbio emocional, o comer irregular entre as refeições, ao passar muito tempo entretido com atividades que bulem a necessidade de alimentar-se nos horários adequados; geralmente isso ocorre com indivíduos que não definem o tempo direcionados as atividades sejam elas de qualquer natureza. Por fim, os fatores correlatos

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

dizem respeito as particularidades de como eles se apresentam, levando aqui o direcionamento ao professor de alunos NEEs, uma vez que, nas salas de aula tampouco passaria despercebido aquele professor que facilmente se irrita por não ter tido uma boa noite de sono, pouco sono, as vezes falta de ar livre, muita das vezes argumentando precisar de mais espaço ou sentir-se incomodado com as indagações ou proximidade dos alunos, isso quando não citamos os professores com problemas psicológicos; estes indícios, se apresentam dentre os fatores correlatos e que muito influencia no processo de desenvolvimento da relação professor/aluno.

Assim, o professor é um campo vasto de estudo e precisa ser observado com cautela, é importante reafirmar aqui que observando as verdadeiras necessidades nutricionais do professor, promove-se seu melhor estado físico e mental, melhorando o rendimento do trabalho ofertado e não apenas isso, mas uma imensidade de benefícios pelo simples fato da boa alimentação, nisso incluímos menos mortes, menos doenças crônicas por insuficiência de nutrientes adquiridos, mais disponibilidade, mais felicidade, melhores profissionais. Enfim, uma infinidade de benefícios pelo simples fato de se alimentar saudavelmente e ter uma noite de sono agradável.

A tão falada pandemia da Covid-19 que hoje assola os quatro cantos do mundo, doença caracterizada como síndrome gripal de alta transmissibilidade, provocada pelo vírus Sars-CoV-2, hoje representa em proporção uma gigantesca situação de crise sanitária de amplas dimensões no Brasil e no mundo, envolvendo novos e contundentes desafios a serem enfrentados por todos, não importando as classes sociais em qual se esteja inserido, haja vista, que na maioria das vezes o nível social no qual o indivíduo se encontra é quem faz a classificação de seu divisor de lados ao qual deva permanecer.

A pandemia tem afetado drasticamente o cotidiano de toda uma sociedade, exigindo, em curto espaço de tempo, diferentes manuseios em diversas dimensões da vida para que novamente se tente ganhar um equilíbrio que se possa chegar as proximidades de um novo normal. O cenário do mercado de trabalho brasileiro tem sido severamente atingido; não diferente dos demais países, e para piorar todo este drama, entre os setores mais impactados pelo momento pandêmico está o nosso sistema educacional (Bernardo, Maia e Bridi 2020).

Com a rápida propagação e disseminação da doença do Covid-19, o momento de início da pandemia requereu uma nova roupagem em uma reprogramação baseada nas

ferramentas de comunicação virtual, em ambiente doméstico como, por exemplo, as atividades remotas e o acompanhamento escolar.

No Brasil, o MEC incorporou o ensino remoto emergencial como parte da carga horária diária de ensino (Aquino et al., 2020), o que levou pelo menos 70% dos educadores a uma sobre carga de trabalho, uma vez que a informatização ainda não é um privilégio de todos na educação brasileira, principalmente ao que concerne à rede pública de ensino. Além disso, muito dos responsáveis e os próprios alunos, ainda que estejam ligados e está febre virtual e informatizada, não conseguem na maior parte adaptar-se a nova forma de ensino momentâneo, o que vem desencadeando um desmoronamento na qualidade de ensino e certamente acarretará reprovação em massa destes alunos em um amanhã já tão perto de nós.

Nesse contexto, o trabalho do professor ganha uma forma diferenciada e o que antes era construído em sala de aula, agora transfere-se de modo simultâneo as telas de computadores e celulares, o que antes era o vilão da história, o uso de celular em sala, agora se tornou um dos maiores aliados na continuidade das aulas não presenciais, principalmente mediante o baixo índice de alunos com poder aquisitivo em adquirir aparelhos como notebooks e computadores ao que se refere as escolas públicas interioranas. Por outro lado, as escolas particulares não tão diferentes das públicas, tiveram que de modo bem rápido adaptar-se as novas formas de educar para que não houvesse prejuízos tão grandes ao desenvolvimento e manutenção das mesmas de portas abertas. Ainda assim, após quase dois anos em pandemia, não somente as escolas que foram uma das potencias mais penalizadas pela pandemia, mas como muitas outras áreas afetadas tentam aos poucos se reajustar e reaver parte de seus prejuízos.

Este tentar, cito as escolas, por si só nos causa um outro grande problema, a aceleração e a não capacidade de muito de nossos professores não conseguirem acompanhar o ritmo em descompasso ao antigo normal. Isso acaba por causar no professor, uma sobre carga mais que exaustiva, sem se falar no professor de alunos NEEs que antes do período pandêmico já enfrentava dificuldades, neste período o problema só tende a aumentar, pelo afastamento do aluno da escola, pelo pouco investimento do governo na formação e qualificação deste profissional a trabalhar a nova versão do período pandêmico com o aluno com NEEs entre tantos outros obstáculos que só pioraram com a chegada da pandemia, pois os docentes necessitaram aprender rapidamente novas formas de desenvolvimento de suas atividades de ensino, utilizando não só dos métodos

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

didáticos pedagógicos de costume de sala de aula, mas utilizando recursos tecnológicos e digitais pouco conhecidos, sob demanda de inovação e criatividade no planejamento e execução de atividades síncronas e assíncronas – adicionalmente, tendo também que prover todos os recursos físicos e de equipamentos necessários para isso (Avelino e Mendes, 2020).

Apesar de todo este esforço em não desistir do processo de introdução, aprofundamento e consolidação de ensino aprendizagem, não se pode esconder que os impactos da pandemia nos geraram algumas consequências tais como podemos apontar: A ampliação da jornada de trabalho; precariedade das condições laborais adaptadas nos próprios domicílios; aumento das despesas financeiras com o custeio dos instrumentos de trabalho e insegurança generalizada (Bernardo, Maia e Bridi, 2020).

Com isso, além do medo de se infectarem e também pela perda do trabalho, haja vista que muitos não são assegurados efetivamente e sim trabalham por contratos, os docentes enfrentam novos desafios decorrentes das atribuições profissionais e familiares no espaço limitado da casa, com impactos potenciais na saúde física e mental (Souza et al., 2021).

Por acarretarem uma carga de trabalho bem maior do que supostamente se acredita suportar, por ter que dá conta do que lhe foi proposto, por necessidade de mostrar capacidade, por ainda estarmos com o amanhã incerto, por ser responsável do sustento familiar dentre muitas outras situações que sugere ao professor, tornasse o super homem, o que desponta uma carga de criptonita em seu interior, resultando muita das vezes em doenças físicas e mentais, além de muitos até chegarem a própria execução por não suportarem a pressão imposta no momento. Porém, a precarização do trabalho docente não é nova, mas parece se intensificar nos novos contextos, bem antes da pandemia, dados de estatísticas oficiais e vários estudos já apontavam o agravamento de problemas de saúde entre docentes, com destaque para os transtornos mentais, distúrbios musculoesqueléticos e vocais (Araújo, Pinho e Masson, 2019).

Estudos evidenciaram elevado adoecimento mental nos diferentes níveis educacionais de atuação (Campos, Vêras e Araújo, 2020); (Pinho, 2018); (Souza et al., 2021). Assim, a vivência da situação de pandemia, na qual emergem novas demandas e exigências, soma-se a esse contexto prévio de vulnerabilidades na condição de saúde docente, o que muito já se vem debatendo, infinito são os argumentos voltados a maior

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

apreciação a saúde do profissional da educação, seguidos são os exemplos que nos levam a grandes preocupações a este respeito, tanto pela desvalorização, quanto pelas ameaças que só vem aumentando dentro das salas, a uma necessidade emergente de olhar com maior atenção nossos professores.

Hoje a educação, na sala de aula, parece ser vista como um momento terapêutico ao aluno, ao pai, a sociedade, menos ao professor. Professores são mortos brutalmente em sala de aula, são ridicularizados e destratados como se banalmente isso fizesse parte de uma hierarquia psicossocial de sujeitos que acreditam resolver tudo de modo ao que o dinheiro possa calar e a lei proteger, uma disparidade sem a menor sensação do obsceno para com a classe desfavorecida do profissional docente.

Muitas foram as mudanças provocadas desde dezembro de 2019, quando se instituiu no mundo inteiro a pandemia do Covid-19, tudo já não é como era antes, algumas coisas nunca mais voltarão ao normal, outras, nem tiveram o privilégio de tentar se adaptar, efeitos negativos, corroboram com a urgência de estudos voltadas a estas situações, de todos os setores, de várias maneiras, pesquisas, análises, questionamentos. Precisam de respostas, nos situar para nos nortearmos de fato ao que aconteceu, este chacoalhar de sentimentos que foi nos levando por caminhos diversos e a um único lugar, o caos mundial

3. Participantes e métodos

3.1. Participantes

Participaram desta pesquisa: 30 professores, sendo 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, atuantes na rede de ensino fundamental das escolas públicas do Município de Soure, Ilha de Marajó-Pá, Brasil, com uma carga horária média de trabalho de 40 horas semanais. Como critérios de inclusão da pesquisa, foram considerados os seguintes pontos: **a)** Ser professor do ensino fundamental da rede pública do município de Soure, Ilha de Marajó-Pá, Brasil e que trabalham com alunos NEEs; **b)** Aceitar fazer parte do estudo e da pesquisa; **c)** Ser maior de 18 anos; **e)** Fornecer consentimento livre e esclarecido.

Como critérios de exclusão: **a)** Professores que não estavam exercendo a

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

profissão no período da pandemia da Covid-19 e **b)** Professores que não tinham disponibilidade de tempo para participar do estudo.

3.2. Metodologia

Este estudo faz parte de um estudo maior desenvolvido em Portugal (Paiva et al., 2021) adaptado à atividade profissional de professores de alunos com NEEs no domínio cognitivo e motor, antes e durante a pandemia por COVID-19, no Brasil, bem como, a avaliação dos hábitos alimentares e de sono dos professores.

Depois da obtenção da aprovação do projeto pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo 1), no Porto (Portugal) e pela Plataforma Brasil (Anexo 2), e da autorização da instituição (Anexo 3), a autora do projeto entrou em contato direto, via telefone, correio eletrônico ou redes sociais com os professores participantes desta investigação. Depois de explicados os objetivos e a metodologia do estudo, e esclarecidas as eventuais dúvidas, foi distribuído o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aos professores (Anexo 4).

O instrumento de colheita de dados foi um questionário online aplicado aos professores de alunos com NEEs. Este engloba perguntas relativas aos seus dados sociodemográficos, da sua atividade docente e dos seus hábitos alimentares e de sono antes e durante a pandemia por Covid-19 (Anexo 5).

O período da coleta de dados ocorreu 11 a 14 de abril de 2022, conforme aprovação pela Plataforma Brasil.

Os dados foram armazenados e tratados com recurso ao programa Microsoft Excel. Os resultados serão apresentados na forma de frequências e de médias, desvio-padrão, mediana, mínimo e máximo. Para comparar as questões utilizou-se o teste de Wilcoxon. O nível de significância considerado foi de 5% ($p < 0,05$).

4. Apresentação e discussão dos resultados.

Os professores lotados nas escolas básicas do município de Soure/PA que trabalham os alunos com NEEs, objeto deste estudo, tinham como média de idade 35 anos (gráfico 1). Constatou-se que a idade mínima do/a professor/a que respondeu o questionário foi de 24 anos e a máxima de 59 anos. Para apresentar a média de idade acima já citada, a frequência das idades 27, 30 e 38 anos, respectivamente. Com a variante de respostas acerca das idades dos professores, o desvio padrão dos conjuntos dos dados ficou 9,37 de sua uniformidade. Assim, pode-se inferir que a mediana de idade dos professores que atendem alunos com NEEs são adultos na faixa etária de 35 anos pelo motivo de serem, possivelmente, pessoas com certa maturidade e compromisso para atuar na docência, pois ocorre quando o professor já tem uma caminhada no exercício do magistério (Alves et al., 2019). Pode-se inferir, a partir dos dados do gráfico 1, que a educação inclusiva com equidade e qualidade que se defende atualmente passa por debates constantes de como o aluno com NEEs aprendem nos espaços de possíveis inclusões nas salas regulares de ensino, por isso, a relevância quanto a experiência profissional em alcançar os resultados esperados.

De acordo com Arroyo (2000), não especificadamente são os conhecimentos que se ensina na escola pública, mas também, e, sobretudo, as posturas, os processos e significados que são postos em ação, as formas de aprender, de se interessar, aguçando a curiosidade, o sentimento, o raciocínio e a interatividade acadêmica dos sujeitos do espaço escolar, ou seja, professores e alunos com NEEs. Portanto, a maturidade docente pode ser considerada como mecanismo pedagógico de mobilização e reflexão para a educação especial inclusiva, haja visto, a necessidade em conhecer o perfil dos/as professores/as que atuam nesse campo de ensino das escolas básicas brasileiras, levando-se em consideração sexo (gráfico 2), estado civil (gráfico 3), experiência profissional (gráfico 4), níveis de ensino que trabalha (gráfico 5) e sua formação docente (gráfico 6).

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

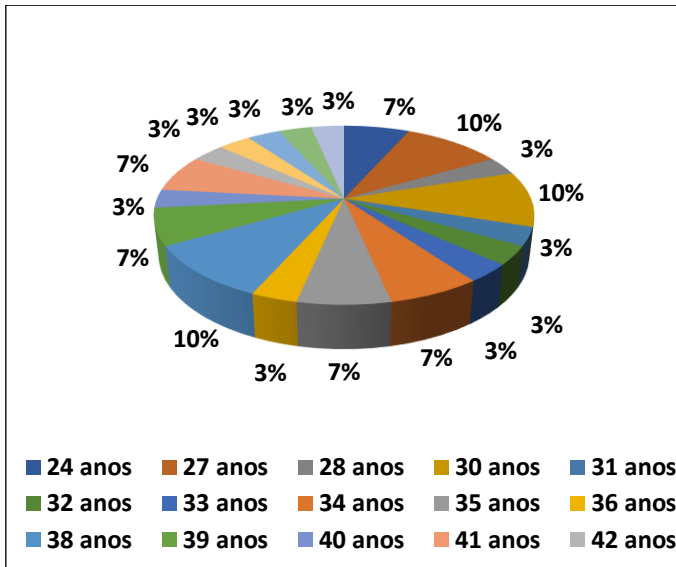


Gráfico 1. Idades dos professores (n=30).

Considerando o sexo dos participantes, a maioria dos participantes eram professoras (56,7%, Gráfico 2), correspondendo a um desvio padrão de 0,50 de uniformidade dos dados. Como a média de docentes eram do sexo feminino, demonstra o que está de acordo com o panorama feminino na educação pública, pois, em relação ao gênero, à docência na educação pública básica, comprova-se o quanto a feminização que ocorre no exercício do magistério desde os tempos da institucionalização do ensino primário no Brasil republicano, no final do século XIX (Saviani, 2005).

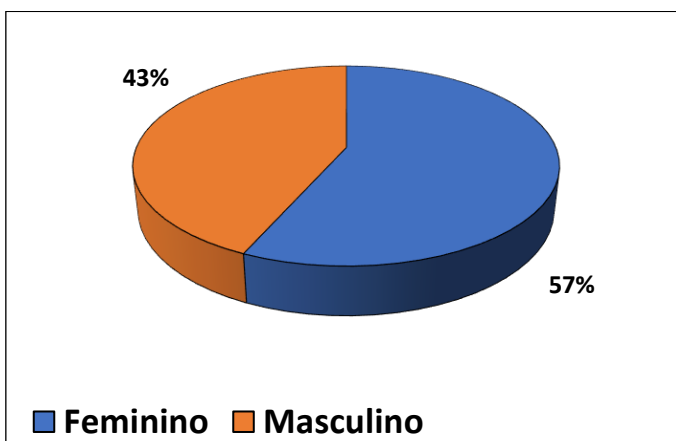


Gráfico 2. Sexo dos professores (n=30).

Completando as informações anteriores sobre o perfil docente dos participantes da pesquisa, a maioria de professores avaliados tinham o estado civil solteiro/a (66,7%)

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

e 30% eram casados/as (Gráfico 3), apresentando a uniformidade de 0,56 no desvio padrão dos dados.

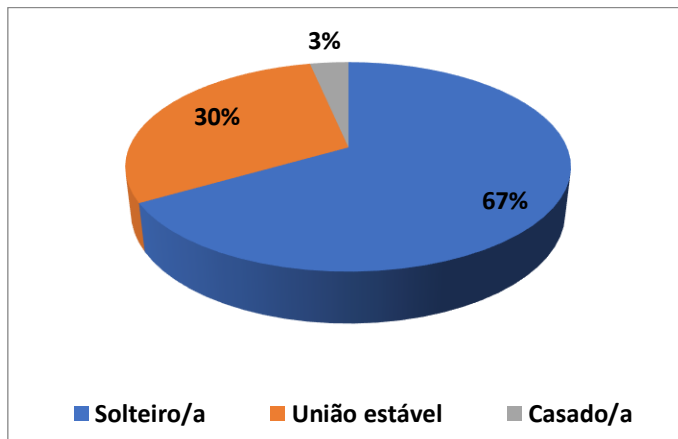


Gráfico 3. Estado civil dos professores (n=30).

A pesquisa mostrou (Gráfico 4) que destes 30 profissionais, 13,3% dos professores/as exercem suas atividades em 12 anos e 16,7% têm uma experiência profissional de 2 e 5 anos, respectivamente. Assim sendo, a média de experiência docente entre os professores pesquisados foi de 5 anos, cujo mínimo corresponde a 1 ano e o máximo a 25 anos de serviços educacionais.

De acordo com a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do município de Soure/PA, a maior parte dos professores/as trabalham de forma contratual, ou seja, não efetivos com uma carga horária, em sala de aula, variando entre 20 e 40 horas/semana. Neste sentido, nota-se como se configurou as turmas regulares de ensino especial quando, somando-se a mediana de idade, os dados acerca do tempo de experiência dos/das docente demonstram o desvio padrão de 7,15 (gráfico 4). Assim, apesar da maturidade de idade dos professores, seu trabalho docente se limitou aos preceitos burocráticos políticos quanto ao seu tempo de experiência, culminando em possíveis problemas a serem refletidos na educação de alunos com NEEs nas escolas básicas brasileiras.

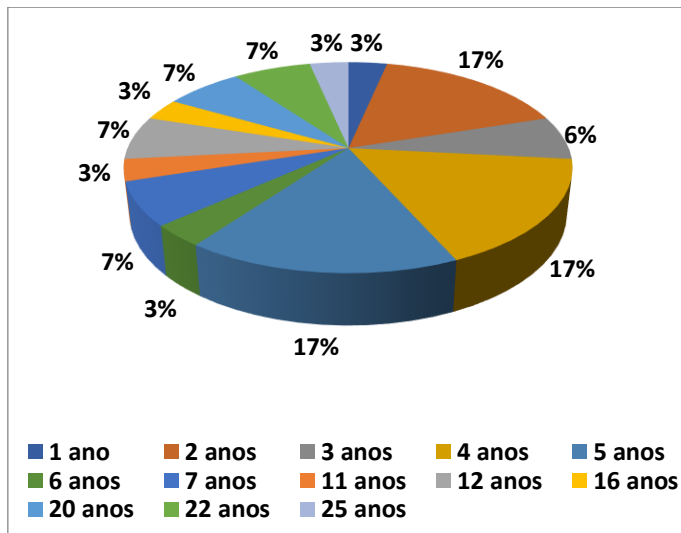


Gráfico 4. Experiência profissional dos professores (n=30).

Com relação ao nível de ensino em que cada docente exerceu suas atividades pedagógicas, constatou-se que 46,7% dos/as professores/as trabalhou somente no ensino fundamental 2, nível que correspondem às turmas inclusivas do 6º aos 9º anos; e 36,7% do total pesquisado trabalhou nas turmas de 1º aos 5º anos que correspondem ao nível fundamental 1 (gráfico 5). Também surgiu nesta amostra que 13,3% dos/as professores/as exerceram suas atividades docentes na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA). Para melhor ter um panorama da análise, precisa-se explicitar aqui que na oferta deste nível de ensino se concentra as etapas do ensino fundamental 1 e 2, mas que esse percentual de professores não fora incluso ao percentual do nível fundamental 2 e nem do fundamental 1, e vice-versa, por serem praticamente atividades diferenciadas de turno de ensino, seja pelo seu currículo e/ou pela carga horária de estudo, conforme o organograma da Secretaria de Educação do município de Soure/PA. Assim sendo, o desvio padrão ficou em 0,98 dos dados coletados.

Na perspectiva dos estudos já realizados com professores dos anos finais do ensino fundamental (6º aos 9º anos), o realizado por Traversini et al. (2012), exemplifica o percentual de docentes que lecionam no nível fundamental 2 quando a autora analisa a implementação do Projeto de Docência Compartilhada nos anos finais do Ensino Fundamental, objetivando pensar em um currículo e propostas pedagógicas a fim de aprimorar a aprendizagem dos alunos independente de suas NEEs.

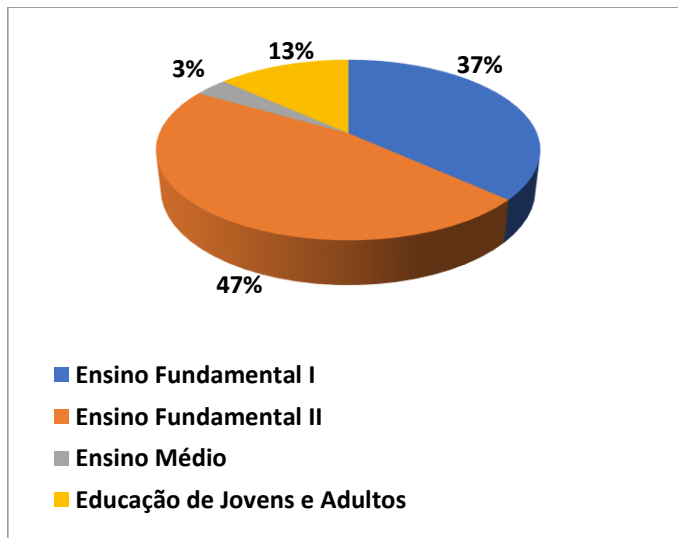


Gráfico 5. Nível de ensino que ensina (n=30).

Em relação a formação do/a professor/a (gráfico 6), a pesquisa mostrou que 66,7% são licenciados. O que nos chamou atenção foi o percentual de professores com pós-graduação (10,0%) que, a priori poderia ser igualar no Brasil a nomenclatura de especialista. No entanto, os dados demonstraram que 20,0% dos/as docentes são especialistas na área da educação inclusiva. Assim, o desvio padrão foi de 0,56.

Pode-se inferir que o quadro da instituição de ensino é qualificado para o desenvolvimento da atividade docente diante as adversidades da escola básica pública no Brasil. Apesar das inúmeras dificuldades, mesmo antes e evidentes durante a pandemia do Covid, os professores procuram a qualificação docente pessoal, sem ajuda dos governantes, para desenvolverem com equidade seu trabalho, pois pouco existe de formação continuada docente na escola, especialmente na educação inclusiva.

Tais dificuldades na formação continuada docente, Silva e Reis (2011, p. 6) citam que “(...) a formação docente não deve ser encerrada na formação inicial, mas, deve se estender também a uma formação continuada”. Em seus estudos, o autor problematiza que, apesar da relevância da formação inicial para a atividade docente profissional não é suficiente para o sucesso de uma prática pedagógica que contemple os princípios inclusivos, pois o desenvolvimento de competências necessárias para que a inclusão aconteça de maneira satisfatória deve se privilegiar a formação continuada, reflexiva e coletiva.

Nesse contexto, também Castro e Pimentel (2009, p. 308) ressaltam que a “(...) elaboração de políticas públicas educacionais preveja a formação continuada dos professores do ensino regular”. Para os autores, a necessidade da formação continuada dos/as professores/as é relevante para a efetivação da inclusão, visto que, a formação continuada permitirá aos docentes de conhecerem as potencialidades e necessidades seus alunos e os possibilite ressignificar suas intervenções, maximizando seus efeitos. Assim, a formação continuada será necessária para que o/a professor/a tenha a capacidade de compreender e praticar a diversidade, buscando, aperfeiçoar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características de cada aluno, para que possa planejar aulas considerando tais informações e necessidades, portanto, precisa estar sempre em formação para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade. Em suma, precisa-se superar o percentual de professores/as com formação inicial (gráfico 6).

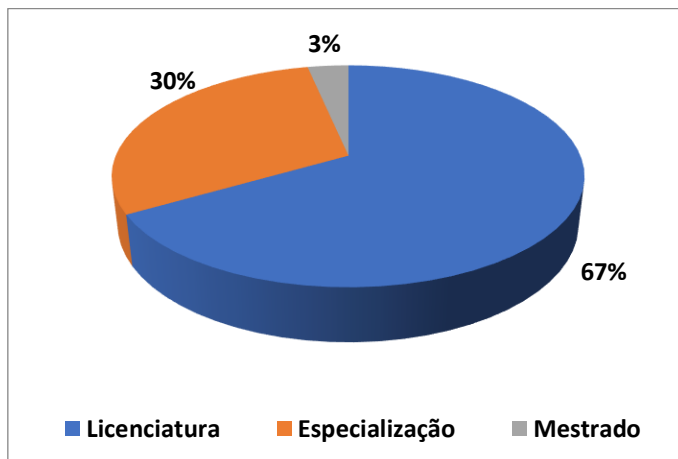


Gráfico 6. Formação como professor (n=30).

Adicionando a análise do gráfico anterior, 93,3% (gráfico 7) dos professores/as trabalham com alunos com algum tipo de necessidades educativas especiais inclusos nas turmas regulares de ensino, porém, com desvio padrão de 0,25 (cujos 6,7% não trabalham com alunos com NEEs). Por mais que a maioria trabalham com a educação especial inclusiva pela força da legislação vigente brasileira, a insegurança ainda predomina em se alcançar a totalidade na atividade docente que atenda alunos com NEEs, quando professores/as procuram se adaptar ao meio em que são postos/as, buscando sua inteligibilidade para equacionar a situação em que foi submetido na sua rotina diária.

Pelo percentual de docentes que trabalham com alunos/as com algumas necessidades educativas especiais, Camisão (2005) realizou um estudo exploratório que

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

indicaram que alguns professores são mais resistentes à prática inclusiva, porém, a necessidade de trabalho faz com que professores/as tenham atitudes mais favoráveis e positivas que se encoraja a praticar o ensino com equidade social aos alunos com NEEs. Neste sentido, Monteiro e Manzini (2008) nos aponta que, por mais que professores/as, em sua maioria, já tenha contato com a prática inclusiva, identificou-se que professores sem experiência com alunos com deficiência sentiam medo, sentimento que se extinguiu após um período de adaptação.

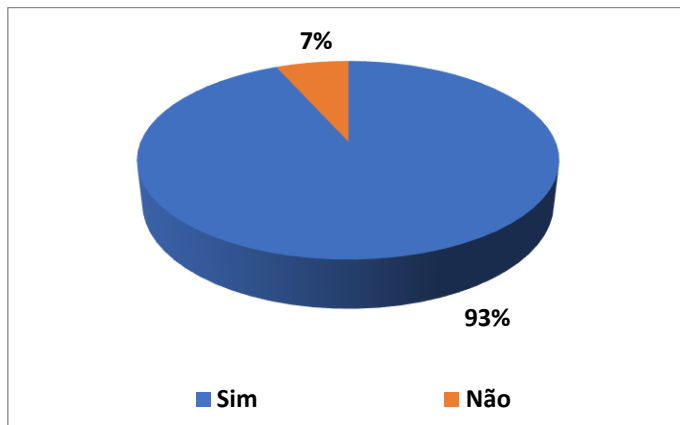


Gráfico 7. Professores/as que trabalham com alunos/as com NEEs (n=30).

Dentro da especificidade dos alunos/as com NEEs atendidos pelos/as professores/as nas turmas regulares, obtivemos como respostas distribuídas nas seguintes variáveis (gráfico 8): 27% com alunos surdos, 14% com paralisia cerebral, 13% com Síndrome de Down, 7% com TDAH (Transtorno do Déficit de Aprendizagem de Atenção/Hiperatividade) e 3% com autismo e deficiência visual, respectivamente. Como a frequência maior foi de alunos com outros tipos de especificidades (30%) em relação as variáveis apresentadas, o desvio padrão apresentados nos dados foi de 3,19.

Dentro desta especificidade, a nossa busca ativa de dados sobre o trabalho do professor e aluno incluso via questionário, obtivemos os seguintes dados: 29 professores trabalham com alunos NEEs, 01 não trabalha, dentre estes alunos encontramos as seguintes especificidades de alunos com NEEs destacadas pelos professores assim considerando: 11 professores trabalham com alunos surdos, 4 professores trabalham com alunos com várias deficiências, 2 professores trabalham com alunos (TEA- Transtorno do Espectro Autista), 1 professor trabalha com alunos com DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção), Deficiência Visual, TDL (Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem),

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

Deficiência Física, DI (Deficiência Intelectual), SD (Síndrome de Down) e TDAH, Transtorno com Hipercinesia associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipado, Retardo Mental Moderado, Transtorno Específico do Desenvolvimento Motor e Demência não Especificada, 4 professores não responderam. O que demonstra a diversidade de particularidades inseridas em sala de aula, onde o professor terá que de modo coerente, desenvolver seu papel a atender a todos alunos de modo progressivo e sem exclusões, haja vista que o aluno deficiente foi inserido na turma regular no intuito de torná-lo parte de uma sociedade igualitária e sem exclusão.

Os dados demonstram as particularidades dos/as alunos/as com NEEs inseridos/as em sala de aula, onde o/a professor/a terá que, de modo coerente, desenvolver seu papel para atender a todos alunos de modo progressivo e sem exclusões, haja vista que, o/a aluno/a com NEEs na turma regular de ensino tem o intuito de se tornar parte de uma sociedade igualitária e sem exclusão.

Para Hehir et al. (2016), décadas de pesquisa indicam que escolarizar a diversidade de alunos com deficiência em ambientes inclusivos produz uma série de benefícios escolares e sociais para eles, pois os benefícios acadêmicos da inclusão para os alunos com diversas deficiências são relevantes para o desenvolvimento educacional dos alunos inclusos. Neste sentido, o autor cita, a partir de seus estudos bibliográficos, que existem consideradas evidências de que os alunos com deficiência beneficiam-se academicamente da educação inclusiva, particularmente acerca dos impactos acadêmicos da inclusão que vem sendo estudado em aspectos variados com diferentes populações de alunos em todo o mundo, indicando que estudantes com deficiência que foram educados em classes de educação regular superaram academicamente seus pares que foram educados em ambientes segregados.

Assim, as diversas particularidades de alunos com NEEs pode realizar a troca de experiências e de incentivo para que aconteça a inclusão escolar, mesmo considerando a maioria de alunos surdos. No entanto, as demais especialidades na educação inclusiva demonstram que eram quase cinco vezes mais propensos a se formar no tempo regulamentado do que os alunos em ambientes segregados (Hehir et al., 2016).

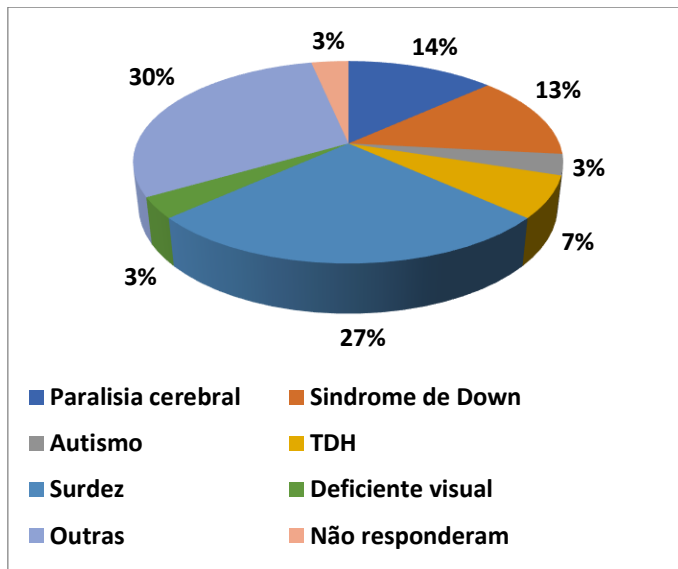


Gráfico 8. Especificidades dos alunos com NEEs atendidas pelos/as professores/as (n=30).

Neste intuito, constatou-se que a maior dificuldade enfrentada pelo/a professor/a na educação inclusiva foi de 30% a ausência de acessibilidade nos espaços escolares e a não existência de comunicações adequadas para com os alunos com deficiência. Acredita-se que tal dificuldade foi a mais expostas pelos/as docentes pelo motivo das políticas educacionais de inclusão existentes no Brasil e que a necessidade de comunicação adequada com os alunos com NEEs foi devido a quantidade de alunos surdos atendidos nos espaços escolares, o que precisa ser executadas as legislações sobre o uso das libras pelos professores das turmas regulares de ensino.

Também se constatou que 23% dos/as professores/as tem dificuldades pela ausência de formação continuada específica; 23% têm dificuldade pela falta de recursos didáticos para o trabalho de inclusão escolar; 10% disseram que a dificuldade se refere a falta de apoio e pela quantidade de alunos/as com deficiências variadas; e, 4% responderam que não conseguem desenvolver atividades adaptadas para os/as alunos/as com NEEs.

As variáveis elencadas nas dificuldades dos/as professores/as correspondem a 3,09 do desvio padrão dos dados, pois no momento de inserção do aluno na sala regular, pelo fato de que inicialmente, o professor titular da turma, tornou-se o maior fio condutor de informações e formações nas concepções do aluno incluso e o aluno dito normal, além das famílias de ambos os alunos envolvidos neste processo. Portanto, a organização das

variáveis das dificuldades docentes tem relação direta de como: saber se relacionar com aluno/a incluso/a antes da pandemia, particularmente com as articulações de atividades com as propostas pedagógicas da escola; a falta de facilitadores dentro da sala de aula para dar assistência ao aluno/a incluso/a; grande quantitativo de alunos ditos normais em uma mesma sala prejudicando a aprendizagem de forma coletiva; a falta de formação continuada específica para os/as professores/as; a necessidade de mediação adequada da aula para atender a especificidade do aluno com NEEs; a falta de conhecimento específico sobre a particularidade do aluno com NEEs por não ser profissional de área específica; a falta do apoio pedagógico de especializado para o planejamento e desenvolvimento das aulas; falta de recursos pedagógicos adequados, adaptados e em boas condições de uso; a existência de estrutura inadequada do espaço físico escolar; e, a falta de formação continuada.

Constatou-se que, mesmo considerando os benefícios da inclusão escolar, as dificuldades para os docentes desenvolverem suas atividades são ainda frequentes. Nesse sentido, Omote (2003), afirma que os/as professores/as das salas regulares de ensino necessitam de uma sólida formação para superar as barreiras profissionais e pedagógicas na escola básica, para que eles possam se abster de conhecimento específicos e experiência acerca dos alunos com NEEs, assim como dos recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar, caso existam na escola. Neste estudo, o autor deixa explícito que são de fundamental necessidade que a formação docente e suas reais condições de trabalho são também requisitos importantes para que o trabalho em sala de aula tenha como fundamento principal a valorização das diferenças e conseqüentemente, a efetivação de um ensino mais eficiente e eficaz com todos os alunos, inclusive com os que apresentam NEE's.

Em outros estudos, conforme a revisão bibliográfica de Hehir et al. (2016), a inclusão é definida pelo uso de práticas por parte dos professores que tornam o currículo acessível a uma ampla diversidade de estudantes. Contudo, a ausência da formação continuada e de recursos pedagógicos adequados seria viável para o apoio a alunos com deficiência nas salas de aula inclusivas, seja por meio da instrução adaptativa, da consulta colaborativa e do ensino cooperativo entre professores auxiliares da educação especial e professores das salas regulares de ensino.

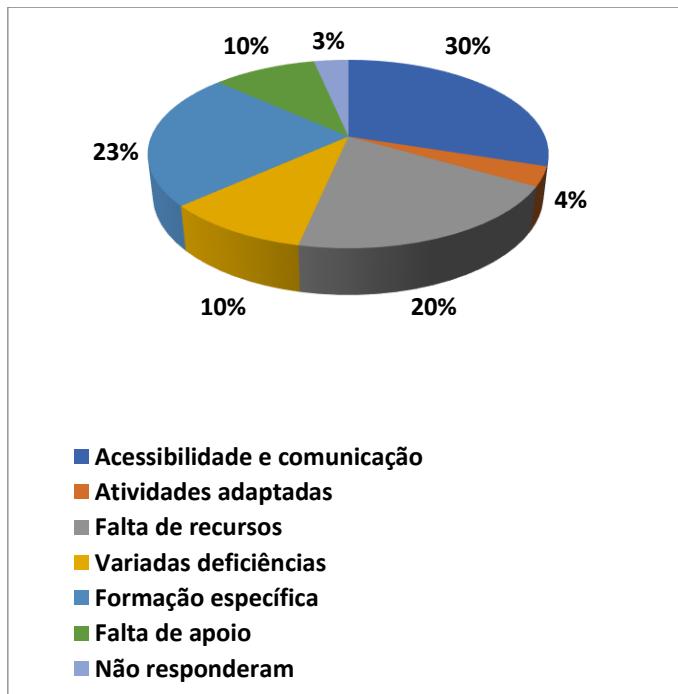


Gráfico 9. Principais dificuldades de professores/as da educação especial antes da pandemia do covid-19 (n=30).

A educação inclusiva acontecia antes mesmo da pandemia para 73% (gráfico 10) dos/as professores/as, mostrando positivamente que são realizadas atividades pedagógicas entre os/as docentes para acompanhar os alunos com NEEs. Deste total pesquisado, constatou-se que 23% professores/as não acreditaram que ocorresse a educação inclusiva antes da pandemia do Covid-19, resultando em 0,45 do desvio padrão das respostas dadas.

As respostas positivas dos/as professores/as podem ser relacionadas ao estudo de Crochík et al. (2009) quando professoras se declararam favoráveis à educação inclusiva e consideraram essa postura fundamental para que a mesma ocorresse na escola básica com responsabilidade de todas as partes envolvidas no processo. Segundo o autor, os/as professores/as acreditam que a educação inclusiva acontece quando os alunos com NEEs devem permanecer na sala regular com o professor especialista, concordando que alguns alunos com dificuldades acentuadas devem receber atendimento individualizado ou especializado.

Por outro lado, os/as professores/as que não acreditam que a educação inclusiva aconteça na escola são apontados nos estudos de Dal-Forno e Oliveira (2005) quando

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

discorre sobre as dificuldades em não ter materiais e não conhecer metodologias específicas para o trabalho com alunos em situação de inclusão. Segundo os autores, os/as professores/as acreditam na não possibilidade da educação inclusiva devido eles/elas procuraram por formações específicas para compreender melhor a educação inclusiva ou as possibilidades de trabalho com os alunos em situação de inclusão. Situação que não ocorre por problemas de investimentos e de políticas públicas educacionais.

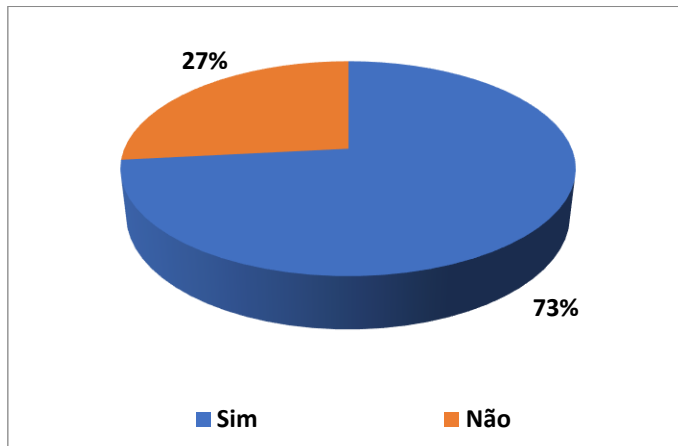


Gráfico 10. A Educação Inclusiva acontecia de fato, antes da pandemia (n=30).

Completando as informações anteriores sobre a inclusão ter acontecido de fato antes da pandemia as respostas positivas e/ou negativas foram organizadas em variáveis, sendo que 30% (gráfico 11) dos/as professores/as afirmaram que a educação ocorre ou não pelo debate da interatividade no espaço escolar. Além dessa variável, também se constatou que o acompanhamento de especialistas e a formação continuada (20%, respectivamente) problematiza a educação inclusiva na prática docente de fato. Também 17% dos/as professores/as apontaram que as limitações e lacunas das atividades curriculares e a prática docente compromete que a educação inclusiva aconteça de fato na escola. Com menos indicativas aparecem os investimentos (7%) e interesses (3%) para que de maneira ordeira e coesa aconteça a educação inclusiva antes da pandemia do covid-19.

Assim, as respostas positivas acerca de que a inclusão aconteceu de fato antes da pandemia referiu-se por que: os alunos eram inseridos em salas de aulas e tinham o acompanhamento de especialistas; os/as professores/as se dedicarem mesmo não tendo de fato uma especialização; faz parte do processo educacional; continua acontecendo, tem as suas dificuldades e limitações, mas com esforço vai chegando onde se precisa chegar;

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

os/as alunos/as frequentavam com mais assiduidade e interatividade na escola; os/as professores/as já tinham em suas obrigаторiedades educativas trabalhar meios que pudessem incluir os alunos com alguma necessidade especial; existem os projetos de inclusão para que os alunos tenham mais envolvimento nas atividades; a participação, a empatia e a colaboração é necessária como um elo que visa a inclusão; tem-se a ajuda de interpretes; o trabalho com o/a aluno/a de forma mais próximo, logo havia o contato com ele e poderia se trabalhar de forma mais eficaz do que no modo on-line; ajuda dos facilitadores em sala de aula; os alunos sentiam-se a vontade com alunos sem deficiência; é um fato que temos hoje, pois a educação inclusiva acontece em todos os níveis de ensino; os/as profissionais são capacitados; e, aumentou o investimento na educação especial.

Já acerca das respostas negativas foram: falta de formação específica na área; distanciamento muito grande entre a teoria da inclusão e a prática; falta mais formação continuada para o corpo docente; não havia interesse, principalmente por conta da falta de recurso que a instituição dispõem para facilitar a aprendizagem, o que me leva os/as docentes tirar recurso do próprio bolso para facilitar a aula com os alunos; nem as famílias e nem as escolas estão preparadas para acolher e direcionar a educação dos alunos com NEEs; e, as turmas são lotadas.

Neste sentido, os estudos de Ferrari e Sekkel (2007) destaca que a percepção por parte de professores/as de que não tiveram boa formação para atuar em educação inclusiva pode ser observadas a partir da perspectiva da história recente da matriz curricular dos cursos de formação superior voltados à educação, visto que, por ser ainda tratada como rótulo de novidade e diferente das práticas docentes comuns na rotina escolar e restringindo-se, aos aspectos legais da questão e que a reflexão sobre educação inclusiva de fato ainda é incipiente, ou seja, ainda encontra resistência devido as especificidades na oferta de ensino das turmas regulares. Porém, para os autores, também deve ser analisado que os docentes demonstram esperança de que algum curso ou formação seria capaz de dar respostas às angústias diante do medo de lidar com alunos diferentes do modelo ideal, como uma forma de defesa diante do desconhecido. Assim, podemos observar o quanto os/as professores/as depositam confiança na figura do/a professor/a auxiliar especialista durante o desenvolvimento das aulas, por considerar que esses profissionais são sujeitos sabem mais do que os/as próprios/as professores/as sobre a educação de seus alunos em situação de inclusão.

Dias et al. (2015) evidencia que as lacunas a serem preenchidas no processo de inclusão nas escolas regulares são essenciais para a superação da falta de contratação de profissionais de área específica, a falta de profissionais capacitados no quadro de servidores para trabalhar a educação especial, a falta de adequação as dependências físicas do ambiente escolar para com os alunos NEEs, falta de recursos para desenvolvimento do trabalho qualificado, a falta de capacitação aos professores que não são de área específica e que trabalham com alunos deficientes, a percepção de um falso rendimento dos alunos em sala por muita das vezes não conseguirem acompanhar o desenvolvimento da turma e só conseguir desenvolver as atividades com o auxílio de um facilitador, por acreditar que se tem uma exclusão dentro de sala de aula por falta de qualificação do professor titular e muita das vezes do próprio facilitador do aluno e o aluno acaba por se resumir as atividades específicas a sua particularidade e assim continuar excluído aos demais alunos, por acreditar que há somente a segregação, ou seja, a dissociação dos alunos que acabam por serem colocados a margem dentro de um mesmo grupo no qual deveria se fazer a integração e não a exclusão deste, pela falta de profissionais qualificados para atuar de modo satisfatório, pelo modo relapso como os alunos são inseridos nas turmas, pela falta do olhar humanitário direcionado ao aluno deficiente, que ainda que necessite de socialização entre alunos ditos normais, precisam de algumas etapas particularizadas para que consiga desenvolver e incluir-se de modo positivo.

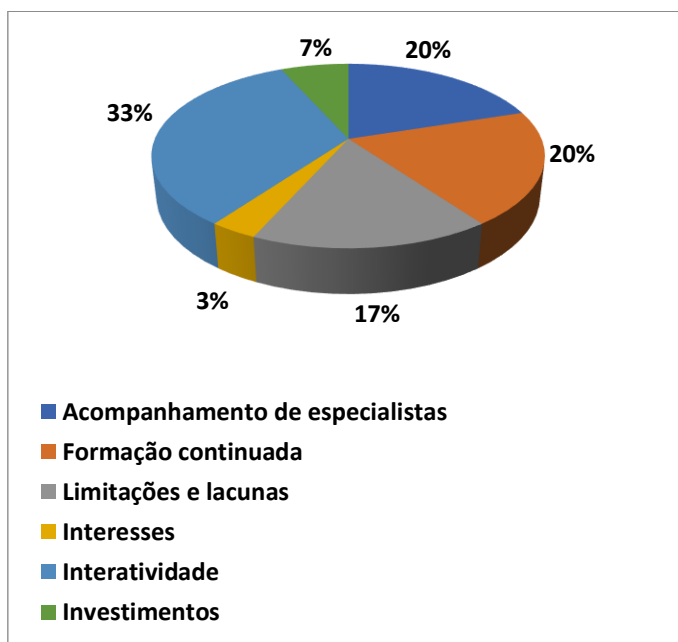


Gráfico 11: Por que a educação inclusiva ocorria de fato antes da pandemia do covid-19 (n=30).

Buscamos saber quais eram as estratégias desenvolvidas pelos/as professores/as para que os/as alunos/as com NEEs antes da pandemia do Covid-19 fossem incluídos no ambiente escolar, constatou-se que 30% (gráfico 12) desenvolveram atividades específicas. Também, como variáveis, a pesquisa demonstrou que 27% dos/as professores/as procuraram a qualificação profissional e o desenvolvimento de projetos sociais e educativos, respectivamente, para que de fato os/as alunos/as não fossem segregados das turmas regulares de ensino. Também, 20% da amostragem desenvolve atividades participativas e 6% fazem o acompanhamento pedagógico específico dos alunos com NEEs. A mediana das respostas coletadas acerca das estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as foi de 6 para as atividades específicas, sendo o desvio padrão de 2,74.

Neste contexto, obtivemos alguns relatos dos/as professores/as que demonstraram de forma explícita a busca individual de cada um/a a se familiarizarem com as especificidades do/a aluno/a com o intuito para se alcançar um melhor resultado em sala no âmbito da inclusão. Assim, as variáveis analisadas se concentraram na busca de formação, cursos e orientação social, não desvalorizando demais informações importantes neste enredo tal como: as orientações destinadas aos pais e alunos, o envolvimento do aluno com NEEs nas atividades lúdicas e recreativas, adaptações de atividades e brincadeiras, a autonomia desenvolvida no aluno, a integração do aluno faltoso para que não perdesse o interesse na escola, jogos para integração do aluno, palestras de sensibilidade aos demais envolvidos no processo de inclusão do aluno, do incentivo ao aluno incluso a adaptar-se na turma regular.

Para Franco e Guerra (2018), a formação de novas práticas é relevante na construção dos ambientes mais inclusivos, pois por meio dessas atividades inovadoras o/a professor/a terá mais autonomia na condução das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas para os alunos com NEEs. Segundo os estudos desses autores, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas se torna possível a partir do conhecimento, do acesso à informação e do desenvolvimento profissional dos professores das diferentes modalidades de ensino. Portanto, discute-se atualmente em relação a inclusão escolar o acesso a uma formação pedagógica para se atuar neste campo para a garantia de um ensino de qualidade aos alunos/as com NEEs.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

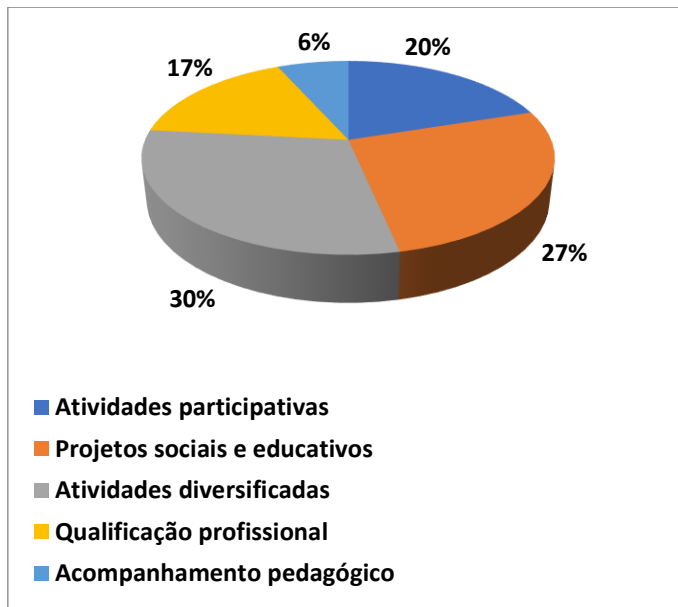


Gráfico 12. O que os/as professores/as faziam para que acontecesse a educação inclusiva antes da pandemia do covid-19 (n=30).

Ao que se refere a pergunta sobre as articulações e intenções governamentais para com a responsabilidade do governo acerca da inclusão do aluno com NEEs, constatou-se que 67% (gráfico 13) dos/as professores/as responderam não, ou seja, que não há preocupação do governo para com a educação inclusiva no Brasil. Do total da amostra, 33% responderam sim, que há preocupação do governo em respeito à educação inclusiva. Assim, o desvio padrão dos dados foi de 7,07.

Para tanto, Galvão Filho e Miranda (2012) apontam a necessidade das políticas governamentais na educação especial que sejam de fatos comprometidas com a diversidade e com as propostas de formação inicial e continuada dos professores a fim de responderem adequadamente aos princípios inclusivos. Neste estudo se destaca que, por mais que seja relevante para o sucesso da inclusão a capacitação dos profissionais da educação, mas não se deve responsabilizar exclusivamente o professor, ou o coletivo da escola, pelos obstáculos encontrados na efetivação dessa política educacional, pois, as entidades governamentais também devem e precisam reconhecer e assumir sua parcela de responsabilidade, conforme recomendação da LDB n. 9.394/96, art. 62, parágrafos 2º e 3º, a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério e, promover a educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

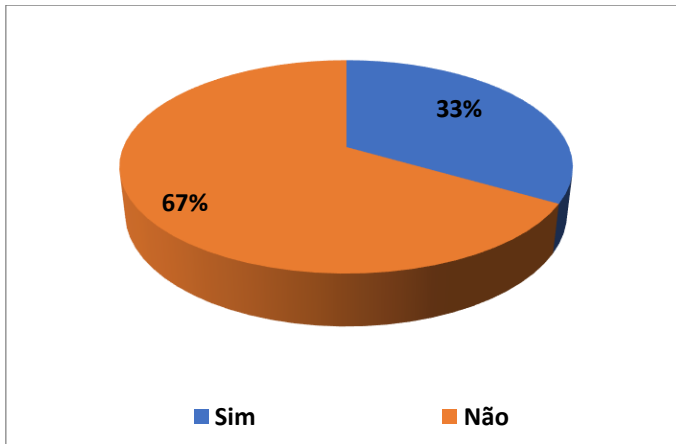


Gráfico 13. Os governantes brasileiros estavam preocupados com a Educação Especial, antes da pandemia do covid-19.

Apesar da não preocupação dos governantes com a Educação Especial, 37% (gráficos 13) dos/as professores/as demonstraram que utilizam atividades lúdicas (jogos educativos variados) para adaptação dos conteúdos para com seus alunos na educação inclusiva. Também se constatou que 30% utilizam atividades variadas e 23% procuram estudar e/ou ter conhecimentos acerca das especificidades dos/as seus/suas alunos/as com NEEs. Desta forma, as variáveis alcançadas nas repostas dos/as professores/as dizem respeito as seguintes estratégias pedagógicas, tais como: as cartilhas encadernadas, a utilização de imagens ampliadas e coloridas, para leitura, construção textual e fixação de conteúdo, atividades adaptadas, jogos recreativos, atividades lúdicas, atividades em fontes ampliadas, programas de computadores, pinturas. Tudo para que, o processo ensino aprendizagem possa se tornar mais familiarizado ao aluno e ele possa desenvolvê-lo com menor dificuldades.

Corroborando com o constado acima, Dias et al. (2015) ressalta que o acesso e a aquisição de conhecimentos são uma das principais atribuições da escola para que seja efetivada uma educação inclusiva de qualidade. Para isso, demanda uma forte ênfase na aprendizagem cooperativa, no ensino colaborativo, na interação e no trabalho de grupo, tanto nas atividades diárias quanto no espaço físico de forma lúdica e com desenvolvimento acadêmico dos alunos com NEEs.

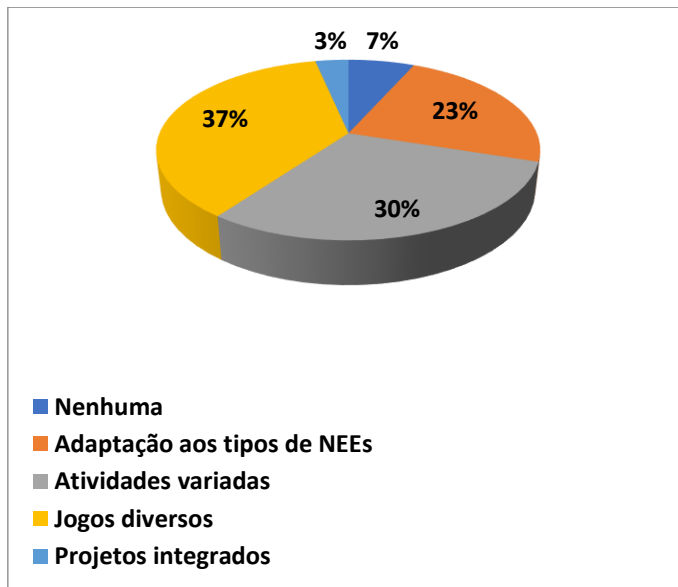


Gráfico 14. Formas pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as para adaptar os conteúdos para os seus alunos (n=30).

As metodologias utilizadas pelos/as professores/as para que haja integração entre os alunos com NEEs com os ditos normais nas salas inclusivas, observou-se que 43% (gráfico 14) desenvolveram atividades coletivas de interação com os alunos e 37% exercitaram de brincadeiras lúdicas para superar a segregação escolar. Somados aos 20% de outras metodologias utilizadas, a mediana de respostas foi de 11 para um desvio padrão de 3,60.

Para Guijarro (2005), o desenvolvimento de atividades de solidariedade e cooperação e o respeito e valorização das diferenças facilita a realização de atividades pedagógicas mais justas e democráticas. Assim, o desenvolvimento de atividades coletivas de interação e, de forma lúdica, tornam-se características essenciais na educação inclusiva para a garantia do acesso e a da permanência do aluno na escola.

Ainda assim, os dados corroboram para confirmar a utilização de metodologias pedagógicas diversificadas pelo professor com o intuito de promover a integração do aluno incluso. Os professores responderam que desenvolvem atividades cooperativas, orientações e motivações para que os alunos participem de todas as atividades, atividades coletivas para que todos possam interagir uns com os outros, exposição de experiências através de seminários e conversas de roda (Dias et al., 2015).

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

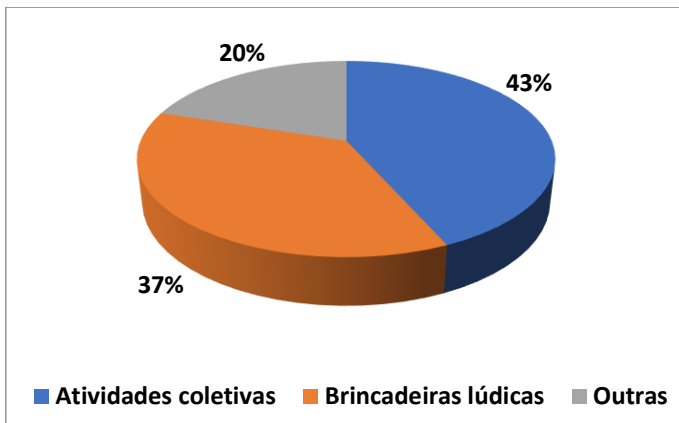


Gráfico 15. Metodologias utilizadas para que alunos/as deficientes e os ditos normais pudessem interagir (n=30).

Com frequência de 21 nas respostas e média de 10 participantes, observou que 70% (gráfico 15) dos/as professores/as classificam a educação inclusiva antes da pandemia do covid-19 como boa. O desvio padrão nestas informações de 9,64. Constatou-se também que 20% consideram excelente e 10% normal. Como já antes citado, o desejo em acertar e acreditar na qualidade da educação inclusiva na escola básica, por parte dos/as professores/as, são essenciais na superação da segregação em sala de aula, tanto dos alunos com NEEs quanto daqueles considerados normais (Crochík et al., 2009).

Ainda corroborando com a representação de que a inclusão escolar ocorre de forma positiva no espaço escolar, as acepções de Dal-Forno e Oliveira (2005) são relevantes por afirmar que a educação inclusiva para ter êxito precisa ter nas práticas pedagógicas ousadia, determinação e iniciativa, pois as oportunidades de aproveitamento passam ser propícias a inclusão na visão dos/as professores/as.

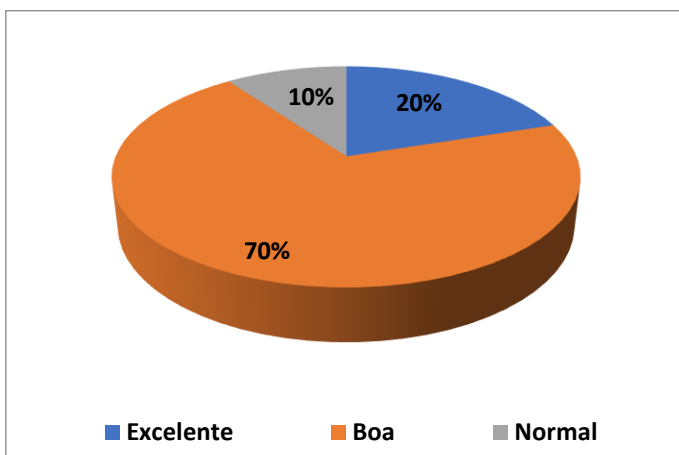


Gráfico 16. Classificação da inclusão dos/as alunos/as com NEEs na escola, antes do Covid-19 (n=30).

Sobre o perfil docente e a educação inclusiva antes da pandemia do covid-19, foi possível observar que, a maioria dos professores responderam de modo negativo, ainda vendo a inclusão como algo longínquo, algo que ainda precisa de muitas etapas para alcançar do se acredita ser base essencial para o desenvolvimento do processo de inclusão, mesmo quando os/as docentes vivenciam que, de forma razoável, acontece a inclusão no espaço escolar. Observa-se que ainda que haja todo um esforço pela parte dos professores a tentar fazer a inclusão, muito são os obstáculos para que isso aconteça, a começar pela visão negativa que se demonstra através da pesquisa ao olhar refletido do educador e a sensibilidade do governo para classe de alunos deficiente.

Para Melo e Pereira (2013), reconhecer o professor como o principal ator do processo de inclusão, torna-se imprescindível que os mesmos estejam preparados para atuar junto a esses alunos, identificando e sabendo intervir sobre suas necessidades educacionais especiais. Mas o reconhecimento não se deve se distanciar da realidade escolar e, menos ainda, deixá-lo isolado e encorajado a enfrentar as dificuldades sozinho. Por isso, a educação inclusiva ainda apresenta o distanciamento de êxito no espaço escolar, pois os/as docentes se sustentam em suas práticas coletivas e exigem a efetivação de políticas públicas inclusivas quanto a formação e o acesso do conhecimento de recursos específicos para atender as necessidades dos alunos. Assim, nem o professor isoladamente, nem qualquer outro profissional que adentre a escola, conseguem produzir ganhos significativos sozinhos, mas tornar relevante a importância de se construir trabalhos mais coletivos e reflexivos que movimentem os diferentes sujeitos que estão envolvidos no processo de escolarização dos alunos com NEEs, para assim, superar os receios da inclusão educacional.

Contudo, a problematização de que querer fazer inclusão, não é simplesmente fazer inserir os deficientes dentro de uma sala com um outro aglomerado de pessoas ditas normais, mais que isso, é preciso que se enxergue que não basta inserir pessoas nas salas de aula porque passaram em um banco de escola como os próprios resultados da pesquisa nos coloca, grande é dificuldade dos professores que estão em sala e que recebem a grande responsabilidade de “incluir” este indivíduo em sociedade, precisa mais que ter força de vontade ou querer passar pelo processo, exige conhecimento específico, precisa de pesquisa, investimento e acima de tudo, precisa de respeito para com o aluno com NEEs (Dias et al., 2015).

De nada adianta correr em círculos no intuito de se chegar a algum lugar, precisa-se querer mais que incluir, precisa das possibilidades, estrutura e capacitação, os profissionais precisam além da vontade, terem autonomia no que irão desenvolver, não dá para incluir pensando que o professor vai aprender com o aluno ou vice versa, é perceptível o esforço individualizado do educador quase sem apoio algum, mas é perceptível também, o murmúrio de quem se sente violado de seus direitos como profissional e ser cidadão, por abraçar na maioria das vezes algo que vai muito além de suas possibilidades como profissional que ora se propôs trabalhar dentro de um âmbito que lhe é cabível e oportuno (Hehir et al., 2016). É preciso buscar estratégias de um olhar direcionado, trazer os holofotes para dentro das salas de aulas e se fazer enxergar a necessidade emergente que surge paulatinamente no processo de incluir alunos nas escolas regulares do Brasil, em especial nas do Marajó no município de Soure.

A pandemia, não só nos trouxe agravos financeiros, sociais ou trabalhistas, mas também e principalmente psicológicos e de saúde. A vida nossa de cada dia, onde éramos acostumados a seguir um cronograma de horas a desenvolver as etapas do cotidiano, foi todo craquelado e isso de certo modo, vem causando danos gigantescos na vida do brasileiro, por exemplo, as mudanças que ocorrem com as alterações no cotidiano escolar.

Investigamos sobre a qualidade do sono dos professores antes e durante a pandemia do covid-19. Assim, em relação a hora que os/as professores/as costumam levantar antes da pandemia obtivemos como resultado que 40% (gráfico 16) corresponde 6 horas e 34% a 6,3 horas. A média que os/as professores/as costumam levantar são de 4,28 horas. O desvio padrão apresentado foi de 4,68, sendo que 3 professores costumavam levantar entre 05:00 e as 05:30h; 20 professores costumavam acordar entre as 06:00 e as 06:40h; 4 professores costumavam acordar entre as 07:00 e as 07:30h; 2 professores costumavam acordar entre as 09:00; e, 1 professor costumava acordar as 11:40h.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

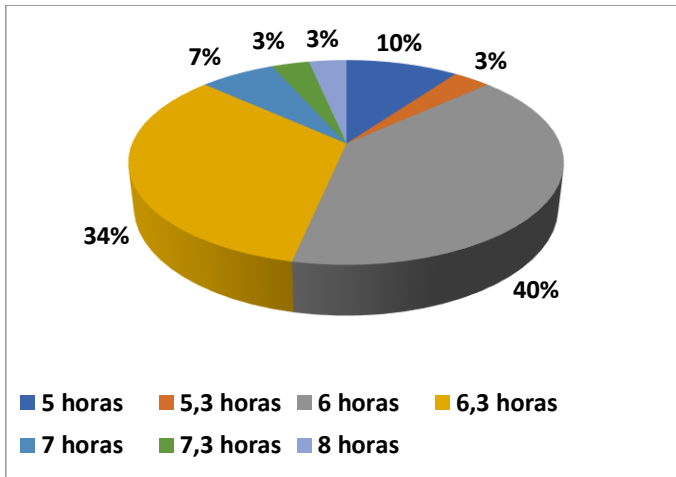


Gráfico 17. Horas ou entre que horas se costuma levantar da cama ANTES do Covid-19 (n=30).

Durante o período de pandemia, tivemos o seguinte resultado que 23% (gráfico 17) corresponde a 8 horas; e 20% correspondem as 6 horas e 7 horas; e, 14% a 6,3 horas. A média que os/as professores/as acostumam levantar neste período são de 3,75 horas. O desvio padrão apresentado foi de 2,37, sendo que 4 professores acostumavam levantar-se entre 03:00 e as 05:30h; 4 professores acostumavam acordar entre as 06:00 e as 06:40h; 6 professores acostumavam acordar entre as 07:00 e as 07:30h; 11 professores acostumavam acordar entre as 08:00 e as 08:30h; 4 professores acostumavam acordar entre as 09:30 e as 10:00h; e, 1 professor costumava acordar entre as 12:50h. Portanto, percebe-se que ocorrem alterações no comportamento do sono dos professores, mas que não foram tão complexos devido as atividades do ERE (Estudo Remoto Emergencial).

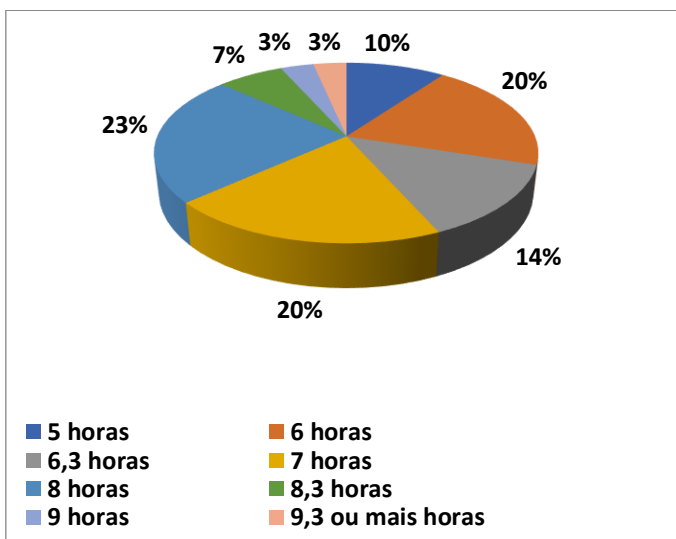


Gráfico 18. Hora ou entre que horas se costuma levantar da cama durante o Covid-19 (n=30).

Quanto a hora de sono antes do covid-19, os/as professores/as dormiam mesmo em média 5 horas reais. Observou que o percentual variado em 36% (gráfico 18) referente 6 horas, 27% a 8 horas e 20% a 7 horas. Tendo como desvio padrão 3,57, sendo que 14 professores responderam que dormiam em torno de 05 a 06:00h; 9 professores responderam que dormiam de 7:30 a 8:00h; 6 professores responderam que dormiam entre 09 e 10:00h.

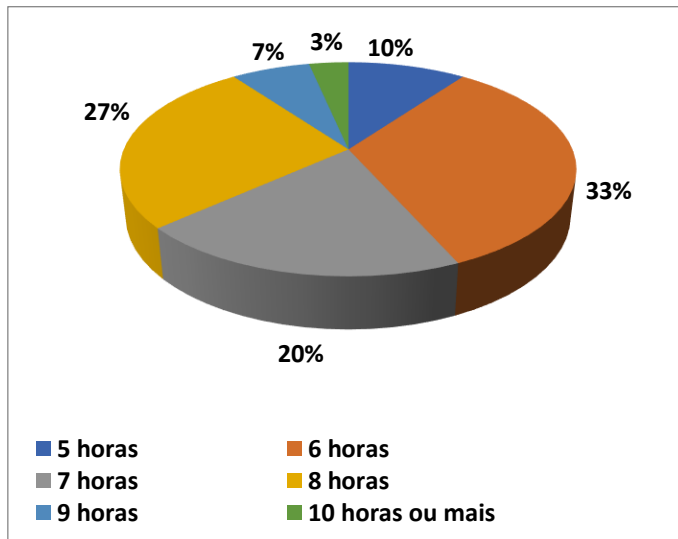


Gráfico 19. Horas reais, em média, de sono “dormia mesmo” diariamente antes do Covid-19 (n=30).

Durante a pandemia, a hora de sono dos/as professores/as dormiam mesmo em média 3,3 horas reais. Observou que o percentual variou em 27% (gráfico 19) referente a 7 horas e 8 horas. Tendo como desvio padrão 2,82, sendo que 10 professores responderam que dormiam entre 05 e 06:00h; 10 professores responderam que dormiam entre 07:00 a 10:00h; 07 professores responderam que dormiam entre 12:00 a 13:00h.

De maneira geral, percebe-se que antes da pandemia do Covid, os professores tinham horários controlados de descansos e que durante a pandemia ocorreu alterações nesse controle.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

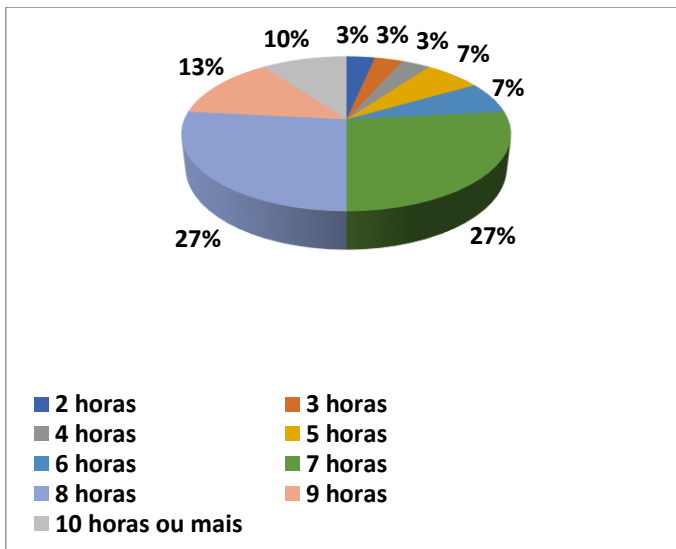


Gráfico 20. Horas reais, em média, de sono “dorme mesmo” diariamente durante o Covid-19.

Buscamos ainda investigar a qualidade deste quantitativo de horas descansadas em forma de sono adormecido, obtivemos que antes da pandemia covid-19 a média de foi de 3,75 minutos, aferindo que 34% (Gráfico 18) levam de 10 a 20 minutos para adormecer e 23% levavam 100 minutos ou mais. Com desvio padrão de 3,19 nas respostas, 8 professores levavam de 10 min. a 00:30h para adormecer; 5 professores levavam de 40min. a 01:00h para adormecer; 5 professores levavam de 02:00 a 04:00h para adormecer e os demais professores levavam mais que 4 horas para adormecer.

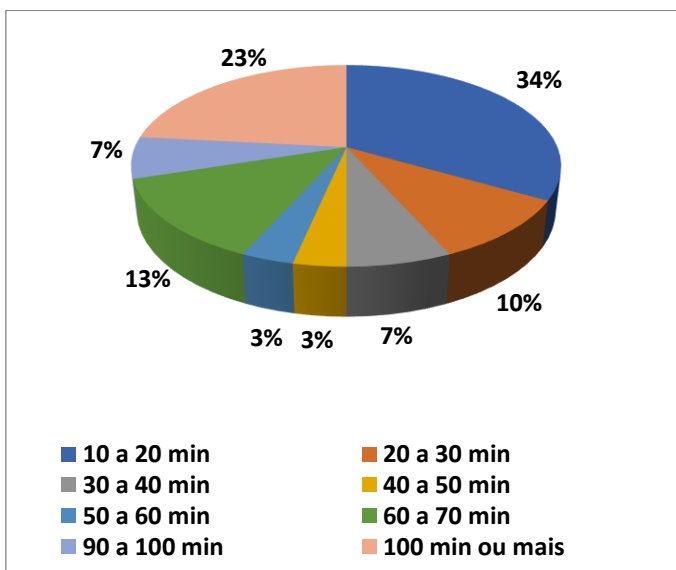


Gráfico 21. Tempo que levava a adormecer antes do Covid-19 em minutos.

Já durante a pandemia da covid-19, constatou-se que 30% (Gráfico 21) dos/as professores/as adormeceram entre 10 a 20 minutos, 23% levaram de 60 a 70 minutos para adormecerem e 20% de 100 ou mais minutos. A média para adormecer foi 4,28 minutos com desvio padrão de 3,14 nas respostas dadas. Assim, 14 professores levavam em média de 10min. a 01:00h para adormecer; 2 professores levavam em média de 02:00 a 04:00h para adormecer; e os demais levavam mais de quatro horas para adormecer.

Comparando aos dois gráficos anteriores, as alterações afetaram o desempenho de adormecimento dos professores.

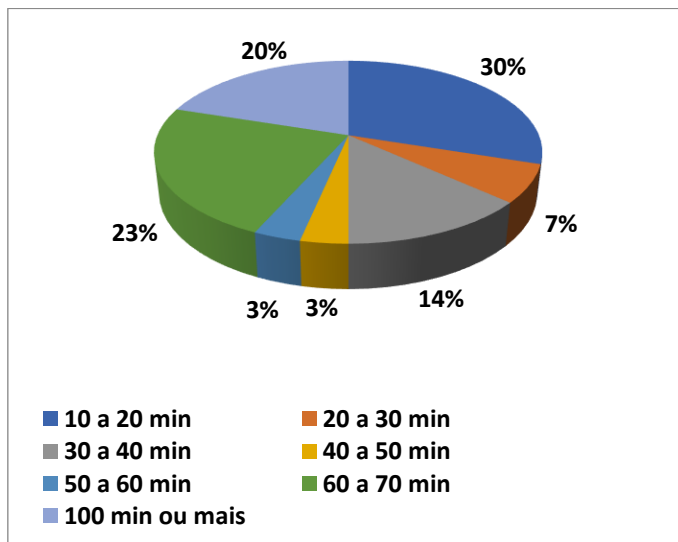


Gráfico 22. Tempo que levava a adormecer durante do Covid em minutos (n=30).

Buscamos também as vezes que este sono era interrompido, investigando com que frequência os/as professores/as acordavam a noite e obtivemos o seguinte resultado antes da pandemia de 40% (Gráfico 22) não acordavam nenhuma vez a noite e 30% acordavam uma vez. Com média de 7,5 e desvio padrão de 3,69 que constatou que 10 professores pouco acordavam durante a noite; 4 professores acordavam uma única vez durante a noite; 12 professores acordavam em média duas vezes durante a noite, 2 professores acordavam 3 vezes durante a noite; 1 professor acordava em média 5 vezes durante a noite.

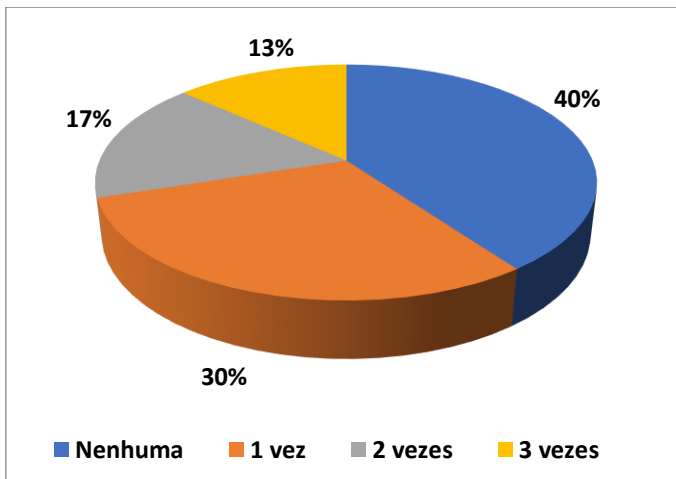


Gráfico 23. Vezes que acordava por noite antes do Covid-19.

A frequência que os/as professores/as acordavam a noite durante a pandemia, obtivemos como resultado que 27% (Gráfico 24) não acordavam nenhuma vez a noite e 23% acordavam de duas a três vezes. Com desvio padrão de 1,87 nas respostas e mediana de 6 vezes, constatou-se que 2 professores acordavam uma vez durante a noite; 12 professores acordavam em média três vezes durante a noite; 6 professores acordavam quatro vezes durante a noite; 3 professores acordavam cinco vezes durante a noite; 1 professor acordava mais de cinco vezes durante a noite.

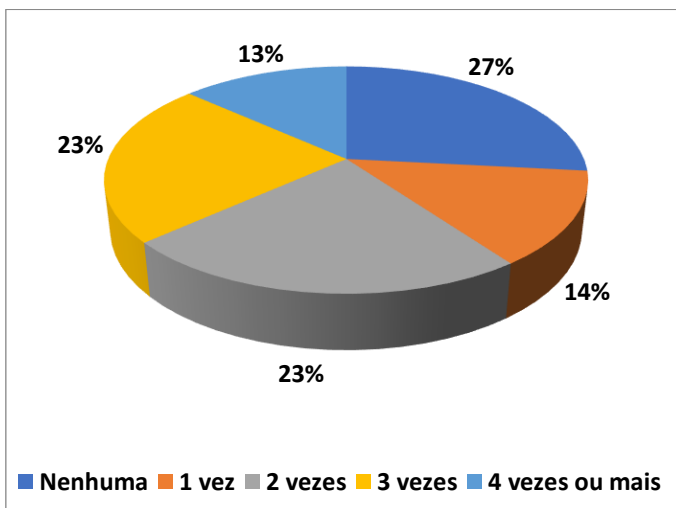


Gráfico 24. Vezes que acordava por noite durante o Covid-19.

Buscamos então saber sobre de que forma era estabelecido este período de descanso, se havia a necessidade de sinalização para interromper este momento de descanso ou se este acontecia naturalmente como de fato se deve acontecer. Observou-se

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

que 63% (gráfico 24) dos/as professores/as usavam o despertador para que pudessem acordar antes da pandemia do Covid-19 e 30% nunca usou despertador regularmente. A mediana ficou em 10 e o desvio padrão das respostas em 8,54 quando 18 professores utilizavam o despertador para acordar antes da pandemia, 12 professores utilizavam o despertador para acordar durante a pandemia, 14 professores não faziam uso de despertador, 5 professores quase nunca usavam o despertador. Percebe-se que o maior percentual se refere aos professores que utilizam despertador para os seus compromissos rotineiros antes e durante a pandemia do Covid.

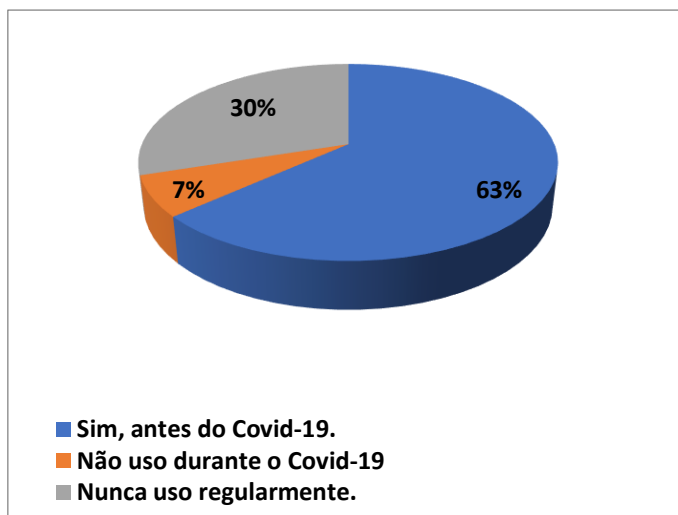


Gráfico 25. Usava/usa despertador para acordar (podendo responder várias opções).

Durante este momento de sono dos/as professores/as, constatou-se que 50% (gráfico 25) tiveram pesadelos e sonhos durante a pandemia do Covid-19 e 50% não tiveram por ser habitualmente comum. Levou-se em consideração a forma ininterrupta ou segmentada por alguma interferência neste espaço de tempo pandêmico e de dia percorrido pelo/a professor/a, culminando que 5 professores tinham pesadelos e 18 professores tinham somente sonhos antes da pandemia; durante a pandemia 7 professores passaram a ter pesadelos e 17 professores somente sonhos; 13 professores não tinham sonhos e 8 professores habitualmente não sonhavam. Assim, corrobora para o percentual de que professores não tem hábitos de sonhos ou pesadelos com frequência durante o sono.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

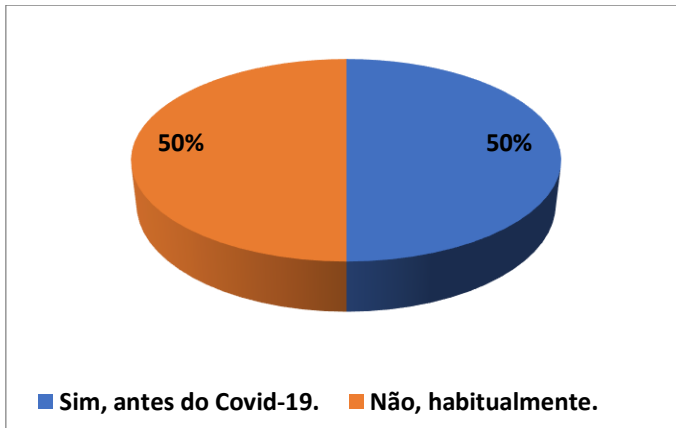


Gráfico 26. Tinha/tem sonhos ou pesadelos com alguma frequência (podendo responder várias opções).

Quanto a classificação do sono da pandemia do Covid-19, levamos em consideração uma escala numérica de 1 a 10, sendo que mais perto do 1 considera-se péssimo e mais perto do 10 considera-se excelente. Assim, observamos que antes da pandemia do Covid-19 os/as professores/as classificaram na escala 27% (gráfico 26) o número 8 e 20% os números 5 e 9, correspondendo a média 6 e o desvio padrão de 1,22.

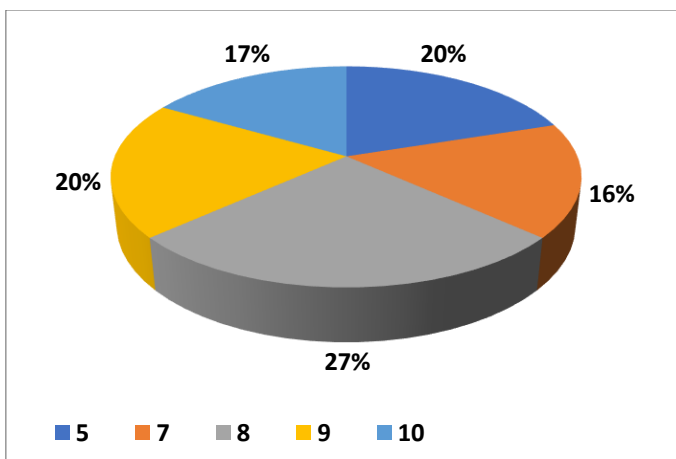


Gráfico 27. Classificação da qualidade do seu sono antes do Covid. Selecione um número conforme sente.

Observamos também que durante a pandemia do Covid-19 os/as professores/as classificaram a qualidade do seu sono em 27% (gráfico 27) o número 7 na escala numérica já citada anteriormente e 23% o número 9. Entretanto, constatou-se que a classificação dos números 3 (3%) e 4 (7%) indicando que ficou mais próximo do péssimo o sono durante a pandemia. A média correspondente foi de 3,75 e o desvio padrão de 2,54.

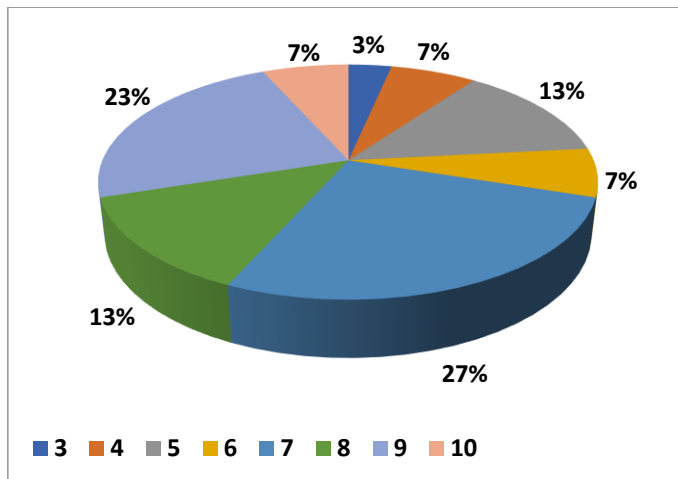


Gráfico 28. Classificação da qualidade do seu sono durante o Covid. Seleccione um número conforme sente.

Observamos uma flexibilidade em relação aos horários do antes e o durante a pandemia do covid-19, percebendo-se que a maior variação de horários esteve durante a pandemia e assim fortalecendo a visão de que a pandemia só vem causando uma grande instabilidade psicoemocional nas pessoas, em foco, o professor. Ocasionalmente danos não somente ao cotidiano do indivíduo, mas também a saúde mental e física, por um atropelamento concomitante as quebras de horários e rotinas, gerando consequências muitas das vezes que ganham desfecho em um maranhado de complicações a saúde física e mental do indivíduo, tal como a exemplo: enxaquecas, insônias, fadiga, mal está, estresse e conseqüentemente também trazendo prejuízos ao desenvolvimento de trabalho com qualidade, pois uma vez o psíquico abalado e não correspondendo as exigências e funcionalidades do corpo dentro do que é acostumado a executar, este por si só terá um desgaste bem maior ao que se propunha desenvolver, gerando um reflexo negativo ao seu desenvolvimento como um todo, aí as instabilidades se agravam, o rendimento diminui, a funcionalidade do corpo e mente deixam a desejar as lacunas a serem preenchidas no processo e os reflexos negativos começam a se evidenciar, bem como exemplo, o relacionamento no ambiente de trabalho que fica menos tolerante ou a convivência familiar que deixa de harmoniosa e dialogada, que na maioria das vezes é a maior vítima de toda está sobre carga e desequilíbrio psicoemocional.

O início da pandemia, deu um stop gigantesco na vida das pessoas e do mundo, nos fez rebobinar a “fita” em velocidade diversas que nem todos conseguem acompanhar o mesmo ritmo, causando uma desarmonia na vida de muitos de nós. Em contexto, as escolas fecharam as portas e os professores tiveram que carregar o trabalho nas costas

para dentro de suas casas para não parar de construir educação. Com isso, chegou um tempo muito mais flexionado do que as quatro horas retidas dentro das salas de aula, onde a campanha escolar te dizia o tempo de parar e recomeçar, vezes a mais e a menos, o trabalho foi acumulando e você descansava despreocupado porque sabia que não tinha que obedecer a horários padrões de entrada e saída, neste meio tempo, sempre se encontrava algo superficial que pudesse servir como distração e deixar o tempo passar, nos tornamos mais ociosos em cumprir nossas atividades, menos focados e mais “preguiçosos” porque não víamos a necessidade de correr, afinal a pandemia ainda está muito longe de acabar... Fomos nos dando stops na vida profissional e pessoal, sem pensar que uma série aqui, um filme ali, um jornal acolá, barzinho, prainha “confras”... nada disso interrompia o momento pandêmico e que somente não estávamos preparados a retornar a normalidade de nossa vida profissional, afinal, não havia vacina, o vírus era cruel e mortal, muito de nós poderíamos perder a vida por conta de contaminação simultânea e não foi percebido que todos foram se viciando a um novo normal muito mais flexível e comodista, porém, a pandemia foi se tornando familiar entre nós e não era mais um bicho papão ou um demônio da tasmânia, as coisas precisaram se ajustar para que tudo pudesse continuar de onde a pandemia nos obrigou a parar. As rotinas tinham urgência em retornar e as particularidades causadas pela pandemia foram obrigadas a se adaptarem ao novo modo ser. Os professores precisavam fazer as atividades chegarem nas mãos dos alunos porque a educação não pode parar, esforços coletivos eram necessários para que o primeiro passo fosse dado, não que tivesse parado de acontecer, mas estagnou e havia necessidade de avançar. Para isso, nem sempre os professores puderam contar com computadores e internet a pronta entrega ao alcance das mãos, então o nosso cérebro começa a obrigar o indivíduo a arcar com a responsabilidade que tem para com a sociedade, forçando o corpo a trabalhar mais do que ele realmente deveria, todos ainda atônitos com tudo o que aconteceu, se preocupou-se tampouco com a reviravolta que a pandemia faria na vida de todos, resultado disso, chega à fadiga, o corpo e mente estão tão cansados que não conseguem repousar, não conseguimos dormir direito, passamos do horário de descansar a mente, a consequência nos atinge de uma forma irrefutável como demonstra os dados coletados no questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino no município de Soure, Pará- Ilha de Marajó.

Sabemos que a nutrição no processo do bom desenvolvimento do corpo é parte fundamental deste processo, por isso, buscamos junto aos professores não somente a

investigação da qualidade do sono, mas também a investigar a parte alimentar neste processo, principalmente os intervalos entre uma alimentação e outra, além do tipo de alimentos ingeridos. Haja vista que, no período pandêmico, muitas foram as instabilidades em todos os setores operacionais que movimentam a economia do país, causando vários impactos em todos os âmbitos, em como a elevação de preços e escassez de produtos no mercado de trabalho, o que dificultou ainda mais a adequação de uma boa alimentação entre a classe em lócus de nosso estudo.

Neste contexto, perguntamos aos professores/as como era a qualidade da alimentação em relação a quantidade de vez que se fazia durante o dia. Observamos que durante a pandemia 60% (Gráfico 28) realizam 4 refeições diárias, sendo que 3 professores se alimentavam duas vezes ao dia, 10 professores se alimentavam três vezes ao dia, 9 professores se alimentavam quatro vezes ao dia e 8 professores se alimentavam cinco ou mais vezes ao longo do dia antes da pandemia. A média foi de 7,5 refeições diárias e o desvio padrão correspondeu 7,59 das respostas.

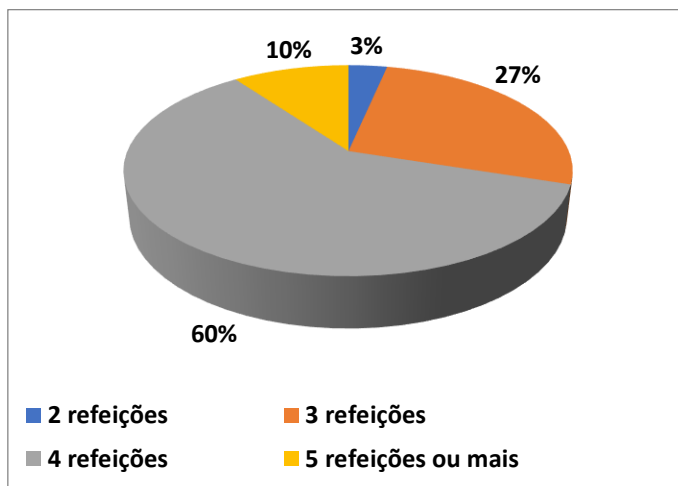


Gráfico 29. Quantidade de refeição fazia por dia antes do Covid-19.

Por sua vez, durante a pandemia se constatou que 47% (Gráfico 29), dos/as professores/as realizavam 4 refeições por dia e 38% realizavam 5 ou mais refeições diárias. Com desvio padrão de 4 e média de 10 refeições, 4 professores se alimentavam três vezes ao dia, 12 professores se alimentavam quatro vezes por dia e 14 professores se alimentavam cinco ou mais vezes ao longo do dia. Percebe-se o aumento na quantidade de alimentação dos professores durante a pandemia, acima de três vezes ao dia, quando antes se apresentava de duas vezes em diante.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

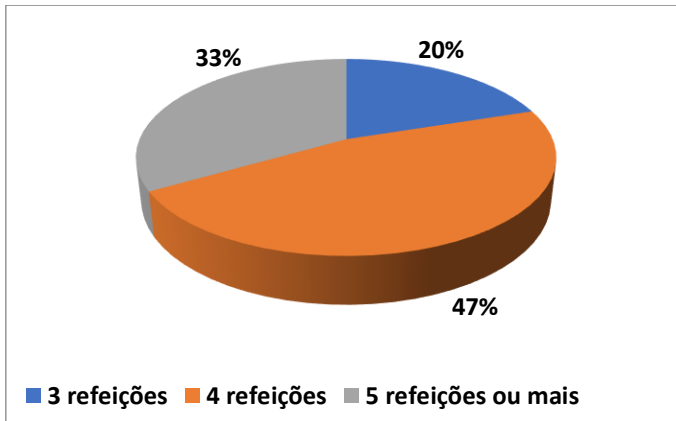


Gráfico 30. Quantidade de refeição diária durante o Covid-19.

Acerca da quantidade de alimentos consumidos durante a pandemia do Covid-19, constatou-se que 41% (gráfico 30) dos/as professores/as se alimentavam mais de carne ou peixes e que 20% se alimentavam de leite, queijo e iogurtes. Assim, relativamente aos hábitos alimentares dos/as professores/as, 26 comiam peixe, 10 comiam alimentos processados, 1 comia produtos de charcutaria, 8 comiam comidas já cozinhada de pronto a comer ou restaurante, 12 comiam laticínios, 18 comiam ovos, 16 comiam gorduras (manteigas, óleos, etc), 20 comiam pão, massas, cereais, arroz, etc), 19 comiam frutas e legumes, 13 comiam leguminosas, 07 comiam frutos secos, 17 comiam doces, bolachas e rebuçados, 13 comiam chocolates, 18 tomavam chás ou cafés e 2 não responderam.

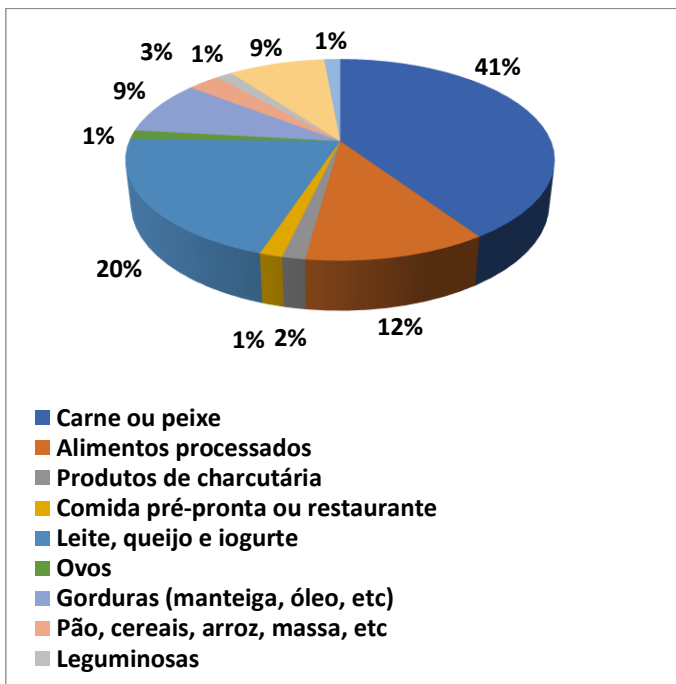


Gráfico 31. Durante o Covid-19 comia mais (responde mais de uma opção).

Acerca de alimentos consumidos durante a pandemia do Covid-19, constatou-se que 30% (gráfico 31) dos/as professores/as se alimentavam menos de alimentos processados e 15% de produtos de charcutaria. Do total coletado nas respostas de menos alimentos consumidos pelos/as professores/as: 9 comiam peixe ou carne, 16 comiam alimentos processados, 5 comiam produtos de charcutaria, 10 comiam comida já cozinhada ou de restaurante, 10 comiam laticínios, 9 comiam ovos, 3 comiam gorduras (manteigas, óleos, etc), 6 professores comiam pão, cereais, arroz, massas e etc, 14 comiam legumes e frutas, 11 comiam leguminosas, 10 comiam frutos secos, 4 comiam doces, bolachas e rebuçados, 8 comiam chocolates, 11 tomavam chás ou cafés que durante a pandemia comiam os alimentos citados em menor quantidade e dois professores não responderam a pergunta.

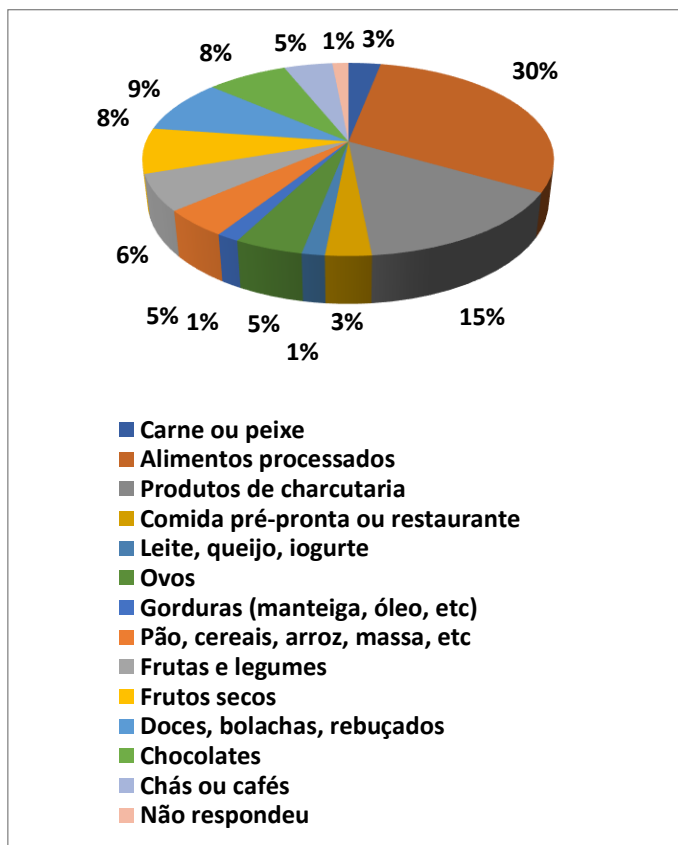


Gráfico 32. Durante o Covid-19 comia menos (responde mais de uma opção).

Ao respondido pelos professores em relação ao tipo de alimentação ingerida antes e durante a pandemia como podemos observar no texto anteriormente, é notório a restrição alimentar de qualidade durante a pandemia quando comparada como período antes da pandemia. Em comparação, os alimentos considerados saudáveis foram trocados

por alimentos mais rápidos e menos ricos em nutrientes para um bom desenvolvimento do corpo e mente do indivíduo, observa-se a troca de alimentos naturais por alimentos processados o que nos leva a uma visão de que a saúde dos professores sofre comprometimentos considerados se levado em consideração o período não pandêmico e menos turbulento. Isso de certa forma reflete não só o comprometimento da saúde física, mas também emocional e mental, uma vez que é através de um corpo bem nutrido que as demais funcionalidades existem e funcionam.

É perceptível e emergente um olhar mais complacente da saúde do professor para que se diminuam as chances de termos docentes à procura de ajuda psicológica como diariamente nos mostram os jornais (Crochik et al., 2009). Não se pode negar a sobrecarga de trabalho de um educador e nem omitir a capacidade de trabalho demonstrada pela classe em se superar, se reinventar diariamente para responder a todo este processo que estamos vivenciando com menos danos a sociedade, afinal, são das salas de que surgem todas as demais possibilidades de avanços no mundo e para o mundo, em todas as estâncias, em todos os setores, níveis e classes.

Isso nos traz uma grande inquietação sobre a disparidade alimentar dos professores, uma vez que o índice de obesidade só vem aumentando e a comodidade da obtenção da alimentação a pronta entrega, desvia das mesas dos brasileiros a alimentação saudável, substituindo os valores nutricionais por excesso de gorduras, açúcares e todos os valores negativos que as comidas médias oferecem (Crochik et al., 2009). Ao não nos direcionarmos novamente a buscar viver de modo mais saudável a começar pelo que trazemos para nossa mesa e conseqüentemente oferecemos aos nossos filhos, logo teremos um agravamento de doenças congêneres em massa que afetará os indivíduos seja na educação escolar, na vida pessoal e em qualquer outra estância social. Não nos desenvolvemos bem se o corpo não estiver bem, não há um bom aproveitamento se não estivermos bem nutridos, nos tornamos incapazes de criar, recriar ou transformar se não andarmos em equilíbrio entre a mente e o corpo (Zhou et al., 2021).

Em síntese, a pesquisa apontou que durante a pandemia, o distanciamento social, a sobrecarga de trabalho e a adaptação da forma de se reinventar nas atividades didáticas e pedagógicas eram bastante complexas, ocasionando o agravamento de problemas na saúde mental ao serem considerados nas respostas dos professores com sinais explícitos de ansiedade, estresse, depressão, distúrbios do sono, alteração no comportamento alimentar (Zhou et al., 2021).

Os professores que responderam ao questionário eram professores temporários (substitutos), pois os titulares estavam afastados por problemas de saúde.

A sala de aula exige do professor muito ao que cabe o desenvolvimento de habilidades e prática de ensino eficaz a aprendizagem do aluno com NEEs, pois, de certo modo, obriga este profissional a manter-se em qualificações contínuas para que seu trabalho possa de fato surtir efeito. A mudança do ensino presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que ocorreu de forma abrupta, pode ter afetado sobretudo a saúde mental e física do docente, o que o foi percebido em contactarmos as escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, as condições de trabalho docente com os alunos com NEEs no decorrer do ERE trouxeram implicações na saúde mental do educador, principalmente pelo fato de muitos destes profissionais não serem assegurados de fato (efetivos) em seus trabalhos diários na escola vivendo à mercê dos governantes. Então, em uma tentativa absurda de não perder a base de seu sustento, acabam por obrigar-se a trabalhar muito mais do que realmente deveriam, conseqüentemente acabam por emergir o efeito de adoecimento psicológico substancialmente na variação do bem-estar docente, assim acometendo alterações no sono e na sua dieta alimentar. A pandemia, em suma, trouxe um desgaste fora do comum, tiveram muitos educadores que não conseguiram aguentar está sobrecarga, de um modo muito mais desgastante para todos, com ERE (Arroyo, 2000)

De modo em geral, houve uma cobrança muito grande nesta especificidade de legado social chamado educação e para que este não parasse, estrategicamente foi dado a continuidade do desenvolvimento da mesma, como forma essencial de não atacar drasticamente o mundo em um retrocesso de desenvolvimentos e não fora dele, Ilha de Marajó- Pará Brasil. Nesse contexto, nossa reflexão é acerca dos alunos com NEEs que, ao serem inclusos, os professores passaram a ter uma sobrecarga de trabalho ainda maior diante a diversidade dos locais de atuação, cito o espaço escolar e as atividades rotineiras do lar.

Os professores do Marajó, portanto, também sofreram o efeito da pandemia como uma sobrecarga da atividade docente. Para muitos, mais do que pudessem suportar. Os estudos remotos exigem/exigiram muita dedicação e um passo a passo a ser seguido para que houvesse o máximo de aproveitamento a seus destinatários (alunos), a dificuldade para o professor começa desde: entregar planejamentos, elaborar provas, fazer avaliações simuladas, pais reclamando que o professor não estava dando aula, sistema que cobra prazos e serem cumpridos. Nesse contexto do ensino remoto, duplica-

se o acompanhamento dos alunos com NEEs, no que diz respeito as realizações das atividades propostas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem e interação social dos respectivos alunos. Neste sentido, os professores desenvolvem alterações no sono e na alimentação por preocupações com seus alunos.

Pode-se dizer que desafiar e aceitar a mudança é, praticamente aceitar precária e visivelmente a exclusão dos alunos com NEEs, pois adotar a tecnologia para a realização das aulas online não era adaptável a todos os docentes, assim como, aos alunos. É isso também afeta o sono e alimentação dos professores da escola pesquisa para dá contar a sociedade, principalmente aos órgãos governamentais, de suas atividades docentes.

Percebe-se nas informações que a priori a pandemia não afetou diretamente os professores em suas rotinas diárias na escola e fora dela, mas em suas respostas pode-se problematizar que muitos profissionais da educação, com a inserção do ERE, ainda que com pesar de tristeza, desistiram no caminho, porque não se sentiram encaixados neste contexto.

Outro fator percebido foi a limitação e/ou falta de acesso à internet por parte dos discentes, recurso fundamental para o ensino remoto. O Marajó ainda tem muitas limitações sobre estes recursos, visto que já faz uso, no entanto, com uma qualidade ainda muito inferior, alguns alunos e professores também, muita das vezes nem tem acesso, quando tem, a baixa conexão da internet não ajuda como, por exemplo, os alunos acompanharem aulas gravadas e isso acabou por agravar ainda mais a sobrecarga de trabalho do professor que a cada dia diminuía o tempo para descansar, alimentar-se nos horários, desocupar a mente e relaxar o corpo.

Neste contexto, uma nova batalha entra em cena para atender a todos os alunos com falta de acesso à internet e/ou limitação, adotar outros meios e recursos para não deixar este aluno para trás como já tem sido a válvula de escape de muitos. Ao analisarmos este contexto, percebe-se que mesmo em tempos de extrema incerteza, os professores mostram resiliência na sua adaptação a um novo formato de aprendizagem e o aprendizado para com ele e o aluno.

Todavia, a instabilidade na duração do sono e redução dos exercícios físicos também foram associados a maior incidência de depressão (Zhou et al., 2021), o que coaduna com estudos anteriores que indicaram o exercício físico como um tratamento antidepressivo promissor (Carter et al., 2016) e a curta duração do sono como um preditor prospectivo de depressão (Roberts e Duong, 2014). O acarretar na rotina dos brasileiros e como um todo, potencializou um outro problema que afeta diretamente o ser humano,

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

a saúde física, como o sistema cardiovascular e imunológico (D'acquisto e Hamilton, 2020), e a saúde mental com maior probabilidade de depressão (Holt-Lunstad e Smith, 2016).

Assim, uma vez que a sociedade vive uma turbulência atrás de outra, ainda sem estabilidade que haverá de acontecer a cada levantar, buscando encontrar equilíbrio, mas sempre vencidos pelo corre-corre do dia a dia, deixando sempre a saúde para depois ou quando der pra ver, ou quando eu tiver uma folga. Com isso, o tempo passa, a sociedade adoce e muitos de nós somos ceifados de nossas famílias, de nosso convívio e da história de nossa vida; e sem tempo de refletirmos, de reprogramarmos, de fazer diferente. É necessário um stop para uma breve reflexão, fazer-nos entender o quão é relevante o equilíbrio entre o interno e externo para que tudo possa fluir bem.

5. Conclusões

Com base no levantamento de dados fornecidos pelos professores, percebe-se que os/as professores/as sentiram os impactos da pandemia, sobretudo daqueles relacionados ao período de suspensão das aulas presenciais, culminando no acréscimo de responsabilidade na aprendizagem dos alunos com NEEs. Mesmo considerando que aulas fossem algo prazeroso e fundamental para os alunos com NEEs inclusos nas turmas regulares do ensino fundamental, os professores necessitam de uma base muito mais estruturada para desenvolver um trabalho de qualidade no ambiente escolar.

O papel do professor de alunos NEEs é ser facilitador no processo pedagógico em uma instituição de ensino regular. Suas funções são: observar a realidade do aluno, identificar problemas e criar possibilidades adequadas para a superação das barreiras que o impedem de se desenvolver plenamente na escola e fora dela. Porém para que o professor desenvolva esse trabalho de forma eficaz, um dos fatores essenciais é uma formação voltada para educação inclusiva e uma boa relação com o professor da turma regular no intuito de promover as mais diversas possibilidades ao aluno e as condições básicas do desenvolvimento de ambos os trabalhos realizados pelos mesmos.

Os professores relataram que se sentiam incomodados com o contexto da pandemia da Covid-19 e seus reflexos na educação inclusiva, particularmente acerca da sobrecarga e despreparo para com a ruptura da rotina escolar. De certo modo, isso acabou por trazer a classe docente, uma série de desequilíbrios a sua vida profissional que por fim refletiu em sua vida pessoal, tal quanto a desordem na rotina, quebrando protocolos e desrespeitando seus próprios limites físicos e mental, resultando em professores doentes, cansados e se obrigando a afasta-se de seus trabalhos.

Sabemos que um trabalho desenvolvido com qualidade é muito importante para todos nós. As funções psíquicas humanas têm sua origem nos processos sociais, são as relações interiorizadas. Nesse sentido, se não existisse o outro, não seria possível o cérebro se desenvolver, nem aprender, por isso é essencial mantermos em equilíbrio as funções vitais de nosso corpo, uma boa alimentação e um período adequado de descanso da mente e do corpo para que o mesmo consiga novamente reunir energia para continuar trabalhando. Assim, demonstrou-se um quadro preocupante para com o bem estar dos professores que culminaram com a existência de pouco tempo para o descanso, a alta

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

cobrança de exigir sempre mais de si mesmo, muita das vezes forçando mais do que o corpo pudesse suportar.

Com a interrupção das atividades escolares presenciais, surge para os professores o desafio de promover, em modo atípico, o ambiente de educação e interação social que anteriormente a escola promovia de modo crescente e coletivo. Este é, de fato, um período na história para o qual ninguém estava preparado, e principalmente aos professores de alunos com NEEs. Tudo é novo nesse atual cenário e vivemos um momento de incerteza e de constante preocupação.

A importância em discutir esse problema é socialmente explicada para que a responsabilidade da educação dos alunos com NEEs não seja somente do professor facilitador, cuidador e/ou intérprete, mas de toda uma estrutura de gestão educacional e escolar. Na região marajoara, como em outros locais paraenses, passa-se por uma carente formação de professores para atuarem na área da educação especial, pois é um campo amplo de estudo e atuação exigindo uma formação apurada de conceitos, práticas e didáticas específicas para cada procedimento docente. Na verdade, comprovamos na insatisfação colocado por cada profissional, onde um percentual satisfatório, externa a transparência do descaso governamental para com nossos alunos através da carência de qualificação e escassez de servidores neste sentido, como também a existência de recursos pedagógicos suficientes e em perfeitas condições de uso.

Assim, encarado como um desafio, a operacionalização da educação inclusiva na sala de ensino regular, poderá passar pela implementação de investigação a ser realizada pelo próprio professor em sala de aula.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

6. Bibliografia

Alves, M.; Oliveira, G.; Silva, M. (2019). As Concepções e Práticas de Educação Inclusiva nas Escolas Estaduais da Sede do Município de Exu - PE. *Id on Line Rev.Mult. Psic.*, vol.13, n.45, p. 373-397.

Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, Lei nº 13.005.

Camisão, I. (2005). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Repoitórium. Universidade de Minho: Braga.

Crochik, J. et al. (2009). Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), p. 40-59.

Cury, C. R. J. et alii. (2020). *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. [Em linha]. Disponível em < <http://apmp-files-site.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/07/24145917/O-alunoomefici%C3%A4ncia-na-pandemia-I.pdf>> [Consultado em 22/02/2021].

Dal-Forno, J.; Oliveira, V. (2005). Ultrapassando barreiras: professoras diante da inclusão. *Revista Educação Especial*, 26, p. 99-106.

Ferrari, M.; Sekkel, M. (2007). Alunos com deficiência no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27 (4), p. 636-647.

Ferreira, L. A. M. (2019). *Do Direito à Educação*. In: Leite, F. P. A.; Ribeiro, L. L. G.; Costa Filho, W. M. (Ed.). *Comentários ao Estatuto da Pessoa com Deficiência*. São Paulo, Saraiva Educação.

Franco, A.; Guerra, L. (2018). *Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula*. vol 3. Jundiaí, SP: Paco.

Habowski, A. C.; Souza, M. P. (2020). *Reflexões sobre os desafios da possível educação inclusiva durante a pandemia*. In: *Revista Imagem e Pensamento*. Pimenta Cultural, p.505-532.

Hehir, T. et al. (2016). *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. Instituto Alana. São Paulo:SP.

Martins, G. D. F. et alii. (2020). *Conhecimentos e crenças de professores sobre a educação inclusiva*. In: *Revisão sistemática da literatura nacional*. Minas Gerais, Educação em Revista, v. 36, pp. 1-20.

Melo, F.; Pereira, A. (2013). Inclusão escolar do aluno com deficiência física: visão dos professores acerca da colaboração do fisioterapeuta. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 1, p. 93-106.

Miranda, T.; Galvão Filho, T. (orgs.). (2012). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, EDUFBA.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

Monteiro, A.; Manzini, E. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 35-52.

Nóvoa, A. (2020). *E agora, Escola?* [Em linha]. Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/e-ageraescola/?fbclid=IwAR2FqJMRVruzT7wnk2Ez mhZ8HiNw83M_qKI9X6ev28BLL7Ac0ezZCU4zc> [Consultado em 22/02/2021].

Omote, S. (2003). *A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão*. São Paulo: UNESP.

Paiva, T. et al. (2021). Sleep and Awakening Quality during Covid-19 Confinement: Complexity and Relevance for Health and Behavior. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3506. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073506>

Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Edições Almedina.

Saviani, D. (2005). *A escola pública no Brasil. História e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR.

Silva, M.-R.G. (2015). *Alimentação na Ginástica: de Pais para Filhos*. Instituto Português do Desporto e da Juventude I.P. Lisboa: Federação de Ginástica de Portugal. ISBN: 978-989-8650-53-5.

Silva, M.-R.G., Paiva, T. (2016). Neurofisiologia, patologias associadas à privação do sono e higiene do sono em crianças. In: Santos-Rocha R, Simões V, Pimenta N (editores). *Escola Ativa – Atividade Física e Saúde em Contexto Escolar*. Edições ESDRM. Rio Maior. 2016, p. 85-94. ISBN 978-989-8768-10-0 (impressa), 978-989-8768-13-1 (digital).

Silva, M.-R.G., Paiva, T. (2015). *Sono, Nutrição, Ritmo Circadiano, Jet Lag e Desempenho Desportivo*. Lisboa: Federação de Ginástica de Portugal/Instituto Português do Desporto e da Juventude I.P. ISBN: 978-989-8650-54-2.




Silva, M.-R.G., Paiva, T., Bellotto, M.L. (2016). Alimentação, nutrição e dietoterapia em crianças portuguesas. In: Santos-Rocha R, Simões V, Pimenta N (editores). *Escola Ativa – Atividade Física e Saúde em Contexto Escolar*. Rio Maior: Edições ESDRM, p.29-45. ISBN 978-989-8768-10-0 (impressa), 978-989-8768-13-1 (digital).

Traversini, C. et al. (2012). Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. *Educação em revista*. Belo Horizonte, MG. Vol. 28, n. 2, p. 285-308.

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

7. Anexos

7.1 Parecer da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

	Universidade Fernando Pessoa				
Exma. Senhora Prof. Doutora Sandra Gavinha Directora da FCS					
<table border="1"><thead><tr><th>Nº</th><th>Data</th></tr></thead><tbody><tr><td>FCS/PI – 177/21</td><td>12 de Maio de 2021</td></tr></tbody></table>	Nº	Data	FCS/PI – 177/21	12 de Maio de 2021	
Nº	Data				
FCS/PI – 177/21	12 de Maio de 2021				
<p>Exma. Senhora Professor Doutora,</p> <p>A Comissão de Ética, depois de analisado o projeto de investigação da Prof. Doutora Raquel Silva, Profª Doutora Teresa Paiva e Prof. Doutor Francisco Saavedra, intitulado "Atividade docente, alimentação e sono de professores e de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) antes e durante a pandemia por COVID-19 no Brasil", considera o estudo pertinente com o título e objetivos concordantes. Trata-se de um estudo quantitativo, com o objetivo geral de: avaliar a atividade e as estratégias que os professores brasileiros utilizam com os seus alunos com NEEs e conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores e dos seus alunos, antes e durante a Pandemia por COVID-19. Os participantes serão Professores de crianças com NEEs e alunos com NEEs no domínio cognitivo e/ou motor (com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos), que integrem escolas/instituições de ensino nos Estados brasileiros e aceitem participar no estudo. Estão descritos os procedimentos de acesso aos participantes e critérios de inclusão e exclusão no estudo. A recolha de dados será efetuada online através do questionário a ser criado no GoogleForms na forma de questionário a aplicar aos professores e outro ao encarregado de educação do aluno com NEEs. A confidencialidade dos dados e anonimato estão assegurados pelos investigadores.</p> <p>A Comissão de Ética <u>não tem nada a opor</u> à realização do estudo, devendo, contudo, ser acauteladas questões relacionadas com a necessidade (ou não) de submissão à Plataforma Brasil.</p> <p>Com os melhores cumprimentos,</p> <p style="text-align: center;">A Presidente da Comissão de Ética da UFP</p> <p style="text-align: center;"> Teresa Toldy</p>					
	Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa" N.º 152 017 602 • Reg. Comercial nº 26 Conservatória do Registo Comercial de Porto UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA (REITORIA) - (FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA) - (FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS) Praça 9 de Abril, 349 - 4200-004 Porto - Portugal - T. +351 22 507 6100 - www.ufp.pt - geral@fundacaofernandopessoa.pt (FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE) (Rua Carlos do Mato, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 6130				
	ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE FERNANDO PESSOA Rua Delfim Malta, 334 - 4200-253 Porto - Portugal T. +351 22 509 6371 - geral@essa.fernandopessoa.pt				

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

7.2 Parecer da Plataforma Brasil

HOSPITAL REGIONAL DO
BAIXO AMAZONAS DO PARÁ
DR. WALDEMAR PENNA -
HRBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Atividade docente, alimentação e sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a pandemia por COVID-19

Pesquisador: CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55303021.7.0000.0133

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.332.644

Apresentação do Projeto:

Está prevista uma coleta de dados de 30 professores que lecionam alunos com NEEs. Os critérios de inclusão dos participantes serão com

professores que lecionam crianças e/ou adolescentes com NEEs. Os critérios de exclusão serão com professores que não lecionam alunos com

NEEs. Depois da obtenção da aprovação do projeto pela Plataforma Brasil e da autorização das instituições, a autora do projeto entrará em contato

direto, via telefone, correio eletrônico ou redes sociais com os professores participantes, onde explicará os objetivos e a metodologia do estudo, e

esclarecerá eventuais dúvidas. Depois de explicados os objetivos e a metodologia do estudo, e esclarecidas as eventuais dúvidas, será distribuída a

Declaração de Consentimento Informado aos professores. A pesquisa terá um desenho descritivo com cariz quantitativo, cujo instrumento de recolha

de informações será um questionário aplicado aos professores encarregado de educação dos alunos com NEEs. No caso dos professores, o

questionário engloba perguntas relativas aos seus dados sócio demográficos, da sua atividade docente e dos seus hábitos alimentares e de sono

antes e durante a pandemia por COVID-19. O instrumento de coleta de dados é da autoria e da

Endereço: Avenida Sérgio Henn, nº 1100, Diamantino, Térreo, Sala A

Bairro: NOVA REPUBLICA **CEP:** 68.025-000

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-0700

E-mail: cephrba@outlook.com

HOSPITAL REGIONAL DO
BAIXO AMAZONAS DO PARÁ
DR. WALDEMAR PENNA -
HRBA



Continuação do Parecer: 5.332.644

responsabilidade das investigadoras deste projeto,
tendo por base um projeto alargado e em curso em Portugal pela orientadora deste projeto (M-RG Silva).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Avaliar a atividade e as estratégias que os professores brasileiros utilizam com seus alunos com NEEs e conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores e dos seus alunos, analisando o tipo de trabalho que é ofertado ao aluno com NEEs da rede pública municipal de ensino e as condições dos hábitos de sono e alimentares destes professores na educação da cidade de Soure/Pará, antes e durante a Pandemia por COVID-19.

objetivos Específicos

i) identificar a atividade e as estratégias que os professores brasileiros utilizam com os seus alunos com NEEs, de acordo com a sua experiência profissional e o tipo de deficiência dos alunos; ii) conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores antes e durante a Pandemia por COVID-19, de acordo com a idade; iii) conhecer os hábitos de sono e alimentares destes alunos antes e durante a Pandemia por COVID-19, de acordo com a idade e o tipo de deficiência; iv) identificar possíveis associações entre as variáveis em estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

No contexto atual, um dos principais obstáculos no momento, é se fazer chegar a estes profissionais, uma vez que o Brasil vive uma relutância sobre quem dispõe de força maior sobre quem tem direitos de melhor administrar as potências econômicas dos pais, e bem ali, ao alcance de nossos olhos esta nossa educação em um drama sócio e político ao retorno das aulas presenciais ou a continuidade das aulas remotas. O sensato no momento é enfatizar que as escolas a muito, já não aspiram o barulho dos corredores lotados, não exalam a difusão de construção e confrontos de ideias, não se alimentam dos sonhos que se formam entre os sussurros de pequenos construtores

Endereço: Avenida Sérgio Henn, nº 1100, Diamantino, Térreo, Sala A
Bairro: NOVA REPUBLICA **CEP:** 68.025-000
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-0700 **E-mail:** cephrba@outlook.com

HOSPITAL REGIONAL DO
BAIXO AMAZONAS DO PARÁ
DR. WALDEMAR PENNA -
HRBA



Continuação do Parecer: 5.332.644

que em momentos de não pandemia, fariam dali uma verdadeira fábrica de ferramentas para uso em sociedade.

Benefícios:

Porém, o conhecimento não é contrito, ele é persistente, perspicaz, no qual sempre emana novos significados, pois é constante. Neste sentido, se faz necessário evidenciar um trabalho que é árduo, porém que vem sendo desenvolvido nos bastidores deste campo minado, atualmente, hora intitulado como pandemia da Covid-19. Temos a necessidade de falar sobre um herói que não salva mocinhos ou donzelas, mas que se coloca em campo e vai à luta por um público que por muitos já é deixado as margens, muito antes da lamentável pandemia, que vem buscando vertentes que possam a vir subsidiar o fortalecimento do aluno com NEES em seu desenvolvimento escolar mediante as intempéries que ocasionam o não deslocamento deste aluno a escola no período ao qual vivenciamos. Esse herói seria o educador em sua atividade docente que busca garantir o acesso à educação com qualidade social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos termos foram apresentados conforme solicitados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas de modo satisfatório.

Considerações Finais a critério do CEP:

As pendências foram atendidas de modo satisfatório.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1697245.pdf	20/03/2022 23:05:16		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	20/03/2022 23:04:35	CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto.pdf	20/03/2022	CARLA DE JESUS	Aceito

Endereço: Avenida Sérgio Henn, nº 1100, Diamantino, Térreo, Sala A

Bairro: NOVA REPUBLICA **CEP:** 68.025-000

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-0700

E-mail: cephrba@outlook.com

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

HOSPITAL REGIONAL DO
BAIXO AMAZONAS DO PARÁ
DR. WALDEMAR PENNA -
HRBA



Continuação do Parecer: 5.332.644

/ Brochura Investigador	Projeto.pdf	23:03:39	PEREIRA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/03/2022 23:02:21	CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS	Aceito
Outros	Outros.pdf	11/03/2022 19:44:44	CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisa.pdf	11/03/2022 19:16:22	CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/12/2021 23:50:41	CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTAREM, 05 de Abril de 2022

Assinado por:
Gabriela Noronha Fortes
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Sérgio Henn, nº 1100, Diamantino, Térreo, Sala A
Bairro: NOVA REPUBLICA **CEP:** 68.025-000
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)2101-0700 **E-mail:** cephrba@outlook.com

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

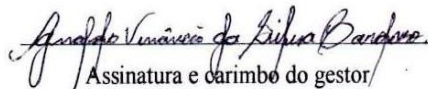
7.3 Autorização da Instituição Concedente.



CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Eu, Agnaldo Venâncio Cardoso Silva, na função de diretor em exercício da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Antônia Tavares, venho por meio deste instrumento, aceitar e autorizar a realização da pesquisa “**Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por Covid-19, no município de Soure, Pará, Brasil**”, de responsabilidade de Carla de Jesus Pereira Santos, aluna do Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, matrícula nº 39435, orientada pela Profa. Dra. Maria Raquel G. Silva, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Fernando Pessoa. A coleta de dados será feita por meio da aplicação de questionários e diálogos prévios (via Google Meet) com professores de alunos com necessidades educativas especiais e com os próprios alunos e seus respectivos responsáveis.

O mesmo dou fé de verdade e assino para que surte seus efeitos legais
Soure, 11 de março de 2022.



Assinatura e carimbo do gestor

Agnaldo Venâncio da Silva Cardoso
DEC. 0772021-GPMS
Vice-Diretor

7.4 Termo de Consentimento Livre Esclarecido.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa científica. Caso você não queira participar, não há problema algum. Você não precisa me explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção correspondente no final dele. Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo, objetivos, metodologias, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa **“ATIVIDADE DOCENTE, ALIMENTAÇÃO E O SONO DE PROFESSORES DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS ANTES E DURANTE A PANDEMIA POR COVID-19, NO MUNICÍPIO DE SOURE, PARÁ, BRASIL”**, cujo objetivo é avaliar a atividade e as estratégias que os professores brasileiros utilizam com seus alunos com NEEs e conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores e dos seus alunos, analisando o tipo de trabalho que é ofertado ao aluno com NEEs da rede pública municipal de ensino e as condições dos hábitos de sono e alimentares destes professores na educação da cidade de Soure/Pará, antes e durante a Pandemia por COVID-19. Para ter uma cópia deste TCLE você poderá solicitar uma cópia da versão deste documento a qualquer momento por solicitação de e-mail e/ou correspondência postal, conforme endereço registrado no final deste termo.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por 40 perguntas objetivas. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 minutos o questionário. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição.

A pesquisa não oferece risco aos participantes por se tratar de cunho quantitativo as respostas acerca das perguntas dos questionários, pois de forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos dados, todos os questionários e declarações de consentimento informado serão separados e guardados em local seguro, de forma a garantir a impossibilidade de os emparelhar e aos quais só terão acesso, a equipa responsável pelo estudo. Terminada a pesquisa, estes documentos serão destruídos.

Os benefícios da pesquisa ocorrerão por meio da conclusão do relatório final quando se terá as respostas acerca dos hábitos alimentares de professores e alunos NEEs antes e durante a pandemia de Covid-19, pois de posse do resultado poderá alocar novas políticas acerca da alimentação escolar.

A forma de devolutiva aos participantes e instituições envolvidas será por meio de tabelas e

gráficos que comporão a escrita do relatório final da pesquisa (texto dissertativo).

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Este instrumento de coleta de dados é da autoria e da responsabilidade da pesquisadora e da orientadora deste projeto (M-RG Silva) e está aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa com o nº FCS/PI – 177/21 em 12 de maio de 2021.

Você poderá também ligar para o telefone: +222 455 455, ou encaminhar um e-mail para: ces.he@ufp.edu.pt | sec.ces.he@ufp.edu.pt (Secretariado)

Para contatar a pesquisadora da pesquisa, você poderá encaminhar um e-mail, ligar ou mandar mensagens pelo WhatsApp a qualquer momento para:

Pesquisadora Responsável: CARLA DE JESUS PEREIRA SANTOS, celular (91) 984820142 / 9937344483 e e-mail cjpsantos.cs@gmail.com



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo:

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por Covid-19, no município de Soure, Pará, Brasil.

Compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____ / ____ / 20__

O Investigador responsável:

Carla de Jesus Pereira Santos

Assinatura:

7.5 Questionário aplicado aos professores/as.



Este projeto pretende estudar a atividade e as estratégias que os professores utilizam com alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) e conhecer os hábitos de sono e alimentares destes professores, antes e durante a Pandemia por COVID-19. O questionário é anônimo e confidencial. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Parte A - Dados sócio-demográficos

1. Qual a sua idade? ____ anos
2. Qual o seu sexo? Feminino ____ Masculino ____
3. Qual o estado civil?
Casado/a
Solteiro/a
Viúvo/a
Divorciado/a
União de facto
4. Há quanto tempo você trabalha na educação? ____ anos
 - 4.1. Qual o nível de ensino que você ensina?
 - Ensino fundamental 1
 - Ensino fundamental 2
 - Ensino médio
 - Educação de Jovens e Adultos
5. Qual sua formação como professor?
 - Licenciatura
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-graduação
 - Especialização

Parte B – As perguntas são dirigidas à sua atividade como professor

6. Você trabalha com alunos que têm NEEs? Sim ____ Não ____
 - 6.1. Se sim, qual(ais)?
7. Antes da pandemia, qual era a maior dificuldade do professor da Educação Especial (*indique apenas uma/a maior dificuldade*)?
8. Você acredita que antes da pandemia, a Educação Inclusiva acontecia de fato? Sim ____ Não ____
 - 8.1. E porquê?



9. Antes da pandemia, o que você, enquanto professor, fazia para que seus alunos com deficiência fossem incluídos na sociedade onde vivem?
10. Você acredita que, antes da pandemia, os governantes brasileiros estavam preocupados com a Educação Especial? Sim ____ Não ____
11. Antes da pandemia, que formas você utilizava para adaptar os conteúdos para seus alunos?
12. Antes da pandemia, e em sala de aula você buscava metodologias para que alunos deficientes e os ditos normais pudessem interagir juntos? Sim ____ Não ____
- 12.1. Se sim, quais?
13. Como classifica a inclusão dos seus alunos com necessidades educativas especiais na escola, antes da pandemia?

Parte C – Esta parte pretende conhecer os seus hábitos de sono, antes e durante a Pandemia por COVID-19

14. A que horas ou entre que horas se costumava levantar da cama ANTES do COVID? ____h ____min
15. A que horas ou entre que horas se costuma levantar da cama DURANTE o COVID? ____h ____min
16. A que horas ou entre que horas se costumava levantar da cama ANTES do COVID? ____h ____min
17. A que horas ou entre que horas se costuma levantar da cama DURANTE o COVID? ____h ____min
18. Quantas horas reais, em média, de sono "dormia mesmo" diariamente ANTES do COVID? ____h ____min
19. Quantas horas reais, em média, de sono "dorme mesmo" diariamente DURANTE o COVID? ____h ____min
20. Quanto tempo levava a adormecer ANTES do COVID em minutos? ____h ____min
21. Quanto tempo levava a adormecer DURANTE o COVID em minutos? ____h ____min
22. Quantas vezes acordava por noite ANTES do COVID?
23. Quantas vezes acordava por noite DURANTE o COVID?
24. Usava/ Usa despertador para acordar? Pode responder a várias respostas.
- Sim antes do COVID
 - Sim durante o COVID
 - Não uso despertador durante o COVID
 - Nunca uso regularmente despertador
25. Tinha/ tem sonhos ou pesadelos com alguma frequência? Pode responder a várias respostas.
- Tinha pesadelos antes do COVID
 - Tenho pesadelos durante o COVID
 - Não tenho pesadelos
 - Tinha sonhos antes do COVID
 - Tenho sonhos durante o COVID
 - Não sonho habitualmente



26. Como classifica a qualidade do seu sono antes do COVID? *Selecione um número conforme sente.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

27. Como classifica a qualidade do seu sono durante o COVID? *Selecione um número conforme sente.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Parte D – Esta parte pretende conhecer os **seus hábitos alimentares, antes e durante a Pandemia por COVID-19**

28. Quantas refeições fazia por dia antes do COVID?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais de 5

29. Quantas refeições faz por dia durante o COVID?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais de 5

30. Qual a diferença na sua alimentação antes e durante o COVID? Durante o COVID comia mais:

- Carne ou peixe
- Alimentos processados
- Produtos de Charcutaria
- Comida já cozinhada de pronto-a-comer ou restaurantes
- Lactínios
- Ovos
- Gorduras (manteigas, óleos, etc=
- Pão, cereais, arroz, massas, etc
- Fruta e legumes
- Leguminosas



-
- Frutos secos
 - Doces, bolachas e rebuçados
 - Chocolates
 - Chás ou cafés

Outro

31. Qual a diferença na sua alimentação antes e durante o COVID? Durante o COVID comia menos:

- Carne ou peixe
- Alimentos processados
- Produtos de Charcutaria
- Comida já cozinhada de pronto-a-comer ou restaurantes
- Lacticínios
- Ovos
- Gorduras (manteigas, óleos, etc=
- Pão, cereais, arroz, massas, etc
- Fruta e legumes
- Leguminosas
- Frutos secos
- Doces, bolachas e rebuçados
- Chocolates
- Chás ou cafés

Outro

O questionário termina aqui. Mais uma vez, agradecemos a sua participação!

Atividade docente, alimentação e o sono de professores de alunos com necessidades educativas especiais antes e durante a Pandemia por COVID-19, no município de Soure, Pará, Brasil.