



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO NO ENSINO REMOTO E NO
PÓS-QUARENTENA: UM OLHAR SOBRE O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA DO CAP-UFRJ**

Kátia Elaini Pereira da Silva

Rio de Janeiro

2024

KÁTIA ELAINI PEREIRA DA SILVA

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO NO ENSINO REMOTO E NO
PÓS-QUARENTENA: UM OLHAR SOBRE O NÚCLEO DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA DO CAP-UFRJ

Monografia submetida à
Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial
para obtenção do título de
Licenciado em Letras na
habilitação Português/Inglês.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

Rio de janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Contos do ensino remoto

De todas as preocupações de um professor, cumprir o plano de aula planejado minuciosamente é uma das maiores preocupações em dias comuns. No entanto, o que parecia que não poderia piorar, piorou. Cumprir o plano de aula, em um ensino remoto implantado abruptamente, era uma missão quase

impossível. No Planejamento parece não caber as emoções, as frustrações, as falhas de metodologias, os desânimos e indisposições dos alunos...

Mais um dia, e lá estava eu, montando o famigerado plano de aula: Cinco minutos para retomada do conteúdo anterior, 5 minutos para a contextualização e apresentação do conteúdo novo, 10 minutos para leitura... E, chega o grande dia!

Câmeras fechadas, como sempre. Até hoje acredito que alguns alunos nunca estiveram atrás da tela efetivamente, mas tudo era muito novo e difícil para todos. Alguns estudantes acompanhavam as aulas do trabalho dos pais, pois não tinham com quem ficar em casa. Eu não queria cobrar tanto diante de um cenário tão adverso.

Naquele dia, no entanto, tudo parecia correr conforme o programado. Pedi para que alguém se voluntariasse para ler o texto, descrente de que alguém aceitaria, pois eles quase nunca interagem. Os alunos participativos eram sempre os mesmos. Eu poderia prever quem se habilitaria.

— Eu posso!

— Claro, Ana. Por favor!

Para minha surpresa, uma aluna muito tímida se candidatou. E começou a ler. De repente, uma interrupção.

— Desculpe, professora! Preciso sair rapidinho. Com a voz embargada completa: — Meu gato fugiu para a rua, e o portão está aberto... Eu preciso muito ir procurar, porque tenho medo de que seja atropelado.

— Meu Deus, Ana, vai logo! Implora outro aluno.

Respiro fundo. Tenho um plano de aula a seguir. — Ok, turma, vamos continu... Vários microfones se abrem, como nunca havia acontecido antes.

— Será que a Ana achou o gatinho? Alguém pergunta aflito.

— E se algum carro o pegou? Outro aluno fala preocupado.

— Ai, tadinho! Outra aluna fala com voz de choro.

Os cinco minutos posteriores foram de suspiros, lamentação e comentários

apreensivos sobre o tal do gato. Perdi o fio para um gato fujão! Meu plano de aula estava ameaçado, mas eu ainda poderia salvá-lo. — Bom, gente, vou retomar a leitura do texto.

— Voltei, professora! Diz Ana, com voz afoita de quem parecia ter corrido uma maratona.

— Podemos ver o gatinho? Liga a câmera, Ana! Um aluno implora.

— Isso, deixa a gente ver, por favor! Outra aluna insiste.

— Vai, Ana! Diz um outro empolgadinho.

A Ana ligou a câmera. Lá está o peludo, com dois olhos esbugalhados e um monte de pelos brancos. Era o gato, que além de fujão, roubava mais de dez minutos do meu precioso plano de aula. Uma eternidade!

— Que fofinho! Um coro de alunos com os microfones abertos exclamava.

— Qual o nome dele, Ana?

— Floquinho! Respondeu Ana, agora com a voz mais aliviada.

Eu não poderia perder de zero. — Tudo bem, turma. Como a aula é de Inglês, vamos falar sobre o “cat”. Esquece o texto, rasga o planejamento...

— Como diz pelos brancos em Inglês, professora? Alguém pergunta.

Hoje é mais um dia. Estou planejando mais um plano de aula. A Luiza cria galinhas. Vou deixar 5 minutos sobrando, caso os “eggs” queiram se romper durante a aula!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, à minha mãe, Maria Ivanilde Pereira da Silva e aos meus irmãos, Wellington William Pereira da Silva e Davidson Pereira da Silva, por todo apoio. Aos meus filhos, Isaac Bruno Arthur e Stella Luna, minhas inspirações. Agradeço também à professora e amiga, Thaís Motta, por todo apoio e orientação durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho reflete acerca do acolhimento aos estudantes com deficiência no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), observando o recorte temporal que compreende o período durante e após o isolamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Para tal, foi realizada uma entrevista com a especialista Thaís Motta, coordenadora suplente do NEEI, a fim de coletar dados passíveis de uma análise qualitativa. Tal reflexão faz-se relevante em face do cenário crítico que evidenciou ainda mais as desigualdades, o que torna emergente a discussão sobre políticas e práticas que diminuam os prejuízos ainda incalculáveis, sobretudo no campo educacional. A investigação dentro dos limites do CAp-UFRJ torna-se, portanto, um importante meio de averiguação das práticas assertivas, pois trata-se de um colégio federal que é referência de ensino no estado do Rio de Janeiro, tanto no que diz respeito à inclusão em educação quanto em relação à formação de futuros docentes. Ademais, abre-se espaço para que estudos posteriores no campo da inclusão em educação possam auxiliar no preenchimento das lacunas, visando enfrentar outros cenários de crise que possam surgir.

Palavras-chave: ensino remoto, pandemia, estudantes com deficiência.

ABSTRACT

This work is the result of an interview with specialist Thaís Motta, deputy coordinator of the Special and Inclusive Education Center (NEEI), at the UFRJ Application College (CAp-UFRJ). The interview analysis aimed to investigate and reflect qualitatively on the reintegration of students with disabilities into the school environment after the quarantine imposed due to the Coronavirus pandemic. Such analysis is relevant given the critical scenario that has highlighted inequalities even more, leading entities and representatives of minorities to reflect on policies and practices, even if emergency and palliative, that would reduce the still incalculable losses. Investigation within the limits of CAp-UFRJ therefore becomes an important means of investigating assertive practices, as it is a federal school that is a teaching reference in the state of Rio de Janeiro, which means that the institution serves as a model for other educational spaces. Furthermore, it opens up space for further studies on inclusion in education to help fill in the gaps, aiming to face other crisis scenarios that may arise.

Keywords: remote teaching, coronavirus pandemic, students with disabilities.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2.METODOLOGIA	12
3.REFERENCIAL TEÓRICO	14
4.NEEI EM TEMPOS IMPENSÁVEIS: DO PRÉ AO PÓS- REMOTO	16
4.1.NEEI: BREVE PANORAMA DO PERÍODO PRÉ-PANDÊMICO	16
4.2.NEEI DURANTE A PANDEMIA	18
4.3.REINSERÇÃO PÓS-QUARENTENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO	22
5.CONCLUSÃO	29
REFERÊNCIAS	32

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa, compara e reflete acerca das políticas e práticas de acolhimento dos estudantes atendidos pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAp-UFRJ durante o ensino remoto até o retorno ao ensino presencial pós-quarentena de Covid-19. Tal proposta justifica-se pela necessidade de refletir as abordagens pedagógicas que foram utilizadas pelas escolas de referência que, mesmo com todas as dificuldades que a pandemia trouxe, trabalharam para que a inclusão em educação se tornasse possível. Conforme sabemos, muitos estudantes com deficiência estiveram sem qualquer tipo de acompanhamento especializado durante o longo período pandêmico. Assim, esses estudantes retornaram à escola com necessidades diversas, que foram agravadas por conta da ruptura causada pela inacessibilidade aos direitos e serviços básicos dos quais usufruíam antes de serem declaradas as medidas de distanciamento social, preocupação que tornou-se o norte das propostas de intervenção no âmbito escolar no CAp-UFRJ (Colégio de Aplicação da UFRJ).

O ensino remoto precisou ser implantado emergencialmente, trazendo com ele diversos desafios e evidenciando as desigualdades. Neste contexto, as discussões a respeito das soluções tomadas para a promoção da inclusão em educação foram — e ainda são — de extrema relevância, considerando que a educação é um direito previsto no artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a inclusão em educação é um importante passo para diminuição das desigualdades, conforme enfatiza Santos (2009):

A educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes.(SANTOS,2009, P.12)

Apesar do reconhecimento dessa importância, contudo, estudos realizados durante a pandemia revelaram que entre os atores desse cenário desigual, os estudantes com deficiência foram ainda mais afetados, sendo eles, muitas vezes, excluídos das atividades remotas, tendo entre as principais causas a impossibilidade de acesso às plataformas educacionais; a escassez de recursos tecnológicos, como internet e dispositivos eletrônicos; a inexperiência de alunos, pais e professores diante

implantação abrupta de um modelo remoto emergencial; a quase inexistência de treinamento e adaptação para uso dos dispositivos e para acesso às plataformas digitais, entre outros problemas. Nesse sentido, como objetivo geral, o presente trabalho compara o processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas do NEEI e as políticas públicas do período compreendido entre o início da implementação do ensino remoto até a retomada do ensino presencial, visando a reflexão acerca dos limites e possibilidades da inclusão em tempos de emergência sanitária.

Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Identificar lacunas nas políticas e práticas existentes com base nas percepções dos professores e na análise da infraestrutura existente;
- Avaliar as adaptações nas políticas de acolhimento implementadas pelo CAP-UFRJ em resposta à pandemia de COVID-19;
- Identificar as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência no acesso às tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia;
- Examinar a eficácia da comunicação entre o CAP-UFRJ e as famílias de estudantes com deficiência durante a pandemia;
- Analisar o impacto das medidas de ensino remoto na aprendizagem e bem-estar de estudantes com deficiência;

2. METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi o estudo de caso, partindo de uma abordagem qualitativa acerca das políticas, culturas e práticas do NEEI em comparação aos pareceres destinados à educação publicados durante e após o período de quarentena imposto em razão da pandemia de Covid-19. O recorte temporal compreende o período entre o primeiro semestre de 2020 e o segundo semestre de 2021, que remete ao tempo entre a implementação do ensino remoto emergencial e o retorno dos educandos ao ensino presencial. Assim, o presente trabalho estabelece a comparação entre os pareceres publicados pelo Ministério de Educação brasileiro e os dados coletados em entrevista realizada com a professora Thaís Motta, coordenadora suplente do NEEI (Núcleo de Educação Especial e

Inclusiva, do Colégio de aplicação da UFRJ.

A entrevista, com a professora Thaís Motta, ocorreu de forma online. Esse método, como forma de obtenção de dados, que tem sido de grande relevância para a pesquisa científica nos últimos anos, foi escolhido por se tratar de uma ferramenta eficaz para a coleta das informações que seriam impossíveis de serem alcançadas apenas por meio da revisão bibliográfica. Além disso, ele permite uma melhor análise qualitativa, visto que abre espaço para uma análise sob o ponto de vista do pesquisador. Assim, cabe ainda ressaltar que utilizaremos aqui a definição de entrevista proposta por Richardson(1999):

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON, 1999 p. 207)

A entrevista remota foi realizada por meio da plataforma Google Meet. Na ocasião, foram feitas perguntas sobre a organização do NEEI, a dinâmica de trabalho do NEEI, divisão de tarefas, escalas dos professores, ingresso e acolhimento aos educandos, antes durante e depois da quarentena de Covid-19. Essas perguntas foram formuladas com o objetivo de viabilizar a análise comparativa entre as atividades realizadas pelo núcleo em diferentes períodos. Na etapa seguinte, foi realizada a transcrição do áudio. Para maior agilidade desse processo, foi utilizado o programa "*Transcriptor*".

Posteriormente, a análise dos dados foi realizada sob a perspectiva da metodologia qualitativa, utilizando como base os documentos normativos publicados durante o período remoto e após o isolamento social, tendo em vista as recomendações para o retorno dos estudantes com deficiência. Para alcançar os resultados, a presente pesquisa estrutura-se na análise dos recursos, ferramentas e práticas pedagógicas que eram utilizadas antes do período de isolamento e investiga quais foram necessárias adaptações durante e após a quarentena, compreendendo os esforços do núcleo de inclusão, que manteve o vínculo com a comunidade, mesmo diante do temível cenário de evasão massiva dos estudantes com deficiência em instituições brasileiras, para, por fim, elaborar uma reflexão acerca das práticas assertivas no acolhimento dos estudantes atendidos pelo núcleo.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para a análise acerca do acolhimento, o presente trabalho debruça-se sob a perspectiva *omnilética* (SANTOS, 2012). Do ponto de vista omnilético, políticas culturais e práticas são elementos indissociáveis e, por isso, devem ser consideradas como parte de um todo. Para Santos (2012), “política é algo que vai além do que esteja escrito em uma Diretriz: ela significa toda intenção cujo objetivo é orientar ações, bem como toda organização que se mobiliza pessoal, grupal, institucional e sistemicamente, para que tais intenções sejam postas em prática”. (SANTOS,2012)

Assim, a autora defende que uma análise política deve considerar como aspectos principais as intenções e valores que dão origem às políticas, bem como a organização e suporte para que elas sejam implementadas (SANTOS, 2012). Considerando a dualidade visibilidade/invisibilidade, o viés omnilético nos ajuda a compreender que, por mais que um aspecto esteja invisível, isso não significa que ele não exista. Assim, o acolhimento durante a pandemia, apesar da impossibilidade de realização física ou sendo algo facilmente perceptível em um contexto presencial, ocorreu, mesmo que de maneira invisível, por meio das práticas viabilizadas pelo NEEI. A respeito do termo omnilético, temos que:

Construiu-se o termo Omnilético para caracterizar uma perspectiva de análise que significa, em última instância, compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente. Significa entender a integralidade de leis, decretos, diretrizes (e os recortes analíticos suscitados pela pesquisa) em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados e complexos, o que envolve cultura, política e prática. (SANTOS, 2012)

Sob esse viés, faz sentido o estudo comparado das políticas e práticas de acolhimento dos educandos com deficiência no contexto pandêmico, visto que uma política não deve ser apenas um conjunto de normas publicadas, mas deve englobar também a viabilização para que essas normas sejam aplicáveis a um contexto real de educação. O CAp-UFRJ torna-se se o espaço ideal de observação por ser referência na luta para a promoção das políticas inclusivas e por também ser importante no processo formativo de graduandos de diversas licenciaturas que irão atuar nas salas de aula do país. Santos reflete que a inclusão e a exclusão são inerentes ao contexto educativo em todas as suas dimensões. Logo, não basta

apenas tomar medidas de promoção da inclusão, mas adotar também uma postura de combate à exclusão, sendo necessário, portanto, considerar uma educação pautada nas diferenças.

Para a análise comparativa, foram consultados os pareceres CNE/CP 5/2020, CNE/CP 9/2020, CNE/CP 11/2020 e CNE/CP 16/2020. Considerando que o NEEI foi institucionalizado no CAP-UFRJ para atender as políticas educacionais, é imprescindível lembrar algumas leis que dão suporte à inclusão em educação. Tendo em vista que todas as pessoas precisam ter garantidos seus direitos, sem distinção, concordamos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) é um documento crucial, cujos princípios nela presentes reafirmam a educação como um direito social, conforme observamos no artigo 6º. Em conformidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996) busca a regulamentação do sistema educacional brasileiro, seja público ou privado.

Partindo do pressuposto de que temos uma legislação ampla que objetiva a garantia dos direitos comuns, as pessoas com deficiência deveriam ter o seu direito à educação de qualidade, sendo isentas de qualquer tipo de discriminação ou segregação sob a alegação de que sua deficiência consiste em impedimento dentro do âmbito escolar formal. Na prática, no entanto, percebemos o quão longe estamos de alcançar uma educação estabelecida sob a ótica da equidade. A pandemia apenas evidenciou o quanto os grupos minoritários são vulneráveis, tendo como agravante as situações de calamidade pública e emergência sanitária. Contudo, não devemos nos ater ao pessimismo. Por isso, o nosso trabalho de investigação deve concentrar-se no olhar atento às práticas assertivas, usando-as como base, mas buscando aprimorá-las, para que possam ser aplicadas em todo território nacional.

Ainda, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015, versa sobre a asseguarção dos direitos da pessoa com deficiência ao sistema educacional, garantindo que este seja inclusivo, personalizado e que haja adequação das ferramentas, recursos e das abordagens, para que o ensino atenda às especificidades de cada estudante, trata-se do PEI (Plano Educacional Individualizado).

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar,

norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

Ainda sobre o PEI, Da Silva & Camargo (2021), inferem:

Um caminho para contribuir no progresso escolar do estudante com deficiência, é a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é uma metodologia de trabalho colaborativa focada no aluno com deficiência e elaborada a partir da série, idade, grau de desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios, para elaborar objetivos de aprendizagem a curto, médio e longo prazos e avaliar o progresso do estudante. (DA SILVA & CAMARGO, 2021)

A proposta de ensino colaborativo adotada pelo NEEI e que compõe a base do PEI, pode ser conceituada como “uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (FERREIRA; MENDES; ALMEIDA; DEL PRETTE; 2007). Todas essas políticas, abordagens e práticas, em suma, objetivam alcançar o ideal do desenho universal de aprendizagem, outro importante conceito aqui abordado. Aqui faremos uma pausa para uma questão relevante: Neste trabalho não usaremos o termo pós-pandemia, pois considera-se que, ainda que esteja controlada, viveremos por um longo período sob períodos de recontaminação por Covid-19.

4. NEEI EM TEMPOS IMPENSÁVEIS: DO PRÉ AO PÓS- REMOTO

4.1. NEEI: breve panorama do período pré-pandêmico

O CAp-UFRJ foi escolhido para a realização da presente pesquisa por ser uma escola de referência. O colégio possui, portanto, em sua organização interna, um núcleo de apoio e inclusão para acompanhamento dos estudantes com deficiência, intitulado NEEI (Núcleo de Educação Especial e Inclusiva). Durante o período de pandemia, o núcleo teve um aumento substancial de estudantes. Tal fator se deu tanto pela migração dos estudantes advindos da sede do Fundão

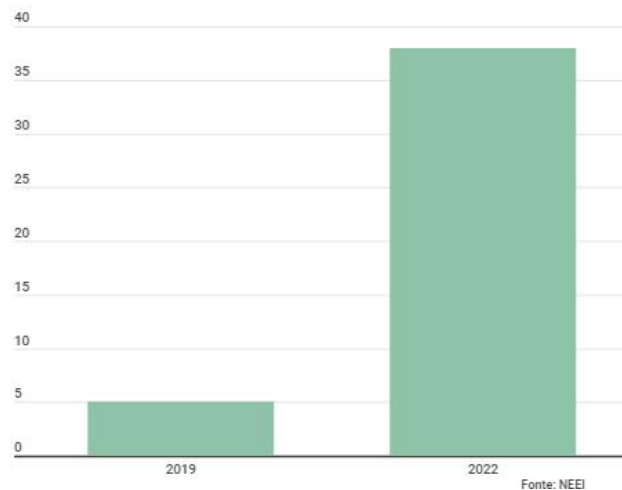
quanto pela abertura de edital de ingresso, que agora conta com cotas também para estudantes com deficiência, conforme relatos da entrevistada:

‘[...]Então é em 2019, no grupo da educação especial, eram 5, aí, esse número aumentou. Consubstancialmente, né? Porque por 2, por 2 motivos. Primeiro, porque em 2020 tem. A gente tem 2 marcos, né? É o primeiro edital por cotas, mas a gente também passa em 2020, a unir as 2 sedes, a sede Lagoa e a sede Fundão. E aí, os alunos de de de que não vinham, né? Da educação infantil antes de 2020, eles não migravam Quando chegava aos 5 anos, eles saíam da escola. E hoje os números são: 38 estudantes do público da educação especial, a gente está fechando em 2022[...]’ (Thaís Motta)

O gráfico abaixo estabelece a comparação entre os anos de 2019 e 2020.

GRÁFICO 1

REGISTRO DE ESTUDANTES ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA DO CAP-UFRJ



As atividades desenvolvidas com os estudantes são elaboradas de acordo com o Plano Educacional Individualizado (PEI), sempre sob a perspectiva do ensino colaborativo, tendo por principal objetivo aproximar-se ao máximo do Desenho universal de aprendizagem. Assim, há professores que atuam com carga horária de até 40 horas, sendo divididas entre planejamento com os professores do núcleo comum e a atuação em turma. Portanto, prioriza-se a interação entre os estudantes de uma maneira geral e as atividades são desenvolvidas com a colaboração dos professores do NEEI e dos professores do núcleo comum, sendo realizadas no contexto global da turma, ou seja, sem o uso da sala de recursos, conforme pontua a professora entrevistada:

‘[...] É, a gente tem critérios, por exemplo, depende da vinculação desse professor. Dependendo da turma, quando a gente tem um estudante com necessidades mais severas, esse professor acompanha uma turma. E aí esse professor da educação especial, ele trabalha com a opção do

ensino colaborativo. Esse professor, ele trabalha em turma, junto com o professor do currículo comum, sem a necessidade de uma sala de recursos. Todos os recursos, todas as atividades de acessibilidade, todas as atividades que ele precisa... é para o seu desenvolvimento, dependendo do objetivo, que apareça no PEI. Se é uma criança que precisa de comunicação alternativa, se é uma criança que no PEI vai aparecer a questão das habilidades sociais, se é uma criança que vai aparecer no PEI, a necessidade de adaptação curricular, adequação de atividades de diferenciação, nas avaliações, tudo isso vai ser feito na turma, né? Então, se ele precisa de atividades que vão trabalhar com a atenção, com a memória, isso vai ser planejado de modo que ele possa desenvolver as suas necessidades no planejamento global da turma. Então, a gente vai chegar próximo ao desenho universal de aprendizagem. O desejo, né? Ou seja, pensar na aula de uma maneira inclusiva [...] (Thaís Motta)

Conforme observado na fala da professora entrevistada, o ensino colaborativo é priorizado nos trabalhos com os alunos, valorizando a interação e o desenvolvimento de atividades no contexto global da turma. No entanto, como complementação das atividades, a fim de desenvolver todas as habilidades dos educandos com deficiência, o Núcleo realiza algumas atividades extra-classe com os estudantes público-alvo da educação especial.

[...] a gente tem a base do trabalho do ensino colaborativo é o AE em sala de aula, mas a gente tem um projeto que a gente faz, que é o ateliê do conhecimento, em que alguns momentos a gente desenvolve também atividades fora da sala de aula específicas, com esse estudante, dependendo do planejamento do PEI. Então, alguns estudantes vão desenvolver [...] Então a base do trabalho do AE é a sala de aula, pelo ensino colaborativo, mas em alguns momentos a gente vai precisar de um trabalho mais bucal e aí a gente desenvolve via ateliê do conhecimento. (Thaís Motta)

4.2. NEEI durante a Pandemia

A convivência social é inerente ao ser humano e fundamental para o desenvolvimento de competências socioemocionais. O distanciamento ora vivenciado por conta da pandemia torna-se mais uma barreira para a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. A função social da escola está relacionada com a formação humana e suas especificidades, diante dos conhecimentos sistematizados produzidos e reconhecidos historicamente. A escola caracteriza-se como um espaço importante para o convívio com as diferenças, e garante, assim, uma formação integral que envolve competências e habilidades relacionadas às dimensões do desenvolvimento intelectual, social, emocional, físico e cultural. (CURY et al, 2020)

Diante da impossibilidade do uso do espaço escolar, houve uma intensa mobilização por parte de governos e entidades, visando atender à necessidade de reorganização e adequação da educação em tempos tão críticos. Havia, no entanto, um grande desafio: desde a institucionalização da educação, as principais metodologias utilizadas no ensino contemporâneo são pensadas para o contexto presencial. Dessa forma, profissionais e especialistas na área externaram grande preocupação, principalmente pela falta de estrutura, literatura e metodologias que

pudessem ser aplicadas no contexto da crise sanitária. Além disso, não houve tempo hábil para uma preparação de tal magnitude, pois a pandemia causou uma mudança brusca e inesperada. Assim, o trabalho desenvolvido durante o isolamento demandou muito esforço por parte dos profissionais envolvidos.

O grande desafio nessa circunstância é a implementação desse serviço no momento de pandemia, considerando que as atribuições não foram pensadas para a realidade atual. Ações fundamentais para a efetivação do AEE estão momentaneamente suspensas. Diante disso, é nítida a impossibilidade de mera reprodução das ações presenciais no contexto on-line. (CAMIZAO et al, 2021)

O maior desafio foi a implementação desse serviço, ao qual cabia prévio treinamento e instrumentalização adequada dos profissionais da área, no momento de pandemia foi executado à custa do esforço pessoal, empenho e dedicação dos professores. Toda a legislação e orientação vigente não estava articulada para “dar conta” das atribuições exigidas nesse período. Tanto que a maioria das ações fundamentais para o desenvolvimento e efetivação do AEE foram momentaneamente suspensas. (SOUZA & DUARTE, 2022).

A transição de um ensino totalmente elaborado para o presencial para o modelo remoto, conforme registrado, não aconteceu de uma maneira automática. Para a grande maioria dos educandos típicos do ensino público, a maior dificuldade era a falta de equipamento, de internet ou a falta de habilidade para usar certas tecnologias. Para os estudantes atípicos, suas necessidades iam além dessas dificuldades, pois conforme sabemos, cada pessoa com deficiência possui uma especificidade e não bastava apenas colocá-la em frente a um dispositivo eletrônico. Ao ser questionada sobre as expectativas e desafios ocasionados pela emergência do trabalho de inclusão de maneira remota, Thaís relata:

[...] Para a gente foi muito difícil, como eu falei, porque a gente não tinha um reparo estruturado então assim, um setor que já tinha um trabalho estruturado, pensar esse trabalho que já era estruturado, repensando para o ensino virtual, para o ensino remoto, era uma coisa, mas a gente não tinha nenhum trabalho ainda definido, então a gente teve que criar um trabalho já dentro de um contexto muito complexo, principalmente com o público que a gente defendia, que eram crianças com deficiência, então uma tela não garantia inclusão, porque a gente precisa ficar muito atento. E a estratégia de estar junto com a família foi fundamental [...] (Thaís Motta)

[...] E quando nos faltavam as crianças, nossos corpos não estavam lá, próximos às crianças, quem era o nosso interlocutor direto? Era aquela família. Então a gente conseguiu que essa estratégia, que as reuniões que acontecessem como estratégias de inclusão, reuniões periódicas com as famílias para compreender como estava o processo das atividades, o que é que precisa e como que estava a questão da materialização do PEI, né? E isso algo ocorreu e a gente entende que isso foi um grande ganho [...] (Thaís Motta)

As falas da professora demonstram a importância do ensino colaborativo. Assim, por meio de reuniões trimestrais, foram tomadas as decisões relativas ao processo de aprendizagem, ancoradas nas necessidades de cada aluno, seguindo

as diretrizes da gestão democrática, que prevê a participação de todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, foi possível adequar, reformular e adaptar um ensino remoto individualizado. Para Santos (2009), a inclusão e a exclusão são inerentes ao contexto educativo em todas as suas dimensões. Logo, não basta apenas tomar medidas de promoção da inclusão, mas adotar também uma postura de combate à exclusão, sendo necessário, portanto, considerar uma educação pautada nas diferenças. Sobre a formulação e adequação das estratégias, a professora relata:

[...] A gente tenta uma estratégia, não consegue, muda de estratégia. Se atingir um novo objetivo, a cada trimestre, a gente faz uma avaliação. Então, primeiro a gente observa a criança, a gente marca um problema de discussão entre os professores, entre os docentes, se aquela criança precisa ou não do PEI e em quais áreas, define os objetivos, define as estratégias para o primeiro trimestre, apresenta o PEI à família, vê o que a família também observa de necessidade [...](Thaís Motta)

[...] Compõe com as sugestões das famílias, as demandas das famílias e apresenta pra equipe multidisciplinar. Quando essa criança já tem esse psicólogo, esse fonoaudiólogo, a gente marca as reuniões e também apresenta pra eles, eles trazem também o que que eles observam de necessidade, e aí a gente começa a viver o PEI, né? A aula, a partir daqueles objetivos, a gente vai fazendo reuniões de avaliação durante o trimestre e no final a gente tem um relatório no final, não, a cada trimestre a gente tem um relatório, né, descritivo, que vai dizer não, esse objetivo que a gente conseguiu, esse aqui a gente não conseguiu. A gente tem que mudar de estratégia com o que a gente vai para o próximo trimestre, então para o próximo trimestre a gente vai trabalhar nessa, nessa, nessa e nessa dimensão [...](Thaís Motta)

Durante a Pandemia, as recomendações advindas do governo federal deixavam evidente que os sistemas de ensino eram responsáveis por promover a adequação das ferramentas e tecnologias a fim de promoverem a inclusão de todos estudantes, assegurando a igualdade de oportunidades e a qualidade da educação ofertada nas unidades escolares. Tal recomendação encontra-se em conformidade com o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim, o parecer 11/2020, publicado em 09 de outubro de 2020 indicava:

Os sistemas educacionais devem garantir que os estudantes atendidos pela Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às não presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, em permanente diálogo com a família, disponibilizando aos mesmos os apoios possíveis para que o atendimento escolar e do AEE ocorra de acordo com as especificidades de cada estudante. (BRASIL, 2020)

Constata-se, por meio das falas da professora entrevistada, que somente a publicação de leis não garantiram o acesso ao ensino remoto. Era necessária a adaptação de estratégias já utilizadas e a formulação de novas. No entanto, os documentos normativos não indicavam como os sistemas de ensino deveriam

atender às demandas, nem davam orientações para cada tipo de deficiência. Sobre as principais dificuldades desse processo, a professora relata:

[...] tivemos dois estudantes que tiveram muita dificuldade de interação via plataforma remota. Então, para esses dois estudantes, a gente, um, a gente chamava família na escola, orientava os recursos físicos para que a família pudesse desenvolver e mandava as atividades também. Links de música, link de vídeo no WhatsApp da mãe, porque a mãe tinha muita dificuldade em usar as plataformas do (Google) Meet, né? Então a gente conversava diretamente com essa família via WhatsApp [...](Thaís Motta)

Não era só uma necessidade de implementação do ensino remoto, mas também necessidade desse acolhimento, que ainda que não seja palpável, ele deveria ocorrer. Os relatos da professora dão conta de ilustrar algumas das situações em que as políticas deveriam ir além do que estava meramente publicado por meios oficiais, indicando que a alteridade, o afeto e as práticas de acolhimento, na maioria das vezes, ultrapassam os limites da legislação e do planejamento, conforme a fala a seguir:

[...]Tivemos uma criança, que a questão dela era só chamada com os amigos, só para reconhecer os amigos na reunião do (Google) Meet, ela não gostava, não, não suportava a tela. Então ela todo dia entrava para ouvir a voz dos amigos. A gente garantia que, no primeiro momento, os amigos se apresentassem para ela, que ela fizesse a primeira atividade que, geralmente, era uma música, uma história com a turma e depois ela saía, e a gente fazia complementação com atividades, também, físicas. Livro sensorial, mandava atividades com recursos para ela [...](Thaís Motta)

O quadro abaixo sintetiza as recomendações publicadas nos pareceres direcionados ao público da educação especial durante o período de isolamento e implementação do ensino remoto em comparação com as medidas tomadas pelo CAP-UFRJ para a garantia desses direitos.

Quadro 1: Síntese de pareceres e ações do CAP-UFRJ

PARECERES	RECOMENDAÇÕES	AÇÕES DO CAP- UFRJ
PARECER CNE/CP Nº: 5/2020	As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam	Implantação de aulas remotas, considerando as especificidades dos educandos com deficiência.
PARECER CNE/CP Nº: 9/2020	Considerando que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios têm liberdade de organização e poder regulatório próprio, devem buscar e assegurar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para que o atendimento dos estudantes da educação especial ocorra com padrão de qualidade"	Realização de testes periódicos e escuta às famílias acerca dos recursos, serviços e estratégias, buscando adequar, readaptar ou complementar as abordagens e tecnologias utilizadas durante o processo de aprendizagem, a fim de garantir o padrão de qualidade de ensino.

<p>PARECER CNE/CP Nº: 11/2020</p>	<p>As orientações de trabalho e atendimento escolar e do Atendimento Educacional Especializado, referentes ao planejamento de aulas, orientações pedagógicas, avaliação e estratégias de recuperação propostas nesse parecer, considerando os direitos dos estudantes da Educação Especial, no que se refere a apoios e suporte diferenciados para que alcancem as expectativas e metas traçadas nos processos de ensino e aprendizagem."</p>	<p>Reuniões periódicas interdisciplinares para planejamento do AEE. Adaptação do tempo de aula para estudantes que não conseguiram ficar muito tempo diante das telas, envio de atividades impressas, recursos e tecnologias assistivas para casa.</p>
<p>PARECER CNE/CP Nº: 11/2020</p>	<p>Aos professores especializados cabe a promoção de acessibilidade nas atividades, disponibilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos, materiais pedagógicos acessíveis e adequados à interação e comunicação aos alunos com outros impedimentos;</p>	<p>Envio de livros e materiais sensoriais; garantia de intérprete de libras durante os encontros online.</p>
<p>PARECER CNE/CP Nº16/2020</p>	<p>Os sistemas educacionais devem garantir que os estudantes atendidos pela Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às não presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, em permanente diálogo com a família, disponibilizando aos mesmos os apoios possíveis para que o atendimento escolar e do AEE ocorra de acordo com as especificidades de cada estudante</p>	<p>Abertura de edital para auxílio para a compra de dispositivos eletrônicos e distribuição de chips para acesso à internet, objetivando beneficiar os educandos de baixa renda, inclusive estudantes com deficiência, para que pudessem ter acesso ao ensino virtual.</p>

Fonte: BRASIL, 2020

4.3. REINSERÇÃO PÓS-QUARENTENA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE ACOLHIMENTO

O Relatório de Monitoramento Global na educação, de 2020, alerta para o fato de que a crise ocasionada pelo coronavírus afetou mais de 90% da população estudantil mundial por conta do fechamento das escolas, o que implicará em uma perturbação de grandes proporções e sem precedentes na história da educação. Muitos serviços essenciais ao atendimento às pessoas com deficiência foram interrompidos durante a quarentena. Assim, mesmo que algumas instituições educacionais tenham se esforçado para manter o vínculo com os estudantes com deficiência, é imprescindível salientar que muitos deles ficaram sem o acompanhamento de profissionais externos ao ambiente escolar, como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, entre outros, o que agravou ainda mais a reinserção desses educandos ao ensino presencial.

Em primeiro esforço para a regulamentação do retorno ao ensino presencial, o

parecer n ° 11/2020 trazia ressalvas acerca da reinserção dos educandos:

Enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente (BRASIL, 2020)

Como em toda trajetória das pessoas com deficiência, a reinserção não aconteceu de maneira automática, natural e linear, e sim com luta pela validação dos direitos de retorno ao seio escolar, em primeiro momento impossibilitado por resoluções que visavam a regulamentação do ensino presencial pós-quarentena. Diante do problema, a argumentação de que somente a deficiência não deveria constituir impedimento para o regresso ao recinto escolar foi consenso entre os profissionais do ramo. Era a família, portanto, que deveria optar pelo retorno de seu estudante ao ensino presencial, tendo sempre como opção o mantimento das atividades remotas, sem qualquer prejuízo ao desenvolvimento do estudante.

Tal discussão justifica-se pelo fato de que somente aos estudantes com comorbidades era indicada a permanência em casa, tendo como apoio a continuidade das atividades remotas. Assim sendo, vetar o retorno dos estudantes, apenas com base em sua deficiência, sem qualquer justificativa que indicasse riscos à saúde desses estudantes, configura-se puramente capacitismo. Após debates e reivindicações de profissionais da frente de luta pelos direitos às pessoas com deficiência, o parecer 16/2020 foi reexaminado, originando o seguinte texto:

Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a Covid-19 ((BRASIL, PARECER CNE/CP N° 16/2020, p.8)

A luta pela não-exclusão propiciou um retorno digno ao ambiente escolar a todos os estudantes que estivessem em condições de acompanhar as aulas presencialmente. A consulta às famílias, mais uma vez, foi primordial para a avaliação de riscos de cada estudante. Mesmo com a vacinação, manteve-se a consciência de que a pandemia não havia chegado ao fim. Em 2021, inicia-se o retorno parcial dos educandos do CAp-UFRJ, em primeiro momento híbrido e com revezamento de turmas, visando a segurança e integridade dos estudantes.

[...]A gente começa com um formato híbrido no dia 15 de outubro de 2021. Então, as crianças tinham 3 dias de aula remota e 2 dias de interação na escola. Elas foram aos poucos vivenciando o retorno à escola. E esse entorno foi muito bem planejado para que as turmas não tivessem números excessivos de estudantes, para que, no dia que aquela turma fosse, não tivesse encontro com outras turmas, monitorando, para não ter os acessos, porque a gente ainda estava na pandemia[...] (Thais

Motta)

[...]E a gente foi planejando o retorno das crianças com horários flexíveis, ainda não com o horário total. O que ela chega com 2 anos sem ir à escola. Então a gente entendia que isso tinha que ser feito gradualmente, e aí a gente ia ampliando o horário gradualmente. até que em 2021 a gente já retoma para um horário normal. E alguns estudantes, que eram estudantes com mais severidade, e que a gente percebeu que eles teriam mais dificuldade de ficar um horário completo, a gente foi fazendo em apoio com a família[...] (Thais Motta)

Segundo Souza e Duarte(2022), muitos estudantes, considerados típicos, que retornaram às salas de aula pós-pandemia podem apresentar maior dificuldade de aprendizagem, desgaste no conteúdo e problemas cognitivos. Dessa forma, alunos que antes não necessitavam do acompanhamento de um especialista em inclusão, podem passar a precisar. Logo, podemos pressupor que os estudantes que antes da pandemia já usufruíam desses serviços podem também apresentar outros tipos de transtornos, uma vez que durante o primeiro período de isolamento, serviços essenciais foram interrompidos, como aqueles oferecidos por psicólogos, psiquiatras, terapeutas, fisioterapeutas, entre outros. Assim, os estudantes, de modo geral, que retornaram às salas de aula não são mais os mesmos, fato que constatado no CAp-UFRJ.

[...]tivemos muitas questões, muitas questões. Com o retorno da pandemia, a gente pode mensurar isso que a gente já ouvia das famílias: o quanto estava difícil em casa, o quanto as crianças estavam sem as terapias, o quanto as crianças estavam numa mudança grande de comportamento. Não só as crianças do público da educação especial, mas todas as crianças. O retorno à escola foi um termômetro muito grande de como a pandemia atravessou os processos, emocionais, sociais e afetivos[...] (Thais Motta)

Por conta disso, diversos especialistas nomeiam o cenário pós quarentena de “novo normal”. A questão do acolhimento foi o eixo escolhido para o aprofundamento dos estudos nas vivências e práticas pedagógicas que permeiam o retorno dos estudantes com deficiência após o período da quarentena. A incitação à discussão sobre o tema consiste, principalmente, na ideia de que a escola deve promover muito mais do que a adaptação ou readaptação, mas uma inserção pautada no acolhimento que se faz indispensável no momento que sucede o isolamento social, levando em consideração, acima de tudo, a saúde mental e a saúde física dessas crianças e adolescentes. Dessa forma, inferimos que a palavra acolhimento utilizada aqui tem o sentido de cuidado, concordando que educação e cuidado devem ser inerentes ao processo de ensino/aprendizagem. Conforme encontramos em Motta (2014):

A especificidade da Educação Infantil deveria se revelar numa institucionalização mais voltada para uma prática pedagógica que reconhecesse a infância em suas múltiplas dimensões. Sujeitos biopsicossociais, as crianças devem encontrar nas instituições voltadas a atender-lhes a possibilidade de ser vistas em seus aspectos físicos, emocionais, relacionais e de contexto social, étnico, de gênero, dentre outros. Tal especificidade pressupõe, portanto, a inseparabilidade das dimensões do cuidado e da educação. (MOTTA, 2014, p.208)

Esse viés coincide com o pensamento de Vigotski (2001), que reflete sobre a indissociabilidade entre a área afetiva e a intelectualidade do ser humano, sendo o primeiro essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Ainda segundo o autor, a interação com o meio em que o aprendiz está inserido também é um importante estímulo de aprendizagem. Dito isto, devemos ressaltar que a impossibilidade de interação durante o isolamento social foi, indubitavelmente, uma das principais barreiras para a inclusão em educação. A sociointeração constitui a base da aprendizagem e a falta pode acarretar em danos irreparáveis. Após cerca de dois anos sem a vivência no ambiente escolar, a reinserção foi também um processo de reaprendizagem das regras básicas para a convivência em comunidade.

[...]Muitos estudantes com depressão, com ansiedade, sem conseguir compreender a rotina escolar. Com dificuldades de lidar com o espaço, dificuldade de lidar com os próprios pertences. Eram muitos esquecimentos de material. As crianças não sabiam mais cuidar dos próprios pertences porque isso estava na casa. Eu pego aqui e deixo ali. E aí da escola, muita coisa era esquecida[...] (Tais Motta)

[...] Houve a dificuldade de relacionamento, da interação entre eles para negociar. Minimamente, são questões que a gente aprende na escola negociar, né? Há um jogo, uma regra, isso sempre gerava conflitos, porque eles não sabiam mais negociar, né? E nos estudantes público da educação especial não foi diferente, muitos deles com níveis elevados de ansiedade[...] (Tais Motta)

A palavra acolhimento adquire um significado especial quando contrastamos com seu inverso, o desacolhimento. Devemos pensar no quanto os indivíduos, de maneira geral, estiveram desacolhidos, em alguma medida, durante a quarentena, podendo ser de afeto, do financeiro, da saúde, de mobilidade etc. Deste modo, o que representaria para um estudante o retorno ao ambiente escolar? Diante das incertezas e angústias, retornar à escola seria a representação, ainda que utópica, da volta à “normalidade”? Essas e outras perguntas são ainda lacunas que não serão respondidas neste trabalho, mas talvez possa vir a ser uma proposta para uma pesquisa futura: Entender os impactos do retorno ao ensino presencial sob a perspectiva dos estudantes com deficiência.

Acolher é muito mais do que incluir. Incluir é aplicar as abordagens, planejamentos e técnicas, a fim de desenvolver habilidades e competências. O ato de acolher envolve muito mais do que seguir normas e diretrizes previamente estabelecidas. O acolhimento é vivo, é humano, envolve afeto, empatia, alteridade. Muitos profissionais são capazes de incluir, mas nem todos possuem a habilidade de acolher. Incluir é assumir que todos possuem especificidades. Acolher é notar que, além das especificidades, existe um ser humano com sentimentos diversos. Acolher é entender que, por mais que o plano de aula tenha sido tão cuidadosamente elaborado, ele pode ser um completo fracasso, porque o estudante, naquele dia, não consegue desenvolver qualquer atividade por sentir-se triste, frustrado ou por estar passando por problemas que ultrapassam os limites da escola. Acolher é sentir o que o aluno sente e abraçar, mesmo que virtualmente.

Acolher (a1+colher) vtd 1 Hospedar, receber (alguém). vtd 2 Abrigar, dar acolhida a, recolher (alguém). vtd 3 Atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião). vtd 4 Dar crédito a, dar ouvido a. (MICHAELIS, verb. Acolher)

A acolhida à criança e às famílias deve se pautar na escuta sensível a esses sujeitos com o objetivo de informar as instituições quanto a possíveis necessidades de reorganização de tempos, espaços e relações, no intuito de melhor atender às expectativas e necessidades dos sujeitos que acorrem à instituição. (BRASIL, 2009a, p.31)

Sabe-se que a deficiência por si só não representa impedimento à participação do estudante no processo de ensino aprendizagem, mas sua atuação pode ser dificultada pelas barreiras existentes no ambiente. Logo, para que seja iniciada a sua inclusão, é necessário que haja a promoção da acessibilidade estrutural, bem como a disponibilização de recursos que atendam às singularidades de cada estudante. Ao reinserir os estudantes após a quarentena, mesmo após o desenvolvimento da vacina, foram necessárias ainda a implantação das medidas sanitárias para evitar o contágio, conforme as recomendações. Nota-se, por meio da análise dos pareceres, que essas recomendações davam conta de orientar os cuidados físicos. As primeiras preocupações estiveram, portanto, relacionadas ao alto risco de contaminação, o que causaria o aumento de internações e óbitos. Essas providências, assim como as ações de acessibilidade, também precisaram ser adequadas às particularidades de cada estudante com deficiência, conforme relato da entrevistada. Para atender tais demandas, houve a necessidade de reconfiguração do espaço escolar, no que diz respeito ao ambiente físico.

[...] a escola foi preparada para receber os estudantes todos. Então foi feita uma obra. Durante a pandemia, foram colocados tanques, refeitos os banheiros, colocados suportes de álcool gel, é. A gente tinha as máscaras disponíveis na direção de ensino, para o estudante que não tivessem e precisasse repor. Toda essa estrutura de APIs a gente é, se organizou, a direção se organizou para poder receber esses estudantes. (Thais Motta)

Assim, além de respeitados os protocolos de distanciamento, foi dado aos familiares a decisão do retorno ou não de seu estudante. Além disso, a entrevista também revela que houve acolhimento personalizado em diversos níveis. Aos estudantes com autismo, que podem apresentar baixo reconhecimento às normas, por exemplo, o uso de máscaras de proteção foi facultativo. Da mesma forma, o uso de máscaras de proteção para estudantes surdos foi opcional, levando em consideração que essa particularidade exige que muitos estudantes precisam fazer leitura labial.

No caso da facultatividade do uso de máscaras, os protocolos de segurança precisaram ser redobrados. Assim, conforme os relatos, eram ainda mais frequentes a higienização das mãos e dos objetos com álcool em gel. Além disso, pias foram instaladas nos domínios escolares para facilitar os cuidados com a

higiene e limpeza de todos os estudantes. Esses cuidados também foram redobrados no atendimento aos estudantes com deficiências físicas que necessitam de um contato físico maior durante o atendimento especial. Igualmente, houve preocupação nos casos dos estudantes usuários de cadeira de roda, pois sabe-se que o atrito constante entre as mãos e a cadeira faz-se essencial para a locomoção desse estudante, mas facilita também a contaminação por vírus e bactérias, caso a higienização não seja feita de maneira frequente e correta.

Os estudantes autistas, com o nível 3, geralmente precisam dessa interação maior, desse suporte maior. No terceiro ano a gente tem uma concentração grande de estudantes autistas de nível 3. E um estudante que é usuário de cadeiras de rodas, que está no sexto ano e tem múltiplas deficiências. A gente precisa levar o banheiro, né? Então ele não precisa de maior interação física o tempo todo. Então os cuidados com eles são muito grandes, de higiene, de mão juntos, de álcool gel, né? Porque a gente precisa estar o tempo todo interagindo corporalmente com eles. (Thais Motta)

QUADRO 2: SÍNTESE DOS PARECERES E AÇÕES DO CAP-UFRJ NO RETORNO AO ENSINO HÍBRIDO

PARECERES	RECOMENDAÇÕES	AÇÕES DO CAP
<p>PARECER CNE/CP 16/2020)</p>	Os estudantes com deficiência devem ter o direito de retornar às escolas no mesmo momento que os demais, já que não existe correlação entre deficiência e risco aumentado para a covid-19.	A decisão de retorno ao ensino híbrido ficou a cargo das famílias, cabendo a elas a garantia de continuidade do ensino remoto e envio dos estudantes para o ensino presencial no momento em que se sentissem seguras.
	Os estudantes cegos e de baixa visão que precisem de contatos diretos para locomoção, seja com pessoas ou objetos como bengalas, corrimões, maçanetas etc., devem ser orientados e auxiliados na higienização de seus pertences, bem como na assiduidade de limpeza das mãos, além de lhes ser garantido o acesso aos materiais de segurança sanitária recomendados pelas entidades sanitárias	Foram disponibilizados materiais de limpeza, álcool em gel e máscaras descartáveis, garantindo que as medidas e protocolos sanitários fossem cumpridos por profissionais da educação e alunos.
	Em todos os casos em que o retorno às aulas e ao atendimento educacional especializado presencial não for possível, recomenda-se que a escola e os profissionais do atendimento educacional especializado apresentem para as famílias um plano de continuidade, no qual garantam condições diferenciadas para o ensino remoto, para evitar prejuízos e/ou evasão escolar e do atendimento educacional especializado.	Em primeiro momento, o CAP-UFRJ implantou o ensino híbrido com revezamento para todos os estudantes. Nos casos em que não foi possível o retorno presencial, foram garantidas atividades para a continuidade da aprendizagem de maneira remota.
	Caberá às redes de ensino tomar providências para promoção da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais, devendo remover quaisquer barreiras que impeçam sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais estudantes. É essencial que seja	O CAP-UFRJ passou por reforma, incluindo pias e lavatórios extras para limpeza e higienização das mãos. Não houve impedimento para retorno de nenhum estudante.

	<p>assegurado o ensino e a aprendizagem efetivas, seja de maneira remota ou presencial, e que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes.</p>	
--	---	--

FONTE: BRASIL,2020

5. CONCLUSÃO

A história da Educação das pessoas com deficiência foi demarcada por um passado de segregação. Antes, a solução para tal questão era a exclusão das pessoas consideradas “problemáticas”. Depois, houve a criação das escolas especiais, que deveriam atender ao público atípico, sem que esses estudantes “atrapalhassem” o desenvolvimento daqueles que eram considerados “normais”. Foram necessárias décadas de estudos até chegarmos ao modelo educacional vigente, pautado nas diferenças, na sociointeração, na colaboratividade, na democracia e na inclusão. Ainda hoje, no entanto, os profissionais da educação especial e inclusiva estão diante do desafio de trabalhar com esses estudantes no contexto da sala de aula, evitando que a exclusão ocorra dentro do ambiente que deveria incluir.

Nota-se, por meio da análise da entrevista e da revisão da literatura, que o mantimento de vínculo entre a escola e a comunidade escolar, seja por meio das ferramentas digitais ou do atendimento presencial excepcional, foi essencial para que a reinserção ao ambiente escolar pudesse ocorrer após o afrouxamento e a suspensão das medidas de isolamento social no CAP-UFRJ. Este vínculo, mesmo com tantas lacunas, permitiu que professores pudessem, em conjunto, acompanhar as necessidades de todos os alunos e adaptar o espaço para a recepção dos alunos, minimizando as barreiras de acesso e modelando práticas para atender a todas as necessidades, respeitando os protocolos de distanciamento e as medidas sanitárias.

Nossas perspectivas estão voltadas para o ambiente escolar como um todo, não sendo feita distinção entre os alunos do núcleo comum e os alunos atendidos pelo NEEI. No entanto, enquanto objeto de nosso estudo, a efetividade das práticas pedagógicas do NEEI se comprova, principalmente, pela falta de evasão dos

estudantes, o que demonstra que não houve quebra de vínculo, o que implicaria na necessidade de resgate desses estudantes, não a reinserção. Assim sendo, o NEEI em conjunto com os professores do núcleo comum e todos os demais profissionais conseguiram cumprir com maestria a tarefa de reinserir e incluir a todos com segurança e, sobretudo, com toda a sensibilidade que o acolhimento exige.

Todos os protocolos de segurança, tais como o distanciamento e a higienização, foram tomados. Ainda assim, acompanhou-se momentos de oscilação da taxa de reinfecção por Sars-Cov. Podemos afirmar que a reinserção dos estudantes com deficiência foi efetivada no CAp. O trabalho em equipe foi o pilar para o sucesso do retorno desses estudantes à escola, pois houve uma força-tarefa que uniu todos os funcionários para que a escola pudesse tornar-se um espaço acolhedor novamente.

A escuta sensível, a coparticipação e a colaboratividade foram os caminhos tomados pelo NEEI para o acolhimento dos estudantes com deficiência após o período de isolamento. Apesar das recomendações explicitadas em documentos normativos expedidos no período, profissionais em inclusão e da educação especial lutaram pela revisão dos pareceres que sugerem a deficiência como impedimento ao retorno presencial. Assim, o acolhimento aos estudantes após o período de isolamento é também excepcional, visto que essas crianças e adolescentes se encontravam em situações ainda mais adversas, nunca antes vivenciadas. Em sua última fala, a professora entrevistada reflete a respeito da avaliação do Núcleo acerca do acolhimento e da reinserção dos estudantes ao ensino presencial.

[...]A gente fecha o ano, acho que com um saldo positivo, mas foi um ano de muitos desafios, a gente pôde falar disso agora nas reuniões finais. Foi muito difícil voltar com as crianças à rotina da escola, até porque ela não foi a mesma, ela nunca mais será a mesma, talvez, né? E as crianças diziam isso para a gente o tempo todo. Aquela escola que a gente tinha em 2019 não cabe mais em 2022. Então a gente teve que durante esse ano criar muitas estratégias diferenciadas do que a gente fazia. As soluções que a gente tinha para 2020 e até 2019 não eram as mesmas que funcionavam agora. A gente precisou reconfigurar, aquilo que a gente tinha reconfigurado no virtual, reconfigurar para um novo presencial, que não era mais o mesmo de 2019. É isso então, assim, a avaliação que a gente fez com toda a gente, fez reuniões o ano inteiro, a gente fez as reuniões finais, A gente pode avaliar um pouco o quanto foi desafiador esse ano, a retomada, mas que ao final a gente consegue[...]
[...]Aí, chegamos, né? Aquele sentimento assim: “Ah, foi difícil, mas chegamos”. E também colocando, acho que o que deixa para 2023, são as missões que a gente pode tirar uma lição de que, primeiro, sempre esse diálogo com a família é fundamental, de que o PEI tem um fator fundamental no processo de inclusão dos estudantes, que não se faz inclusão sozinho. Então não é o fato de ter o que a inclusão está garantida. É necessário que toda a escola esteja sensível e disponível para que os processos de inclusão aconteçam. Então isso tudo são as menções que a gente pode tirar agora

de 2022 e projetar para 2023 quando as proposições já estão muito claras para continuidade e acompanhamento para estudantes, não é? O que a gente conseguiu? O que ainda é necessário para que a gente dê continuidade aos processos educativos de inclusão?

Tal assertiva confirma as irreversíveis mudanças previstas por especialistas ainda no início da pandemia. O estamos vivendo o “novo normal”, que coloca à prova a antiga maneira de se pensar o espaço escolar, cujas regras precisam ser renegociadas. Paralelamente, normas antigas de convivência em sociedade precisam ser reafirmadas. É um contínuo trabalho de desconstrução e reconstrução. O CAp-UFRJ segue sendo um local em que políticas e práticas ora se chocam ora se fundem, preocupando-se com a humanização do conhecimento e consolidando-se como referência em um ensino que se preocupa com a técnica, mas não deixa de lado o acolhimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=26.,da%20economia%20e%20da%20clientela.> . Acesso em: 15 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-p-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-p-cp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-p-cp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-p-cp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Capítulo 06. Brasília, 2000.

CAMIZÃO, A. C.; CONDE, P. S.; VICTOR, S. L. A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial? Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021.

Constituição Federal do Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil Brasília DF: Senado, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O aluno com deficiência na pandemia. [S. l.]: Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível

em:<https://www.issup.net/pt-br/knowledge-share/news/2020-07/aluno-comdeficiencia-pa-ndemia>. Acesso em: 21 set. 2022.

DA SILVA, Gabrielle Lenz; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-23, 2021.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. INCLUSÃO ESCOLAR BOVIÉSDOENSINOCOLABORATIVO:UMA EXPERIÊNCIA EM TRÊS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS 62 Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. Revista do Centro de Educação/Cadernos, UFSM, n. 29, Edição 2007, s.p. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a1.htm>>. Acesso em maio de 2022.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. Educ. Rev. [online]. 2014, vol.30, n.4, pp.205-228. ISSN 0102-4698. disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400010>.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.327p. ISBN: 8522421110.

SANTOS, Mônica Pereira; MELO, Sandra Cordeiro de. (org) Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009

SANTOS, Mônica Pereira. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. 2012.

SOUZA, M. E. L. de, & DUARTE, M. N. M. . (2022). REALIDADES E DEFASAGENS NO RETORNO PÓS-PANDEMIA DOS ESTUDANTES DO AEE. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, 8(28). Disponível em : <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4380> . Acesso em: 12 jul. 2022.

UNESCO. 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação. 2020: Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO.

VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

