



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso

Sheila da Cruz Ribeiro Cavalcante

Rio de Janeiro
Março de 2022

Sheila da Cruz Ribeiro Cavalcante

**Desafios e Estratégias para a Acessibilidade e Inclusão no CAP-
UFRJ durante a Pandemia de COVID – 19**

Monografia submetida ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

**Rio de Janeiro
Março de 2022**

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia ao meu Eterno Senhor,
Ao meu amado pai Milton da Silva Ribeiro (*in memoriam*);
À minha querida mãe Neide Pereira da Cruz;
Ao meu marido, amigo e companheiro Marcos Barbosa Cavalcante,
Aos meus queridos filhos Humberto José e João Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente ao meu Senhor, por ter me conduzido num caminho perfeito, ter me proporcionado esta oportunidade ímpar, de me formar numa universidade pública e por ter me ajudado a superar todas as barreiras e obstáculos surgidos na minha trajetória acadêmica. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele.

À minha família, que muito me ajudou com compreensão, paciência e carinho, nos longos períodos que precisei me ausentar, para me dedicar aos estudos e projetos. Em especial minha mãe e meus filhos. A memória do meu pai sempre esteve viva dentro de mim, pois eu sabia que se estivesse vivo, formar sua filha na UFRJ lhe traria muito orgulho.

Ao meu querido marido, que incansavelmente me apoiou, sendo meu companheiro em todos os momentos e por ter me incentivado a seguir meus sonhos.

À minha amada, amiga e irmã em Cristo, Valéria Santos, que sempre me apoiou a todo o tempo, me dando força, incentivo, sorrindo e chorando comigo e acima de tudo, sempre orando ao Senhor pela minha vida

Aos meus irmãos em Cristo, que muito me ajudaram com suas preciosas orações, Grupos de Senhoras, Assistência, Intercessão e Ministério, sem eles, eu não teria conseguido chegar até aqui.

À Querida Dr.^a Eliana Silva, que muito me ajudou nos cuidados médicos com os meus filhos. Com muito carinho, dedicação e sabedoria, suas contribuições trouxeram importantes avanços na trajetória de vida deles.

Aos meus notáveis professores, que compartilharam comigo riquíssimos saberes e conhecimentos. Em especial às Professoras Rosane Cachoeira, Eline Resende e Celeste Kelman que, enquanto participei do Projeto CLAC Acessibilidade, agregaram muito na minha formação.

Agradeço também à minha querida Professora Irene Giambiagi, que num dos momentos mais difíceis da minha vida, quando fui duplamente vítima da pandemia da Covid-19, demonstrou muito amor e empatia por mim. Jamais me esquecerei de sua assistência, pois professores não são esquecidos, antes, são lembrados com muito carinho e ternura.

Agradeço imensamente às queridas Professoras Thaís e Thayná, por me agregarem riquíssimos conhecimentos e inspiração na prática docente. Certamente, levarei na minha profissão o que me ensinaram: tamanha dedicação à Educação Especial Inclusiva.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que me proporcionou a ilustre oportunidade de realizar a primeira pesquisa no Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI. Agradeço imensamente a cordialidade, parceria e inspiração que obtive das professoras envolvidas, ao me concederem em suas entrevistas, a partilha de preciosos saberes e conhecimentos.

A minha memorável orientadora Renata Razuck, que mudou a minha história como discente, ao ter acreditado que era possível elaborar esta monografia. Na verdade, como docente nata que és, você acreditou primeiramente em mim e este seu gesto me fortaleceu em todas as dimensões.

Agradeço por ter me aceitado como orientanda e por ter me ajudado com tanto amor e dedicação, a concluir este trabalho que para mim é muito caro, pois retrata parte da minha história, vivenciada intensamente, ao lado do meu filho João Guilherme. Digo parte, porque ainda temos muita estrada pela frente: eu como Pedagoga e o João Guilherme, com um sujeito autônomo e consciente do seu papel na sociedade.

RESUMO

A escolha da Educação Especial Inclusiva como tema central desta pesquisa possui forte relação com as experiências por mim vivenciadas. A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a acessibilidade e a inclusão foram trabalhadas no Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de ensino remoto e híbrido em virtude da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021). Para isso, o referencial teórico da pesquisa se escorou em autores que estudam a educação especial, bem como a inclusão escolar. Dentre os autores destacamos: Redig, Mascaro & Glat (2020) e outros. A investigação, de caráter qualitativo, teve como procedimento de coleta de dados duas entrevistas à equipe do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAp-UFRJ. As entrevistas foram relacionadas ao período pandêmico, focando as vivências e experiências voltadas para a Educação Especial. Tais entrevistas ocorreram de forma remota, por meio de plataforma Zoom. Sob a ótica da pandemia, estudos apontam que alunos que apresentam alguma deficiência ficaram ainda mais à margem do ensino em determinadas situações, indicando a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas existentes na Educação Especial no Brasil. É necessário pensar uma escola inclusiva com práticas educacionais humanizadoras, que contribuam efetivamente para a formação de um sujeito autônomo, independente de suas limitações e condições. A título de considerações finais, observou-se que o CAp-UFRJ tem oportunizado a experimentação de práticas pedagógicas por meio do Ensino Colaborativo, PEI – Plano Educacional Individualizado e o DUA – Desenho Universal para Aprendizagem, de forma bastante satisfatória. Considera-se que o conjunto de ações adotadas pelo colégio tem muito potencial para suprir as diversas necessidades dos sujeitos da Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Pandemia. CAp-UFRJ

Sumário

DEDICATÓRIA	2
AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO	5
INTRODUÇÃO	7
OBJETIVO GERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
METODOLOGIA	17
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
RESULTADOS E DISCUSSÕES	19
Ensino Colaborativo e Políticas Públicas Educacionais.....	19
Pandemia: Interrupção das aulas e o sistema remoto	26
Considerações Finais.....	36
REFERÊNCIAS	39
ANEXO I - PERGUNTAS DIRECIONADORAS DA CONVERSA ENTREVISTA	44
ANEXO II – ENTREVISTA REALIZADA EM 22/12/2021.....	45

INTRODUÇÃO

A escolha da Educação Especial Inclusiva como tema central desta pesquisa possui forte relação com as experiências obtidas com meu segundo filho, que, aos seis anos de idade, foi diagnosticado com Deficiência Intelectual. Desde então, diversas inquietações me acompanham em relação à Educação Especial. As vivências ocorridas nos espaços escolares me impulsionaram a ingressar no Curso de Pedagogia e guiaram toda a minha trajetória acadêmica.

Qual deve ser a proposta de ensino de uma escola que atende alunos com deficiências? Questiono por que na criação do meu filho vagávamos pelas escolas; ano após ano, as experiências eram as mesmas: aceitação e rejeição por parte de alguns colegas de classe, pouca interação com os professores e as aprovações eram quase sempre automáticas. Nesse sentido, as autoras Daniele Silva, Fabiana Mendonça e Gabriela Mieto (2015) enfatizam a importância das interações educacionais:

... tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantêm conosco. Dessa forma, quanto mais ricas e variadas forem nossas interações educacionais, mais potencializadas serão nossas aprendizagens – o que nos leva a defender que o contexto inclusivo, repleto de situações contrastantes e com percursos de desenvolvimentos tão singulares, pode ser enriquecedor tanto para as pessoas consideradas com uma deficiência, assim como para aquelas cujo desenvolvimento não é marcado por um diagnóstico específico. (SILVA, MENDONÇA, MIETO, 2015, p.212)

Apesar da minha gestação ter sido considerada de risco, devido a problemas conjugais e emocionais, meu filho nasceu de parto cesárea, aos nove meses completos de gestação. Em seus primeiros doze meses de vida, nenhuma anormalidade havia sido identificada. Entretanto, alguns atrasos de mobilidade e na fala me inquietavam, de maneira que meus diálogos com o pediatra a esse respeito eram constantes e eu seguia sempre atenta ao seu desenvolvimento.

Aos três anos de idade meu filho interagiu conosco, mas sua conversa não era decifrável, nem mesmo eu, como mãe, conseguia identificar o que ele falava. Quando fomos investigar sua audição, foi detectada uma perda considerável em ambos os ouvidos, ocasionada pelas muitas infecções respiratórias. Segundo explicações médicas, secreções haviam se alojado na região do tímpano, prejudicando seu sistema auditivo. Então, o João não falava bem, pois sua audição era precária. Mas nada que

uma cirurgia simples, com a retirada de amígdalas, adenoides e colocação de tubo de ventilação no tímpano, não resolvesse. A cirurgia foi feita com sucesso aos três anos.

Após esse episódio, sabíamos que haveria um leve atraso quando ele entrasse na fase da alfabetização, tendo em vista que o João passou a ser considerado ouvinte apenas a partir dos três anos de idade. Iniciamos um acompanhamento multidisciplinar com fonoaudióloga, otorrinolaringologista, pediatra e atividade física (natação), tudo para que esse tempo que considerávamos perdido fosse recuperado.

Mas o tempo foi passando e com a chegada da fase escolar, mesmo tendo superado as dificuldades de fala e sem nunca ter apresentado limitações de interação e socialização, quando o assunto era cognitivo, eu percebia que algo estranho pairava sobre meu filho. Nos primeiros anos escolares, o João não conseguia responder aos comandos simples que lhe eram impostos, como identificar letras, cores e números. Foi quando, em meados de 2004, através de investigação com o neuropediatra e atendimentos psicológicos, recebemos o diagnóstico que o João era portador de *Retardo Mental Moderado*. Ao analisar historicamente as nomenclaturas correspondentes à deficiência percebe-se que a nomenclatura está carregada de significado, e este pode ser de respeito ou discriminação. (SASSAKI, 2003).

Na época, eu fiquei atordoada. Eu achava que seria diagnosticado algo a ser resolvido com algumas sessões psicoterápicas, ou talvez associado a algum tipo de tratamento psicopedagógico e tudo seria resolvido em alguns meses. Mas, não foi assim! O médico me afiançou que meu filho tinha uma doença mental irreparável, que acarretaria numa dependência total da família (pelo resto da vida) e o máximo que ele conseguiria concluir na escola seria até a antiga 4ª série primária (Ensino Fundamental I).

Fogaça e Klasura, (2021) têm importantes contribuições quanto à análise do modelo biomédico e social da deficiência. Para os referidos autores, no modelo biomédico, a deficiência é limitada à patologia corporal, entendida como doença, uma anormalidade; valoram as pessoas pelo que elas produzem e não por quem são de fato. Já no modelo social o sujeito é considerado não só em suas particularidades, mas no processo de interação com a sociedade, na perspectiva da desigualdade de oportunidades.

Lembro que saí do consultório sem chão, buscando não chorar pois estava acompanhada da minha mãe, minha fiel escudeira, e eu não podia passar para ela que aquela notícia tinha me abalado tanto assim (ela não suportaria). Cheguei em casa (depois de muitas lágrimas derramadas) e fiquei olhando para o laudo médico, para

meu filho e para tudo aquilo que já tínhamos lutado até então e tomei uma decisão: de não desistir do meu filho. Então tive uma conversa com ele, “*que eu iria com ele, até onde ele quisesse e conseguisse chegar*”.

Para Fogaça e Klasura, (2021), estabelecer um conceito de deficiência que não se restrinja às patologias corporais significa romper com os diagnósticos médicos e construir uma nova abordagem que vise à busca de autonomia, o reconhecimento e a valorização das diferenças, na perspectiva da inclusão social.

Apesar de todas as dificuldades que ele tinha para aprender, aparentemente depois de adquirido o conhecimento, tudo o que era aprendido ficava retido e não se apagava da memória. Então, eu sabia que meu filho aprendia, entretanto, era necessário ter uma linguagem diferenciada com ele, respeitando o seu tempo e o seu ritmo.

Essa situação de aprendizado vai ao encontro dos estudos realizados por Vygotsky, que tem como tema central a defectologia¹. Vygotsky se prontificou a analisar a vida da pessoa com deficiência, ao estudar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, com foco em suas potencialidades. Para o autor “[...] o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extra normatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (VYGOTSKY, 1983, p. 169). Ou seja, se estimulado o desenvolvimento cultural no indivíduo, não haverá limites para que a pessoa com deficiência desenvolva caminhos compensatórios para adquirir o conhecimento.

Sierra e Facci, (2011) coadunam com Vygotsky ao considerar que toda criança pode aprender ainda que por caminhos distintos e mesmo tendo seu desenvolvimento dificultado pela deficiência, não é menos desenvolvida que seus pares considerados normais, tão somente, terá seu desenvolvimento de outra forma. “[...] a tarefa principal da defectologia de Vygotsky é encontrar um sistema de atividades positivas, teóricas e práticas que possibilitem o desenvolvimento e a humanização da pessoa com deficiência.”. (SIERRA; FACCI, 2011, p. 132).

As barreiras foram muito grandes, extensas e largas, ou seja, sortidas em todas as dimensões! Naquele contexto, meu filho era pobre, negro, filho de mãe separada e com um retardado mental. Nos primeiros anos, com a ajuda da minha família, eu ainda pude mantê-lo na escola particular, mas no decorrer da vida, nossa família foi perdendo

¹ Refere-se a estudos teórico-metodológicos a época de Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), vinculados ao campo das deficiências, ao que hoje chamamos de educação especial.

poder aquisitivo, eu ainda tinha meu outro filho, três anos mais velho que o João, e como o pai nunca havia pagado a pensão alimentícia regularmente, fui obrigada a transferi-los para o ensino público.

É importante mencionar que, referente às barreiras, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015, as definem como “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015).

A transferência foi uma etapa muito sofrida para o João, porque a assistência que ele tinha na escola particular, não era a mesma dada na rede pública. No sistema particular a que ele pertencia, havia uma proposta de inclusão: desde o Projeto Político Pedagógico (PPP), que oferecia uma turma para crianças especiais até no tratar das merendeiras na cozinha.

O ensino era diferenciado, voltado à valorização do respeito, das diferenças e das identidades. Após uma avaliação pedagógica, foi entendido que o João tinha condições de permanecer numa turma regular, com o devido acompanhamento individualizado, mas com o mesmo ensino dado aos demais alunos, pois o planejamento era idealizado de acordo com as especificidades daqueles alunos. Nesse sentido, o andamento dele era muito satisfatório, porque ele era tratado sem diferenças.

Ao ingressar no sistema público diversos fatores foram de difícil adaptação. Ele saiu de uma turma que tinha dez crianças em sala de aula, para fazer parte de outra com trinta alunos. Na escola particular havia uma professora regente e uma auxiliar, enquanto na pública, era uma professora que faltava com frequência, sem aviso prévio.

No ensino público havia o Atendimento Educacional Especializado – AEE e não posso dizer que não havia empenho das professoras em ensinar-lhe, mas o atendimento no contraturno era muito desgastante. Como eu já pagava condução para o turno regular, a frequência no AEE, dependia da disponibilidade da minha família para levá-lo e, como eu trabalhava em horário integral, às vezes, esse atendimento tinha que ser dispensado, por não ter ninguém para levá-lo.

Mas a parte mais complexa era a falta de conscientização pelos próprios integrantes da escola. O *bullying* dos amiguinhos que o chamavam de burro, ou por não saber responder às perguntas feitas em voz alta pela professora ou por tirar notas

baixas nas avaliações. O desprezo de boa parte das professoras que alegavam não saber lidar com os alunos especiais e não receber o suficiente para tal e a gestão escolar que, em algumas vezes, nem comunicava aos envolvidos que meu filho era uma criança especial.

Conforme Carvalho (2004)², citado por Beyer (2006), a atuação docente numa escola inclusiva requer uma formação que supere o modelo da racionalidade técnica, pois demanda do professor o desenvolvimento de competências profissionais que favoreçam o acolhimento do aluno com deficiência para além de uma integração social, proporcionando uma educação de qualidade em diversos níveis.

Diversas pesquisas têm debatido quanto à demanda e a necessidade de melhorias na formação docente (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003³; MATTOS & CASTRO, 2011⁴; PLETSCH, 2009⁵; NUNES & SCHIRMER, 2017⁶), entretanto, é imprescindível salientar que a problemática é mais complexa do que se imagina (AMARAL, OLIVEIRA & WALTER, 2020⁷). No tocante à inclusão, observa-se o comprometimento da legislação e das ações governamentais em responder à necessidade de indicadores nacionais, referentes à qualificação do ensino nas escolas (KASSAR, 2011⁸).

² CARVALHO, M. S. (2004). A Pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes de universidades brasileiras. Tese (doutorado). UFRJ, Rio de Janeiro.

³ GLAT, R., FERREIRA, J.R., OLIVEIRA, E. S., SENNA, L. A. (2003). **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial.

⁴ MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A. (2011). **Etnografia e Educação: conceitos e usos (1 ed.)**. Campina Grande: EDUEPB.

⁵ PLETSCH, M. (2009). **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. *Educar em Revista*, (33), 145-156. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

⁶ NUNES, L., SCHIRMER, C. (2017). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. <https://doi.org/10.7476/9788575114520>

⁷ AMARAL, F. V. S.; OLIVEIRA, E. D. S.; WALTER, C. C. F. **Formação Inicial em Atendimento Educacional Especializado para Futuros Professores: Inclusão de Alunos com Deficiência, 2020**.

⁸ KASSAR, M. D. C. M. (2011). **Educação e especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em revista*, (41), 61-79. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKbkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf>

Certa vez, numa reunião de pais no terceiro bimestre, uma professora de História veio falar comigo que o João era um aluno que não queria nada com os estudos e só ficava brincando na hora da aula, e, que, provavelmente, não iria passar de ano. Quando falei para ela que meu filho tinha uma deficiência, ela se espantou e disse: *“Nossa, mas ninguém nunca falou nada comigo! Mas ele também não tem cara de deficiente, né? Agora dá para entender alguns comportamentos dele”*. Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) ressaltam que cabe à escola assegurar meios alternativos de forma a contribuir para o rompimento dos obstáculos existentes. Sejam esses obstáculos em função do processo pedagógico, dos preconceitos ou das abordagens docentes, direcionadas tão somente nas às características negativas da limitação, deixando à parte a capacidade de superação e de desenvolvimento do indivíduo.

Durante todo o período em que convivemos nos espaços escolares, nunca consegui uma tutora, mediadora ou algo do tipo para o João. A resposta dada pela direção, era que o pedido havia sido feito, mas que o órgão competente (ou incompetente), não o concedia. Eu procurava fazer pelo meu filho tudo aquilo que estava ao meu alcance, e olha que a agenda dele era agitada: diariamente, pela manhã, a condução particular o levava para a escola; à tarde (duas vezes por semana) ele tinha AEE na própria escola; num dia da semana, ele também tinha fonoaudiologia no posto de saúde em outro bairro; em outro dia, havia sessão de psicologia no Centro da cidade. Mas, ainda assim, o rendimento escolar dele era diferenciado, lento e os resultados pareciam imperceptíveis.

Na escola, a única atividade que acontecia fora da sala de aula era a Educação Física, realizada numa pequena quadra de esporte cimentada, apesar de a escola ter um bom espaço externo, que era pouco utilizado. O espaço externo era cercado de mato, grades, arames farpados e muros altos. Em diálogo sobre o assunto, Fedrizzi e Tomashi (2003, p. 288) identificam que o pátio pode caracterizar-se num espaço de experiências potencializadoras nas práticas pedagógicas e vivenciais [...] *“A importância da melhoria dos pátios escolares para tornar a escola um local mais atrativo e aprazível, melhorando as condições de conforto e servindo como valiosa ferramenta de apoio ao trabalho de Educação Ambiental”*.

A prática de esportes, que é um elemento fundamental para pessoas com deficiências, tinha que acontecer por conta da família e como as ofertas de academias no meu bairro eram financeiramente inviáveis, ficávamos sempre esperando dias melhores para matriculá-lo, mas, infelizmente, esses dias melhores nunca chegaram.

Quando meu filho saiu da fase da adolescência para jovem, foi uma das fases mais difíceis para nós: ele havia atingido a maior idade sem ter uma base escolar que o preparasse para uma vida com autonomia. Hoje, como mãe de um jovem com Deficiência Intelectual (DI), vejo que os anos passados nos espaços escolares não corresponderam ao conhecimento que ele deveria ou poderia ter tido ao completar a maioridade.

Foi possível perceber que ainda havia algumas lacunas importantes na sua caminhada, não só nos conhecimentos pedagógicos, como também nas possibilidades de convívios sociais, o que dificultou bastante seu processo de desenvolvimento de um modo geral.

Por isso, um dos pontos que sempre me causou motivação para realizar uma pesquisa é investigar se a proposta de inclusão numa escola acontece tão somente no âmbito das interações sociais ou se há a pretensão de proporcionar contribuições efetivas para que esses sujeitos desenvolvam suas capacidades intelectuais, e assim, possam ter condições de plena participação na vida social, econômica e cultural.

Concernente à educação inclusiva pode-se considerar que as políticas públicas que aconteceram nos últimos anos foram um grande avanço, pois as pessoas com deficiência intelectual tiveram seus acessos garantidos nos espaços escolares. Entretanto, há uma necessidade de ressignificação sobre processos de ensino e aprendizagem efetivos que se preocupem com as especificidades e as necessidades dos mesmos para que possam estar futuramente incluídos socialmente após a conclusão dos estudos (REDIG; MASCARO; GLAT, 2020).

Para que meu filho (atualmente com 24 anos e aluno do Ensino Médio) ingressasse no mercado de trabalho me desprendi para inseri-lo em projetos, cursos extracurriculares, para que fosse aceito numa instituição que o preparasse para o mundo laboral. Descobri por meio de uma amiga psiquiatra que a prefeitura possuía um projeto que visava preparar jovens com deficiências, oferecendo-lhes treinamentos para pequenas atividades, uma ajuda de custo como forma de bolsa incentivo e o compromisso de ingressá-los no mercado de trabalho em parceria com empresas conveniadas.

A inclusão social de pessoas com deficiência intelectual não só na escola, como também no mercado de trabalho, ainda é um desafio, haja vista que esses alunos possuem necessidades específicas de aprendizado e, nem a escola regular, nem o mercado de trabalho, foram idealizados para esses sujeitos. Estudos apontam que estudantes com deficiência intelectual quando chegam à fase adulta, momento de ingressarem no mercado

de trabalho ou nas etapas de inserção no Ensino Médio ou Ensino Superior, demonstram que o período até então vivenciado, seja em escolas ou classes especiais ou na escola comum com o suporte do AEE, não tem sido satisfatório para que consigam um bom desempenho e aproveitamento (MASCARO, 2016; REDIG, 2016; entre outros).

João permaneceu neste projeto por dois anos. No início, minha atitude foi considerada por todos como uma proposta ambiciosa. Colocar aquele jovem imaturo, com mente de um garoto, para andar sozinho no ônibus e atravessar cerca de cinco bairros diferentes e conviver diariamente com pessoas desconhecidas, era por muitos, vistos como uma falta de responsabilidade da minha parte. Entretanto, entendo que o excesso de proteção às pessoas com deficiência é prejudicial, o que coaduna com Glat (2009, p.195), que afirma: “na medida em que se protege alguém do perigo e da dor, estamos também diminuindo suas oportunidades de prazer”, considerando que tal atitude os restringem de vivenciar novas emoções.

Sempre lutei para que meu filho alcançasse autonomia desde criança e essa busca por autonomia caminha numa linha muito tênue, porque ao mesmo tempo em que eu queria sua liberdade, não posso esconder que todos os passos eram dados com muita cautela, pois não me perdoaria se meu filho sofresse alguma consequência de um ato impensado ou displicente. Mas eu sempre soube que meu filho tinha potencial para aprender, para caminhar por si e ser bem-sucedido por onde quer que ele passasse. O que lhe faltava eram as oportunidades.

O preparo e a adaptação não foram simples! Fui com ele ao local onde ele iria participar do projeto por seis vezes. Fiz um treinamento com ele, sob a forma de integralizá-lo a uma rotina. Nos arrumávamos, íamos até o ponto do ônibus, registrávamos o número do ônibus, pegávamos o ônibus. Lembro que indicava os principais pontos comerciais marcando o itinerário e, quando chegava perto de descer do ônibus, mostrava para ele o tempo certo para pedir ao motorista para parar e poder soltar. Foram dois meses andando de ônibus com ele, indo e voltando, até que aquele trajeto se tornasse um hábito. Alguns autores, como Elias (2021), indicam que a rotina proporciona à criança a possibilidade de se orientar em relação ao espaço e ao tempo, além de se perceber enquanto sujeito no mundo e, como mãe, busquei trabalhar essa “rotina” para a melhor adaptação do meu filho nessa nova etapa.

Para Elias (2021), o objetivo de se estabelecer uma rotina no cotidiano da criança é estimular seu desenvolvimento integral, fazendo com que ela conquiste autonomia, segurança e construa o seu próprio processo de conhecimento. Aos poucos ele foi se

adaptando, foi fazendo amizades no novo ambiente de trabalho, ficando mais desinibido e, assim, permaneceu nesse projeto por dois anos.

De acordo com Oliveira, Pinto e Souza (2003), citado por Redig, Mascaro e Glat, (2020), estudantes sem deficiência do último ano do Ensino Fundamental apresentam sentimentos de angústia, dúvida e indecisão quanto a uma próxima etapa da vida. Neste sentido, os autores recomendaram que as escolas abrissem espaço no seu cotidiano para tratarem deste assunto específico com os estudantes.

Passado o prazo de duração no projeto, ele foi aprovado num processo seletivo de uma das empresas parceiras e foi admitido numa rede de supermercados que tem uma proposta inclusiva. Desde então a vida do meu filho tem mudado a cada dia. João já vai caminhando para três anos como Auxiliar de Padaria, é considerado um funcionário responsável que não falta e nem atrasa. Já é o segundo ano consecutivo que lhe é dada a atribuição de substituir o padeiro e o confeitiro no período das suas férias, dada a confiança que os gestores têm nele.

Diante de uma sociedade que vive conflitos no que diz respeito às diferenças, aos estereótipos e aos preconceitos, o convívio social de uma pessoa com deficiência nos diversos ambientes é um grande desafio. Somando esses aspectos sociais aos problemas estruturais, econômicos e políticos do Estado, ter uma vida com autonomia atualmente, envolve ter que romper inúmeras barreiras. Acredito que para haver uma mudança nessas relações é primordial a criação de ações que visem potencializar o desenvolvimento desses indivíduos e isso só será possível, se receberem uma Educação de qualidade desde os primeiros anos na escola.

Entre experiências, vivências e indagações, busquei a motivação para realizar minha pesquisa com todas essas questões, desafios e complexidades a serem estudadas na Educação Especial Inclusiva.

Entendo que as experiências vividas com meu filho foram únicas, mas as vivências semelhantes são frequentes em muitas famílias.

Entretanto, no início do ano de 2020 fomos todos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. O necessário isolamento social trouxe um rastro de imprevisibilidade em todos os sentidos, o que me direcionou a mudar o foco da minha pesquisa. No Brasil, a partir de meados de março de 2020, o cenário educacional tem vivido grandes transformações diante do contexto pandêmico. As escolas permaneceram fechadas, as aulas presenciais foram suspensas. O corpo docente precisou adaptar-se ao ensino remoto

e as classes mais fragilizadas sofreram os maiores impactos. Com certeza o fechamento físico das escolas e a rápida adaptação ao ensino remoto trouxeram diversas consequências para os processos educativos.

Senna (2007) propõe uma reflexão pontuando a necessidade de ajustes nas bases da cultura moderna, objetivando práticas de inclusão não segregadoras, ou seja, incluir sem provocar perdas de identidades. Tal reflexão nos leva a dialogar com Freire (2007), com a Pedagogia do Oprimido, em defesa de uma escola mais inclusiva. Contextualizando a escola em tempos de pandemia, Nascimento e Santos (2020) e também Alves (2007), ratificam que, para muitos, a exclusão se configura desde o acesso.

O abismo digital, que já era preocupante antes da pandemia, tende a piorar. Segundo Ítalo Dutra, chefe de educação do UNICEF (braço da ONU para a infância), no Brasil “A falta de conectividade implica em deixar as crianças mais vulneráveis para trás”. Se a educação brasileira já atravessava percalços no Ensino Regular, como ficou a Educação Especial durante o ensino remoto?

Redig e Mascaro (2020, p.149) enfatizam o fato dos alunos que apresentam alguma deficiência terem ficado à margem do ensino em determinadas situações, quer por não disporem de acesso às plataformas digitais, quer por não terem recebido aulas idealizadas compatíveis com suas diferentes maneiras de aprender.

De acordo com pesquisas realizadas pela TIC Domicílios, em 2019 (antes da pandemia), 43% das residências urbanas e 18% das residências rurais dispunham de computador em casa. Referente à conexão com a internet em casa, os percentuais subiam para 75% em lares urbanos e 51% em lares rurais, atualmente sob os efeitos da pandemia esse quadro só se agravou. Considerando que a pandemia trouxe um agravamento ao sistema de ensino sem precedentes, esta pesquisa pretende investigar como a acessibilidade e a inclusão foram trabalhadas no Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) durante o período de ensino remoto e híbrido (2020 e 2021).

O CAp-UFRJ foi escolhido por ser um espaço escolar que utiliza como alternativa na educação inclusiva o ensino colaborativo ou o coensino. Motta (2021) define o ensino colaborativo ou o coensino como condição estabelecida por uma parceria entre docentes do ensino comum regular e os docentes da educação especial, que, em horizontalidade de relações, corresponsabilizam-se pelo planejamento, a regência e a avaliação, considerando o ensino e a aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes, dentre

o qual alguns alunos possuem necessidades educacionais especiais.

A pretensão foi compreender como aconteceu o processo de inclusão no ensino remoto, quais metodologias foram utilizadas e que tipo de apoio os docentes receberam neste contexto. Consideramos que a investigação poderá representar efetivas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem, como a criação de estratégias pedagógicas e a discussão com a literatura científica especializada em Educação Especial.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar como a acessibilidade e a inclusão foram trabalhados no CAp-UFRJ durante o período de ensino remoto e híbrido em virtude da pandemia de Covid-19 (2020 e 2021).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos, pretendeu-se:

- Analisar as medidas adotadas pela escola frente às diferentes realidades dos alunos para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência;
- Identificar quais as metodologias aplicadas no enfrentamento da pandemia, para tornar a escola um espaço de acesso ao conhecimento em tempos de isolamento social;
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes da Educação Especial durante o período da pandemia;
- Identificar as estratégias desenvolvidas pelos docentes da Educação Especial para o processo de ensino durante o contexto pandêmico.

METODOLOGIA

Mediante os objetivos citados, a investigação realizada teve um caráter qualitativo que, segundo Gil (2002), visa fornecer dados descritivos sobre o contexto e as práticas,

em prol de futuras reflexões.

Para a coleta de dados entrevistamos a equipe do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp UFRJ). A entrevista foi relacionada aos seus conhecimentos sobre o assunto, suas vivências e experiências na Educação Especial em tempos de pandemia.

Tendo em vista o contexto pandêmico, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por plataforma Zoom, em horário compatível para a equipe do NEEI. Em seguida as entrevistas foram transcritas e analisadas.

Complementarmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fundamentar as discussões sobre a Educação Especial Inclusiva e as complexidades que envolvem a educação na pandemia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento da pesquisa se escorou em referenciais teóricos que estudam a Educação Especial Inclusiva. Dentre eles, Redig, Mascaro & Glat (2020), Nogueira (2002) e outros. Foram abordadas também a relação do desenvolvimento e aprendizado do homem aos processos interativos, e para tal, temos Vygotsky como principal referencial norteador. O conceito da inclusão está baseado numa educação que integre os alunos com necessidades especiais, por meio de uma abordagem específica a esses alunos.

Por outro lado, também buscamos referenciais que abordam sobre o processo de ensino no período da pandemia. Almeida (2021) ressalta que as instituições de ensino se reorganizaram para tentar manter o vínculo com seus estudantes e assim implementaram as atividades acadêmicas por meios digitais. Conforme Togashi (2021), durante a pandemia os professores reinventaram e ressignificaram a prática pedagógica. Aulas síncronas e assíncronas, plataformas virtuais, vídeos e inúmeras outras estratégias foram utilizadas para dar continuidade ao processo de ensino e ao atendimento aos alunos da Educação Especial.

Nesse sentido, Motta e Marques (2021) ressaltam a importância da elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) em redes colaborativas durante o ensino na pandemia.

Creemos que um aprofundamento nos referenciais citados seja essencial para não só investigar como a acessibilidade e a inclusão foram trabalhadas no CAp-UFRJ durante

o período de ensino remoto e híbrido em virtude da pandemia de Covid-19, como também para compreendermos as estratégias criadas e seus resultados para o processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ensino Colaborativo e Políticas Públicas Educacionais

Conforme citado no capítulo anterior, para entender como aconteceu o processo de inclusão no ensino remoto fui ao encontro de duas professoras responsáveis pela Educação Inclusiva no CAp-UFRJ, que, juntas, compõem o NEEI – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva. Inicialmente realizamos uma conversa com apenas uma das professoras em março de 2021. A partir desta conversa, todo o projeto foi idealizado. Em dezembro de 2021 realizamos uma entrevista com ambas as professoras do CAp-UFRJ. Optamos em manter sob sigilo os nomes das professoras e serão aqui representadas com os pseudônimos Professora Sylvia⁹ e Professora Valéria¹⁰.

Os encontros foram esclarecedores, no sentido de melhor compreender as estratégias adotadas pelas docentes no período pandêmico. O roteiro de perguntas encontra-se em anexo. Ambas dividiram comigo suas vivências e trajetórias de vida, tornando esse período de troca um momento enriquecedor. Durante a conversa inicial o foco foi direcionado à parte estrutural do colégio, na entrevista as perguntas abordadas foram mais diversificadas.

⁹ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) de Educação Especial do CAp-UFRJ, doutoranda pelo Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela UERJ/FFP, Mestre em Educação pela UERJ-FFP, Psicopedagoga pela UCAM, Pedagoga pela UFF. Integra o Grupo de Pesquisa-Formação Polifonia (UERJ-FFP/UNICAMP) e investiga a formação inicial e continuada de professores e professoras; as infâncias; a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; o Ensino Colaborativo e políticas de inclusão em educação.

¹⁰ Professora do EBTT de Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). É especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), e em Inclusão em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ao perguntar às professoras, o quantitativo de alunos com deficiências, transtornos e necessidades específicas acompanhados pelo NEEI, foram sinalizados aproximadamente 35 estudantes identificados com Deficiência Intelectual, Visual e Auditiva, Síndrome de Down, Altas Habilidades/Superdotação, Paralisia Cerebral, Transtorno do Espectro Autista (T.E.A.), Dislexia, Transtorno Opositivo Desafiador (T.O.D), Transtorno Obsessivo Compulsivo (T.O.C), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (T.D.A.H.) e Anemia Falciforme.

A professora Sylvia explicou que o acompanhamento do NEEI a esses alunos, acontece com base no Ensino Colaborativo e a professora Valéria complementou:

Sylvia - As turmas que têm estudantes com deficiências ou com necessidades específicas possuem um professor da Educação Especial que trabalha no movimento do Ensino Colaborativo, que é uma opção político-pedagógica e epistemológica que a gente assume [...]

Valéria - A gente bebe muito dos principais pontos que desenvolvem esses estudos aqui no Brasil, que é uma das nossas principais referências, que são duas universidades: a Universidade Santa Maria e, sobretudo, a UFSCAR. Na UFSCAR, especificamente, a gente dialoga muito com os estudos de Ensino Colaborativo da professora Enicéia Gonçalves Mendes e Verbato Vilaronga.

Ainda sobre o Ensino Colaborativo, a professora Valéria argumentou

O Ensino Colaborativo basicamente prevê a horizontalidade das relações entre o docente de Educação Especial e o docente, que a literatura vai chamar de Ensino Comum. São os docentes das outras disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Biologia entre outras. Então esses professores planejam juntos e têm essa relação de horizontalidade, na participação e no processo de ensino-aprendizagem de grupos de estudantes heterogêneos. O professor da Educação Especial é, portanto, o professor de toda a turma, e não somente, o docente da criança que tem o acompanhamento.

Isto posto, podemos pensar que o ensino colaborativo se expressa na combinação das atividades entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, facilitando assim o processo inclusivo. A esse respeito, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), afirmam que:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 45).

Ainda dialogando sobre este tema, a professora Sylvia ressaltou ser importante diferenciar o ensino colaborativo do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Eu acho que vale a pena, a gente trazer um pouco dessa diferença que a Valéria muito bem marcou, porque a gente tem uma história legislativa, inclusive, da

experiência via Sala de Recursos dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). Então é um pouco diferente, porque o Atendimento Educacional Especializado acontece na turma regular, com um professor, e é planejado em coletivo.

Então isso, dá para a gente uma possibilidade de um acompanhamento curricular muito mais detido, porque nem sempre o professor da sala de recursos consegue acompanhar todas as turmas nos seus horários de planejamento de uma escola. [...] porque, geralmente, esses estudantes vão ter um contraturno de dois a três atendimentos, que é muito importante e a gente entende que o atendimento em sala de recurso é fundamental. Sempre brincamos que não temos uma sala de recursos, mas temos uma sala com recursos (risos).

Mendes e Vilaronga (2017) argumentam que para considerar inclusão escolar no Brasil do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹¹, requer que sejam discutidas questões que envolvem o apoio Educacional Especializado e suas concepções. As autoras explicam que há duas formas de compreender este apoio, um relacionado ao modelo da Sala de Recursos Multifuncionais e a outra, a amplitude de serviços do ensino colaborativo. Fernández et al. (2015), ressaltam que o Atendimento Educacional Especializado é compreendido como um complemento do ensino comum, a ser realizado na escola pelo educador especial no contraturno, ofertado exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais, e que esta atuação não deve ser considerada como um reforço escolar.

A nota técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010 esclarece que

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009. (BRASIL, 2010, p. 2).

É importante também salientar que a Resolução n.º 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do

¹¹ Segundo o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), alunos PAEE são: alunos com deficiência (física, sensorial e intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

As entrevistadas ainda aprofundaram o diálogo sobre o ensino colaborativo, no sentido de que estabelecer esta modalidade de ensino requer especialização docente, assumir novas concepções pedagógicas e políticas, além da necessidade de se identificar que diante das relações com pessoas, há possibilidades de divergências e conflitos, conforme relatos da professora Sylvia

[...] porque assumir um desenho pedagógico não é só assumir um desenho pedagógico, é construir uma política. E nessa construção da política, à medida em que ela acontece, a gente também faz os movimentos de estudo e avaliação de pesquisa sobre ela. Então a gente tem constantemente produzido artigos, participado de congressos, no sentido de publicizar essas experiências, assim como os próprios movimentos de avaliação que a gente vive nos planejamentos.

Porque estamos falando de relações docentes, relações de pessoas. Então a gente está sempre nas reuniões do núcleo, que são sempre às segundas-feiras de manhã, avaliando como é que essas relações acontecem e, em algumas séries, acontece de um modo mais facilitado ou mais fácil e outras com relações mais conflituosas ou mais difíceis, porque é sempre difícil dividir o planejamento e dividir a sua turma.

Esse lugar do que é meu e do que é seu, o que é a sua responsabilidade e o que é a minha. Então não trabalhar com a ideia de que o professor da turma regular fica com os estudantes chamados neurotípicos¹² (que a gente não gosta nem de usar este termo) e os professores da Educação Especial, até porque não são professores de apoio, são professores da Educação Especial, vão trabalhar com estudantes com deficiências, mas que todo mundo trabalha com todo o currículo, não só adequação curricular até porque a gente não trabalha com essa lógica da adequação curricular.

É claro que a gente sabe que, em alguns casos, é necessário, mas a gente trabalha com a ideia de fazer um planejamento coletivo desde o início, para pensar o Desenho Universal para Aprendizagem¹³. O que é o Desenho Universal para Aprendizagem? É entender que a gente quer diversificar mais, pensar propostas

¹² Neuroatípico refere-se a pessoas cuja estrutura ou função neurológica não se enquadra no que a comunidade médica define como "normal". Pessoas neuroatípicas podem estar no espectro do autismo, no espectro da esquizofrenia, ter transtorno bipolar, ter TDAH ou outras condições não neurotípicas. Um termo sinônimo é neurodivergente e um antônimo é neurotípico. Um grupo de pessoas cujos tipos de neurônios são variados é neurodiverso. Toda a terminologia acima foi criada pela comunidade autista. Disponível em: <https://dicionario-popular.com/term/neuroat%C3%ADpico?page=1>

¹³ Conceito surgido em 1999, nos Estados Unidos Universal Designer Learning (UDL), traduzido por nós como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) - consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>

que contemplem a todos os estudantes e adequar menos. Porque a ideia da adequação é que você tem um currículo fechado e que você adapta para alguém. E a gente quer trabalhar com a lógica de que a gente já planeje o currículo, já pense o currículo de modo facilitado, para todo mundo.

Sendo o ensino colaborativo um apoio no processo de inclusão, Fernández et al. (2015) acreditam que sua eficácia estará estritamente vinculada ao apoio administrativo da escola, na empatia e na parceria entre os professores, no compromisso da organização dos planejamentos, tempo e flexibilidade e na comunicação assertiva para a elaboração dos conteúdos a serem trabalhados. Se esta rede de apoio não for trabalhada na sua totalidade, corre-se o risco de que, em algum momento, os envolvidos deste processo não atuem em consonância com os princípios da inclusão, comprometendo a inclusão escolar e o desenvolvimento de práticas que priorizem as potencialidades dos alunos.

Além das barreiras já relacionadas, empregar este modelo de ensino também requer uma reestruturação no sistema educacional que demanda investimento, assunto este extremamente polêmico, considerando os grandes desafios da implantação de uma política nacional. Segundo fontes do Sind-Rede/BH, (2021)¹⁴, “os cortes na educação exterminam sonhos e fomentam a pobreza”, tendo em vista que a educação, ao longo dos anos, vem sofrendo cortes contínuos, despontando o alerta para os impactos no presente e no futuro. Tais impactos, entre outros, tendem a interferir nas dificuldades socioeconômicas da classe dos professores, como carga horária exaustiva e falta de disponibilidade para formação continuada. Em conversa, a professora Sylvia comentou:

Por ora (referindo-se ao ensino colaborativo), essa opção nos orgulha muito. Ela foi inclusive, uma realidade em escolas americanas. Já é pesquisada no Brasil, pela UFSCar¹⁵ e pela Universidade Federal de Santa Maria¹⁶ e a gente assume

¹⁴ Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – entidade livre e democrática, fundada na cidade de Belo Horizonte pelos Trabalhadores em Educação do Município, para representar todos os trabalhadores em educação da rede municipal de educação. Disponível em: <https://sindrede.org.br/quem-somos/>

¹⁵ A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968 e foi a primeira instituição federal de Ensino Superior instalada no interior do Estado de São Paulo. A Universidade se destaca pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente: 99,8% são doutores ou mestres e 95,8% dos professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva. Disponível em: <https://www.ufscar.br/a-ufscar>

¹⁶ A Universidade Federal de Santa Maria foi a primeira universidade federal criada no interior, fora de uma capital brasileira. Sediada em Santa Maria (Rio Grande do Sul, Brasil), onde acontece a maior parte de suas atividades acadêmicas e administrativas. Disponível em: <https://www.ufsm.br/>

na UFRJ a partir de 2020. Mas ela foi um indicativo da política das diretrizes de 2001.

Então as diretrizes, lá no ano de 2001, a partir dessas experiências bem-sucedidas em outros países, já indicavam o Ensino Colaborativo como modo de pensar o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Mas, como eu falei, é um grande investimento, porque você precisa de muitos professores de Educação Especial, não apenas porque o que a gente tem de desenho da política é um professor de Educação Especial na Sala de Recursos. E nas salas, às vezes professores de apoio, estagiários (nem sempre com formação).

Então esse desenho de ter apenas concentrado um professor da Educação Especial ou dois, três, mas concentrados na sala de recursos, claro, existe a formação desse profissional, mas o desenho do Ensino Colaborativo vai exigir um investimento em formação muito maior. Que era uma meta do Plano Nacional de Educação¹⁷, esta formação. A própria LDB¹⁸ já diz de professores capacitados e de professores especializados em Educação Especial e na década da educação, isso não foi alcançado.

Dado este último relato, a professora Sylvia abre uma discussão referente à formação continuada de professores, sob o âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990, ao citar o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96), tendo em vista que tais leis objetivaram estabelecer princípios, concepções e diretrizes na implementação de uma política de formação e valorização do magistério.

A LDB, que dedica um capítulo à formação de professores, identificando os fundamentos metodológicos, tipos e modalidades de ensino, bem como as instituições de ensino encarregadas pelos cursos de formação inicial dos professores, estabeleceu a exigência de formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica, admitindo formação em nível médio, na modalidade Normal, somente para docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

¹⁷ Plano Nacional de Educação – PNE, Lei Nº 10.172/2001, Documento criado a cada dez anos com diretrizes e metas traçadas para a educação, com o intuito do cumprimento até o final desse prazo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

No tocante a esta lei, a citação da professora Sylvia era referente ao art. 59, inciso III, que estipula aos sistemas de ensino assegurarem aos educandos com necessidades especiais:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 19).

A LDB ainda estabelecia como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e determinava como meta um prazo de dez anos para que os professores fossem “graduados ou formados por treinamento em serviço”, e esta última meta indicava como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

O PNE (BRASIL, 2001) tratou a formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (PNE, 2001, p. 66).

Concernente à Educação Especial, a primeira década do PNE estabelecia algumas metas que possuem relação com o comentário da professora Sylvia, ao citar o Ensino Colaborativo como um modo de pensar o Atendimento Educacional Especializado:

16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício.

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

22. Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas instituições de ensino superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 56).

Cabe ressaltar que ambos os documentos sofreram alterações e atualizações ao longo dos anos, indicando a consciência, por parte dos órgãos competentes, do quanto é necessário intensificar os devidos ajustes nas políticas educacionais. Atualmente, o PNE possui metas previstas para serem atingidas entre 2014 e 2024. De acordo com o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2020, publicado bianualmente pelo INEP¹⁹ para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas pelo plano, ultimamente o Brasil recuou neste aspecto. Os setores que obtiveram certo avanço, transcorreram de maneira tímida e a única meta alcançada de forma integral no PNE foi a formação de professores do ensino superior, cumprida em 2018. (SILVA, 2020). E ainda há um agravante admitido pelo instituto, no tocante à crise ocasionada pelo novo Coronavírus, que poderá afetar os próximos números do plano.

Tanto a meta 15 quanto a 16, que tratam da formação dos professores, não obtiveram os resultados esperados. A meta 15 não conseguiu atingir seus objetivos e determinava criar, até 2015, uma política nacional de formação de professores, para assegurar que todos os docentes da educação básica possuíssem curso de licenciatura de nível superior nas suas respectivas áreas de atuação. A meta 16, não alcançada ainda, determina formar, até 2024, 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, além de garantir na totalidade, que os professores tenham curso de formação continuada.

Não se pode negar que a valorização profissional dos docentes oportunizou um caminho de conquistas e avanços, entretanto, tal valorização ainda segue num caminho distante do ideal, haja vista o não cumprimento, por parte de alguns Estados e municípios, de leis importantes, como a Lei do Piso Nacional (SOARES e BERNARDO, 2016).

Pandemia: Interrupção das aulas e o sistema remoto

Ao serem perguntadas como foi no CAP-UFRJ o início da pandemia, a interrupção das aulas, o retorno remoto e depois o ensino híbrido, as docentes contextualizaram, primeiramente, como aconteceu o ingresso de ambas na instituição. A justificativa surgiu

¹⁹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é um órgão do Ministério da Educação (MEC). Entidade pública, responsável por produzir estudos e pesquisas sobre a Educação Básica e o Ensino Superior do país, com avaliações das escolas, das universidades e dos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

porque as entrevistadas foram as primeiras professoras do NEEI. O colégio já desenvolvia ações referentes ao atendimento de crianças com deficiências e com Necessidades Educacionais Específicas, entretanto, com a chegada das professoras, houve uma estruturação e institucionalização do setor, oportunizando o início das ações de ensino, pesquisa e extensão na temática da Educação Especial Inclusiva. Mas com quinze dias de posse na função docente, as professoras foram surpreendidas com a necessidade do distanciamento social, conforme relato da professora Valéria

[...] nos encontramos, planejamos que alegria, né! Que maravilha, vamos pensar, planejar etc. E aí ... duas semanas de aula do início do ano letivo de 2020, especificamente em 16 de março de 2020, instala-se o distanciamento social, decorrente da pandemia da Covid-19. [...] foi um período muito desafiador.

Porque a Sylvia fala uma expressão que eu gosto muito: *“A pandemia nos colocou nesse lugar do não saber”* [...] a gente precisou enquanto escola e enquanto docentes também, entender um pouco que a pandemia, ela veio e escancarou muitas dificuldades que já existiam no nosso mundo e nas vivências que a gente já tinha. Eu acho que ampliou as desigualdades, em diversos campos.

De acordo com os dados do Conselho Nacional de Educação, a suspensão das aulas no Brasil aconteceu em todos os estados, objetivando conter o avanço da pandemia do novo Coronavírus. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que monitora os impactos da pandemia na educação, divulgou que 191 países determinaram o fechamento de escolas e universidades. A decisão atingiu cerca de 1,6 bilhão de crianças e jovens, o que corresponde a 90,2% de todos os estudantes. (BRASIL, 2020).

Segundo as professoras, com a suspensão das aulas, o colégio passou a discutir a continuidade do ano letivo de 2020 e uma das primeiras medidas adotadas pela comunidade escolar foi o desenvolvimento do site “CAp-UFRJ na Quarentena²⁰”, que tinha por objetivo congregar todas as ações pedagógicas voltadas para o Colégio de Aplicação da UFRJ. Uma medida externa e considerada importante pelas docentes que trouxe uma referência para que a organização do colégio fosse bem-sucedida foram os

²⁰ O site Cap UFRJ na Quarentena, desenvolvido no período de isolamento social com intuito de estreitar laços afetivos e pedagógicos, foi encerrado em 23/12/2021, entretanto, todo o acervo pedagógico elaborado neste período, permanece disponível em: <https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>.

pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE, com especial atenção ao Parecer CNE nº 5/2020²¹.

Seguindo as discussões, compreendeu-se a importância de pensar a acessibilidade aos meios digitais das crianças e estudantes, e em parceria com a PR7²², foram lançados editais²³ para os estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ, nos mesmos moldes dos oferecidos aos estudantes de graduação e pós-graduação: Auxílio Inclusão Digital (SIM card²⁴.) e equipamentos de informática ou modem) e o Auxílio Emergencial Temporário. Nesse sentido, a escola organizou os encontros síncronos, reorganizou o calendário letivo de 2020 e intensificou a estruturação do Plano Educacional Individualizado, conforme relato da professora Valéria

Então a gente precisou pensar estratégias outras, e, novamente, buscar o Plano Educacional Individualizado. E nesse período, esse diálogo com as famílias tornou-se para além de um documento importante, que vai acompanhar a trajetória desses estudantes. É uma ferramenta, na verdade, é uma estratégia pedagógica de importância ímpar, para garantir e para a gente pensar, a inclusão das crianças e dos estudantes que são públicos-alvo da Educação Especial nesse período.

De um modo geral, o Plano Educacional Individualizado refere-se a um planejamento diferenciado, revisado e avaliado regularmente, considerando o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais que se pretende alcançar a curto, médio e longo prazos. (GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

²¹ Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>

²² A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) é parte da estrutura superior da UFRJ, voltada especificamente às políticas estudantis, que visam a permanência com qualidade das/os estudantes e que foram conquistadas através de décadas de lutas do ME (movimento estudantil). Disponível em: <https://politicasestudantis.ufrj.br/>

²³ A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) torna público dois editais destinados à estudantes do Colégio de Aplicação da UFRJ:
[Edital 256 - Programa De Auxílio Inclusão Digital - Educação básica](#)
[Edital 257 - Auxílio Emergencial Temporário - Educação Básica](#)

²⁴ O SIM Card (do inglês subscriber identity module, ou módulo de identificação do assinante, em português) é um cartão utilizado para identificar, controlar e armazenar informações em dispositivos conectados à internet. Disponível em: <https://arqia.com.br/sim-card-o-que-e/?msclkid=31e38fd2a89911eca35d9156d18f4206>

Barbosa e Carvalho (2019), ao abordar este assunto, dialoga com Oliveira (2017)²⁵, ao identificarem que o PEI realiza a função de planejar, desenvolver e avaliar ações diferenciadas para o estudante PAEE. Além deste público, a proposta deve ser estendida de igual modo àqueles que têm transtornos funcionais específicos, tais como dislexia, discalculia, TDAH e outros (MARIN; MARETTI, 2014)²⁶. Garcez (2020), ainda, destaca que sendo o PEI uma proposta individualizada, o início desse processo irá requerer uma escuta detalhada da família e das crianças (sendo verbalizadas e maiores), além da avaliação inicial de repertório básico de aprendizagem, com o objetivo de uma melhor compreensão do desempenho da criança.

Dentro desse contexto, cabe um recorte sobre a importante participação das famílias, não só na construção desse planejamento, como também, no processo educativo dos alunos com necessidades especiais no recente período pandêmico. A professora Sylvia reforçou, em nosso diálogo, o quanto os encontros com as famílias foram preponderantes na esfera da política de Educação Especial:

[...] duas resoluções foram feitas na escola: uma resolução falando do novo período e uma resolução avaliativa. E a gente entendeu como um ganho político muito grande na área política de Educação Especial Inclusiva [...] a constituição da Resolução nº 1²⁷ e a Resolução nº 5 de 2020²⁸, quando as reuniões com as famílias dos estudantes públicos da Educação Especial são reconhecidas como estratégias pedagógicas de inclusão.

Então elas entram na resolução como um direito às famílias e um direito das crianças da Educação Especial em terem as reuniões e os professores manterem diálogos constantes com as famílias [...] porque não tinha como pensar em inclusão, sem as famílias naquele momento [...] ter o chip, a internet e o computador, não dizia muito [...] a gente precisava estar em constante diálogo com as famílias, inclusive com a construção de recursos físicos.

²⁵ OLIVEIRA, Wanessa Moreira. Ações inclusivas no âmbito do IF sudeste MG: um processo em construção. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

²⁶ MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014. Anais... Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 1 -8. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf.

²⁷ RESOLUÇÃO DO CONSELHO DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ - RESOLUÇÃO nº 01/2020, DE 23 DE JUNHO DE 2020 - Dispõe sobre diretrizes para atividades pedagógicas não presenciais provisórias e transitórias para a Educação Básica na UFRJ durante o período de distanciamento social e dá outras providências. Disponível em: https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res._01.2020.pdf

²⁸ RESOLUÇÃO DO CONSELHO DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ - RESOLUÇÃO nº 05/2020, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2020 - Dispõe sobre as normas de avaliação e promoção do Colégio de Aplicação da UFRJ durante o período de distanciamento social conforme estabelecido nas Resoluções 01/2020 e 02/2020 do Condir. Disponível em: https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res._05.2020.pdf

O contexto pandêmico, então supracitado, trouxe situações inimagináveis, mudou cenários e ressignificou relações, oportunizando, por exemplo, o surgimento de uma nova forma de relacionamento entre a família e a escola. União e parceria foram estreitados, onde pais, filhos e escola puderam caminhar juntos, apesar do distanciamento, objetivando uma construção de aprendizagem com novos olhares, formatos e significados.

Um dos momentos mais marcantes desta entrevista se deu quando as professoras relataram como foram seus diálogos e acolhimentos às famílias. Se o confinamento foi um período de estranhamento para as famílias lidarem com as responsabilidades escolares dos seus filhos, o que dizer dos familiares de alunos com necessidades especiais? Vasconcelos (2020) traz uma reflexão do quanto o papel atribuído às mulheres como cuidadoras se intensificou nesta pandemia, com agravamento para mães de crianças com deficiência, onde a carga mental é muito pior, haja vista a ausência de suporte de cuidadores, secretárias, mediadoras escolares, além da rede de apoio reduzida. No relato da professora Sylvia essa problemática ficou muito evidente

[...] famílias que estavam tão desorganizadas que não conseguiam organizar a própria criança para participar desses primeiros momentos e tivemos que entender que o *time* das famílias era muito diferente e que tinham realidades diferentes [...] famílias que não tinham o que comer e era necessário pensar a escola e a sobrevivência. [...] famílias que demoraram muito a se organizarem minimamente, para ter um encontro síncrono.

E o que você faz para manter o vínculo? [...] famílias que era necessário ligar toda semana para saber como estavam a criança e a família [...] família que a gente não conseguiu acesso durante um ano, porque a família estava com tantas questões anteriores à escola, que a gente apoiou a família porque ela não dava conta de entrar nos encontros síncronos (isso era a menor das questões). A criança estava totalmente desorganizada, sem atendimento médico [...] a gente precisava ligar para a mãe, para orientá-la com relação a questões mínimas de sobrevivência, de organização com aquela criança.

[...] Quando essa mãe precisou ficar com a criança o dia inteiro, uma criança com autismo, sem nenhum atendimento, essa família se desorganizou profundamente e ficou sem nenhum tipo de rede de apoio, ou seja, o encontro síncrono era a última coisa que ela precisava estar, pois tinha tantas outras coisas e, primeiramente, se vincular essa criança porque ela não era vinculada.

O fato é que diversas famílias encontraram muitas dificuldades, frente à utilização das novas tecnologias, quer por falta de conhecimento ou porque vivenciaram situação de vulnerabilidade socioeconômica, dado o acesso restrito a tecnologias e recursos considerados básicos. Os relatos da professora Sylvia configuram a complexidade vivenciada por todos os envolvidos deste contexto, quando a equipe docente teve que

adotar estratégias específicas, não só para as realidades familiares, como também às crianças afetadas.

Quando analisaram os desdobramentos oriundos da pandemia, as autoras Redig e Mascaro (2020) fizeram uma reflexão que dialoga com os relatos citados pela professora, para as autoras o contexto de isolamento alterou a rotina de todos, inclusive dos estudantes que criaram resistência à novas práticas, sem contar a angústia causada por este cenário nos professores e familiares, por terem que dar suporte a este alunado tão específico. Para a família, essa mudança na rotina pode ser ainda mais complexa porque afeta diversos âmbitos do cotidiano:

Essa mudança na rotina afeta toda a família, tanto do aluno quanto do professor, pois é preciso se organizar para auxiliar os filhos nas aulas e, ao mesmo tempo, trabalhar de forma remota/home office para aqueles em que seu serviço há essa possibilidade. Em alguns casos, os horários das atividades são os mesmos (aula e trabalho) e muitas famílias, quando possuem, às vezes é apenas um computador na casa que tem que ser dividido entre todos. O acesso à internet também precisa ser considerado. (REDIG; MASCARO, 2020. p. 14).

Quando perguntei sobre as estratégias adotadas frente a esta realidade, as professoras relataram que o primeiro passo foi estreitar um relacionamento com as famílias para identificar as necessidades, ampliar o conhecimento sobre o aluno e mapear as possibilidades de aprendizagem. As famílias também precisaram receber informações básicas sobre o uso das tecnologias, acompanhamento e diálogo, muito diálogo, conforme relato da professora Valéria:

[...] eu lembro que a gente fez um livro para orientar as famílias, na orientação de rotinas, como que organizava a rotina de uma criança com deficiência e assim a gente produziu um livro para as famílias. Como elas deveriam usar a tela, fixar a tela, diminuir os estímulos. Coisas que hoje a gente pensa: “Mas precisou dizer isso? Sim, precisou dizer isso, porque ninguém sabia como! [...] como que fixa a tela, como que organiza a rotina das crianças [...] naquele momento de desespero, fazer um livro com orientações para as famílias foi fundamental, porque era uma demanda muito grande orientar as famílias.

E a gente fez um livro todo imagético, com dicas simples de organização de horário, de colocar as crianças e de fazer a ritualização daquele momento, de escolher com elas um espaço, onde elas tinham uma referência dos encontros com as crianças, de colocar elas ali próximo a elas, às referências da escola, [...] para que elas pudessem criar um espaço de diferenciação da casa e da escola.

Ainda conversando sobre os desdobramentos da pandemia, também perguntei às professoras que tipo de apoio elas receberam nesse período, tendo em vista que os alunos

receberam auxílios, conforme mencionado anteriormente. A professora Valéria, ao responder, trouxe uma abordagem interessante sob o aspecto da gestão compartilhada:

Não na mesma dimensão que os estudantes. Então, nós não tivemos nenhum edital de acesso, diferenciado, com acesso à internet ou chip [...], mas como uma política, assim como foi feito para os estudantes, os docentes não tiveram. Agora, internamente, o que eu destaco na Educação Especial, enquanto apoio, não só para Educação Especial, mas para apoio ao docente que eu acho que é bastante interessante, é essa dimensão da gestão compartilhada.

O CAp tem uma característica de uma gestão compartilhada [...] porque eu venho de uma outra realidade de rede, [...] todas as ações, a cada um desses passos que a gente foi falando: o edital de acesso, o início do calendário, a construção do próprio site, tudo isso não foi feito com um indicativo da gestão global, ou seja, ela foi feita de forma partilhada entre os docentes das plenárias pedagógicas.

[...] então nas reuniões ampliadas de docência, era definida, era discutida e debatida, como ia ser feita cada uma dessas ações e a partir desse debate mais geral, eram feitas reuniões nos nossos coletivos de setores e do núcleo, para pensar as preposições dentro da nossa realidade. Então cada um dos setores, a partir dessa reunião maior, que se pensava em um desenho maior, levava para o seu setor mais direto e pensava nessa realidade [...] como que cada setor vai fazer para poder se adequar nessa nova etapa? Então foi um trabalho que foi construído etapa a etapa.

Ao tratar sobre gestão compartilhada, Lordeiro e Leão (2016), definem gestão compartilhada como a participação de toda a comunidade escolar, numa dinâmica constante de diálogo e reflexão, no intuito de promover a descentralização de decisões proporcionando maior autonomia às pessoas para escolher, planejar, elaborar projetos e agir com responsabilidade compartilhada com o gestor.

Cabe neste contexto citar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, em seu art. 3º inciso VIII, reforça o que já fora posto no texto da Constituição Federal de 1988, no inciso VII Art. 206. No art. 14 da LDB 9394/96 estabelece

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação, de acordo com os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes; (BRASIL, 1996. p. 6).

Nascimento e Pontes (2014), afirmam a esse respeito que a escola é uma instituição que demanda constantes cobranças no âmbito dos resultados dos alunos, das avaliações internas e externas, visando promover melhorias sob o aspecto do ensino-

aprendizagem, então, é possível identificar que o sistema compartilhado viabiliza a sinergia de ideias entre todos os envolvidos no ambiente escolar, favorecendo assim, o aprendizado compartilhado e mais eficiente aos educandos.

Analisando trechos da fala da professora Valéria, é possível identificar que um planejamento idealizado de forma conjunta, propicia aos abrangidos, uma visão de totalidade, permitindo o aperfeiçoamento de ações uniformes. As autoras ainda complementam que implantar uma gestão compartilhada numa escola não é tarefa simples, pela necessidade de uma conscientização, quebra de paradigmas e desprendimento da zona de conforto, para dar espaço aos desafios que uma gestão compartilhada efetiva propõe às instituições.

Na entrevista também perguntei às professoras como os alunos acompanhados pelo NEEI se adaptaram à nova realidade imposta pelo momento pandêmico e como eles responderam às estratégias desenvolvidas pelas docentes. A professora Valéria pontuou três indicativos que favoreceram o acompanhamento dos alunos durante o ensino remoto:

I. A troca com as famílias

[...] esse diálogo que a gente assumiu nesse período com as famílias foi uma importante estratégia para a gente entender: Se os nossos objetivos nesse período remoto estavam sendo atingidos ou não? O que podíamos melhorar? O que podíamos considerar para manter e estabelecer esse vínculo com as crianças e com os estudantes?

II. A elaboração do PEI idealizado com as equipes pedagógicas e com as famílias

Esse plano trazia para nós as potencialidades e desafios de cada criança, por exemplo: se uma criança que a gente percebeu, inicialmente, nos encontros síncronos que ela conseguia ficar dez minutos. O que a gente pode pensar de estratégia, para que ela, no próximo encontro, ficasse mais cinco minutos? Como a gente pode pensar essa ampliação? Quais são seus interesses? O que chama a atenção dela? Um quadro de rotina? Algo a partir de algum interesse que a criança tenha? Algo referente à literatura, um vídeo, um desenho? Não sei.

O professor dialogava e pensava junto com as equipes e junto com os professores do NEEI, especificamente, com as equipes pedagógicas, com a família, com o Setor de Orientação Educacional, eixos e objetivos e traçava, conjuntamente, as estratégias pedagógicas para se atingir esses objetivos.

III. Dar ciência das questões pertinentes do NEEI ao Conselho Diretor da Escola²⁹

²⁹ O Conselho Diretor (ConDir) é o órgão máximo deliberativo do CAp. UFRJ, criado pelo Regimento do Colégio e aprovado no Conselho Universitário – Consuni -, em 27/07/2018. O colegiado aprecia e delibera

O terceiro ponto [...] e a Sylvia foi brilhante ao ter uma percepção geral e a sensibilidade de trazer no grupo, o Conselho Diretor da Escola e no retorno híbrido, nós tivemos poucos episódios de choro e de resistência das crianças.

Então isso nos elucidou que esses vínculos afetivos e com conhecimentos, nesse período remoto, a partir do momento que a gente assume a organização híbrida, [...] no presencial esses objetivos referentes aos vínculos afetivos e com o conhecimento foram estabelecidos e conseguimos atingir esses objetivos. Na minha avaliação, são essas três dimensões que respondem um pouco a sua pergunta, da percepção dos estudantes e de como foi para eles esse período.

Os relatos da professora evidenciam que nenhuma estratégia ou decisão foi adotada isoladamente, antes, é possível identificar a participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar: alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais integrantes do colégio. Possibilitar a participação de todos na tomada de decisão, no período crítico vivenciado pela escola na pandemia, contribuiu para amenizar o estado emocional dos alunos e fortalecer os vínculos de afeto estabelecidos num momento tão adverso.

Durante a entrevista, as professoras citaram casos de alunos que tiveram progressos no período das aulas remotas, famílias que identificaram consideráveis mudanças em seus filhos e até mesmo identificadas por outros professores, “Quando a gente vai fazer um conselho de classe e nesse conselho de classe os professores dizem: *“Nossa, mas como ele está indo bem, né?”* [...] voltando ao PEI, percebemos que o resultado dessa criança, nada mais é do que o resultado de um objetivo que foi construído lá no início por aquele coletivo de professores” (professora SYLVIA).

Nesse sentido, Vygotsky traz uma visão positiva com respeito às possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, atribuindo à escola o papel de promover as adaptações necessárias para a sua inclusão social e ao professor a função de mediar socialmente o seu aprendizado, a fim de avançar em seu desenvolvimento potencial. (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 21).

sobre temas pedagógicos e administrativos. As famílias compõem o ConDir desde 12/2018, através da APACAp, graças à demanda da Associação defendida durante a elaboração do novo Regimento do CAP. A comunidade escolar está representada no ConDir pelo(a) Diretor e Vice-Diretor(a) do colégio, e professores(as) da Diretoria Adjunta de Ensino (DAE), da Diretoria Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão (DALPE), pelos Coordenadores(as) dos Setores Curriculares, por três Técnicos(as) Administrativos(as), por três representantes dos alunos(as) e por dois representantes das famílias (APACAp.). Todos os membros do ConDir têm direito a voz e voto. Os conselheiros se reúnem quinzenalmente no CAP, salvo agenda excepcional. Disponível em: <https://apacap.org/2021/11/09/apacap-no-condir-09-11/>

Conforme mencionado anteriormente, o desafio de manter alunos com necessidades especiais diante de uma tela de computador, tablet ou celulares e, com o agravante que este contato estava sendo mediado por familiares sem o devido preparo pedagógico e tecnológico, certamente deve ter comprometido o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

As professoras entrevistadas compartilharam quais foram suas estratégias e os esforços traçados para lidar com seus alunos com deficiências, entretanto, a realidade da maioria dos alunos com deficiência de um modo geral foi conflitante. Os alunos com deficiência que necessitam de recursos de acessibilidade física e pedagógica estão encontrando dificuldades para acompanharem as atividades propostas no ensino remoto, tendo em vista a necessidade de mediação pedagógica de profissional de apoio, recurso este que não está sendo oferecido no momento pandêmico. (REDIG; MASCARO, 2020. p. 11).

Ainda como último questionamento, indaguei às professoras como elas idealizavam o trabalho para 2022 e quais foram os aprendizados deixados pela pandemia e o que irá permanecer para os anos futuros. Foi possível identificar nas expressões das professoras muita emoção, tanto na fala, quanto nos olhares afeiçoados por este assunto tão intenso que é a Educação Especial. Percebi, também, e isso ficou registrado nas falas de ambas as docentes, o sentimento de dever cumprido e o desejo de querer acertar ainda mais adiante.

- **Reflexões da Prof.^a Valéria – *Manter os vínculos de afetos e conhecimentos com as crianças***

[...], mas eu acho que foi o melhor e muito potente, que foi dialogado com as famílias, com as equipes pedagógicas, do modo mais horizontalizado possível, tentando contemplar as potencialidades e os desafios, pensando em estratégias, diante de um contexto tão difícil e tão complexo que atravessou vários campos e sobrou algumas dúvidas também na Educação.

Nesse sentido, pensando no que a gente conseguiu construir, eu acho que nós, do Colégio Aplicação da UFRJ e do NEEL, conseguimos, diante de tantas intempéries, fazer trabalhos muito bacanas. Eu sou muito suspeita para falar! (risos) A gente conseguiu, sim, manter os vínculos de afetos e conhecimento com as crianças.

As expectativas em relação ao ano de 2022, eu não sei se vai ser possível, mas inicialmente, espero um retorno 100% presencial da escola. Acho que se envolve, também, orientações legais, mais estruturadas, em nível nacional. Então eu acho que existem ainda medidas, referentes ao cuidado, com as condições sanitárias que requerem atenção.

E a grande lição que fica, talvez seja um pouco clichê, mas é um pouco da capacidade de resiliência. Porque diante de tantos inéditos [...] a gente precisou realmente se reinventar e ser resiliente, para não deixar nos abater, diante das dificuldades e dos desafios. E sempre buscar e pensar nas possibilidades.

- **Reflexões da Prof.^a Sylvia – *Vínculo muito aproximado com as famílias***

[...], mas hoje, para aquilo que a gente estabeleceu para a pandemia, eu olho dizendo assim: “Ufa, chegamos até aqui e conseguimos!” [...] porque algumas crianças não conseguiram consolidar alguns processos e ainda precisam e vão precisar de uma atenção, ainda mais focada no presencial, mas que a gente objetivamente sobreviveu e num vínculo muito aproximado com as famílias.

Para prospecção [...] projeto que a gente continue constituindo a nossa política, com as bases que a gente referendou. [...] porque precisamos que a universidade invista também na contratação de professores, nos nossos processos de seleção de professores, porque não é fácil.

Que a gente volte ao presencial e que a gente consiga dar continuidade ao nosso trabalho [...] continuidade aos nossos projetos de pesquisa e fazê-los públicos, cada vez mais [...] a gente precisa publicizar o que estamos construindo, para que, nacionalmente, quando tivermos um governo que compreenda e valorize a Educação, isso possa contribuir efetivamente para as políticas nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais, observa-se que o Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp-UFRJ, através de uma gestão intitulada compartilhada, tem oportunizado a experimentação de práticas pedagógicas de forma muito satisfatória, como o Ensino Colaborativo, o PEI e o DUA. Por trazer em sua configuração um trabalho docente em conjunto, estratégias de acessibilidade e inclusão, considero que este conjunto de ações adotadas pelo colégio tem muito potencial para suprir as diversas necessidades dos sujeitos da Educação Especial.

Digo isto porque fazendo menção ao início desta monografia, quando dialogava sobre meu filho João, fico imaginando como seria a realidade dele hoje, se desde o início da sua trajetória escolar ele tivesse feito parte de uma escola onde ele fosse visto, entendido e tratado como um aluno com potencialidades e não como um deficiente incapaz e que não aprendia. Penso também se eu tivesse tido constantes diálogos e

acompanhamentos do corpo escolar, como teria sido meu enfrentamento diante dos desafios que uma mãe/cuidadora de um filho com deficiência vive nesta sociedade de padrões hegemônicos.

São questões que não possuem respostas concretas, porque estamos tratando de hipóteses, mas que os estudos, as leituras e os teóricos reforçam a ideia de que o tratamento e a forma como a sociedade dá à pessoa com deficiência faz toda a diferença na constituição desses indivíduos no seu convívio de um modo geral.

O caso do meu filho serve apenas para retratar as lacunas ainda existentes no contexto da Educação Especial. Nesse aspecto, não podemos negar os grandes avanços ocorridos nas últimas décadas, inclusive de ações governamentais, entretanto, pesquisas apontam (ANTUNES, 2007³⁰; MASCARO, 2017³¹; REDIG, 2014³²; entre outros) que nem as escolas de ensino comum que se consideram inclusivas, nem as instituições especializadas dispõem de recursos pedagógicos e de acessibilidade que instrumentalizem esses indivíduos, no alcance da inclusão em seus diversos aspectos, como escolar, social e laboral.

Sob essa ótica, a pandemia só serviu para tornar muito mais evidente o quanto a Educação Especial no Brasil urge pela necessidade de se repensar as práticas pedagógicas existentes. É preciso considerar os pontos que este período pandêmico escancarou e ressignificar, não só o modo de aprender, mas também o modo de ensinar. E para tal, será necessário estabelecer uma proposta de uma educação ao alcance de todos, sendo necessário estabelecer políticas públicas que intensifiquem garantias de mudanças intra e extraescolares de acolhimento adequado às necessidades dos portadores de deficiências,

³⁰ ANTUNES, K. C. V. Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2007.

³¹ MASCARO, C. A. A. de C. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

³² REDIG, A. G. Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais. 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

que irá requerer importantes mudanças na formação inicial e continuada dos docentes, sob o aspecto da Educação Inclusiva, visando tornar as práticas pedagógicas acessíveis a todos, independentemente de suas características.

A pandemia trouxe um panorama ainda mais desafiador. Exigiu uma compreensão mais aprofundada do contexto, com o intuito de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações não só para o presente, mas para o futuro também. É tempo de refletir os momentos vividos nestes últimos dois anos e consolidar os laços firmados entre a escola e a família, aprimorar a reinvenção vivida pelos docentes nas suas práticas, analisar as oportunidades obtidas com o uso das tecnologias e incorporá-las às rotinas escolares, mas de forma adequada e estruturada, atendendo às necessidades de cada público estudantil.

Faz-se necessário pensar uma escola inclusiva, com práticas educacionais humanizadoras que contribuam efetivamente para a formação de um sujeito autônomo, independentemente de suas limitações e condições. Possibilitar que o indivíduo com deficiência seja integrado numa sala de aula não é o suficiente, é imprescindível que a escola exerça seu papel social, que é desenvolver o conhecimento sistemático. Para isso ingressei e estou concluindo o curso de Pedagogia, carreira que aprendi a amar e à qual tenho me dedicado com tanto afincio. Quero contribuir para que os Joãos, as Marias e tantos quantos possam ter acesso ao conhecimento e possam decidir qual caminho trilhar... e, assim... brilhar!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. **Educação Especial e Inclusiva e o ensino colaborativo: relato de experiência no ensino fundamental durante a pandemia de 2020**. In: SILVA, S. P. N.;

ALVES, W. B. **Como a escola lida com o contexto da cultura dos seus alunos?** In: SENNA, L. A. G. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

BARBOSA, V. B.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI**. Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>
Acesso em: 16 fev. 2022

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 05/2020, de 28º de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>
Acesso em: 15 fev. 2022

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
Acesso em: 08 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: [\(http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/)
Acesso em: 09 nov. 2021.

_____. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>
Acesso em: 08 fev. 2022.

_____. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010. **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-

[nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192](#)

Acesso em: 05 fev. 2022.

ELIAS, A. M. **TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL - RELATOS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. In: SILVA S. P.N; ARAUJO, M. G. L; NUNES; L. R. d'O. Vozes de Professores de Educação Especial em tempos de pandemia. Vários autores. Timburi, SP: Editora Cia do e-Book, 2021.

FEDRIZZI, Beatriz. TOMASHI, Sérgio Luiz V. CARDOSO, Luciano Moro. **A Vegetação no pátio escolar: Um estudo para as condições das escolas municipais de Porto Alegre RS**. III ENECS – Encontro nacional sobre edificações e comunidades sustentáveis. Disponível em: < http://www.elecs2013.ufpr.br/wp-content/uploads/anais/2003/2003_artigo_008.pdf> Acesso em: 23 fev. 2022.

FERNÁNDEZ, Michele *et al.* **O Ensino Colaborativo e a Inclusão**. In: EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19816_9188.pdf Acesso em: 02 fev. 2022.

FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A. **Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa**. Emancipação, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-18, e2013498, 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso: 09 nov.2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, T. M. **O que é o PEI – Plano Educacional Individual?** Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://centroevolvere.com.br/blog/o-que-e-o-pei-plano-educacional-individual/> Acesso em: 16 fev. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gila.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>>. Acesso em: 06 nov. 2021.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Revista Universidade Rural, Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/274694649> Plano Educacional Individualiza do uma estratégia a ser construída no processo de formação docente
Acesso em: 16 fev. 2022.

LATAS, A. **Falta de investimento em educação acelera desigualdade.** Sind Rede-BH, Belo Horizonte, 24 de mar. de 2021. Disponível: <https://sindrede.org.br/falta-de-investimento-em-educacao-acelera-desigualdade/>.
Acesso: 04 de fev. 2022.

LORDEIRO, V. R.; LEÃO, R. C. S. **Gestão Escolar Participativa e Compartilhada: Um Desafio para o Gestor Público.** Revista Internacional de Debates da Administração & Públicas - RIDAP, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 47–56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/RIDAP/article/view/1260>
Acesso em: 21 fev. 2022.

MASCARO, C.A.A.C. **Inclusão e Profissionalização do aluno com deficiência intelectual.** Curitiba: Appris, 2016.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Formação de professores como estratégia para realização do coensino.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014. p. 68- 88.

MOTTA, T. C. **NARRATIVAS DE PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PANDEMIA: COMPLEXIDADES, DIFERENÇAS E INÉDITOS VIÁVEIS.** In: SILVA S. P.N; ARAUJO, M. G. L; NUNES; L. R. d'O. Vozes de Professores de Educação Especial na pandemia. Vários Autores. Timburi, SP. Editora Cia do e-book, 2021.

MOTTA, T. C.; E. MARQUES, T. M. **Tempos pandêmicos e a constituição de redes colaborativas para a inclusão.** (Relato de Experiência) IX Congresso Brasileiro de Educação Especial (no prelo).

NASCIMENTO, R. S.; PONTES, R. A.V. **Gestão Compartilhada: Desafios e Perspectivas.** Revista Gestão Compartilhada. 2014. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/gestao-compartilhada-desafios-e-perspectivas--2>
Acesso em: 19 fev. 2022.

NASCIMENTO, I. S. do; SANTOS, P. C. dos. **A normalidade da desigualdade social e da exclusão educacional no Brasil.** Caderno de Administração, v. 28, p. 122-130, 5 jun. 2020. Disponível em:
<<https://www.researchgate.net/publication/342484672> A NORMALIDADE DA DESIGUALDADE SOCIAL E DA EXCLUSAO EDUCACIONAL NO BRASIL >
Acesso: 19 dez. 2021.

REDIG, A. G. Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual. Curitiba: Appris, 2016.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C. **A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva.** Revista Institucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 6 - n. especial - pág. 139-156- junho/out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>
Acesso em: 20 fev. 2020.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. de C.; GLAT, R. **A vida pós-escola para a pessoa com deficiência intelectual: uma análise a partir de seus relatos.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1824-1835, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v15i4.12558>.

ROSSETO, E.; CASTRO, S.; LIMA, S. R. **O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vygotsky.** Curitiba, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, 2020.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. **Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.8, n.1, p. 11-24, Jan.-Jun., 2021.

SASSAKI, R.K. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003.

SENNA, L. A. G. (Org.). Letramento: princípios e processos. Curitiba: IBPEX, 2007.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p.128-150, mar. 2011. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043/3310>>.
Acesso em: 22 fev. 2022.

SILVA, D. N. H.; MENDONÇA, F. L. R.; MIETO, G. S. M. **O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar.** In: Desenvolvimento humano e singularidade na perspectiva histórico-cultural. In: Diva A. Maciel & Silvine Barbatto (Orgs.). 2ª Ed. Brasília: UnB, 2015, p.210-224.

SILVA, M. **Brasil cumpriu somente uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Notícias Concursos. 2020. Disponível em: <https://noticiasconcursos.com.br/brasil-cumpriu-somente-uma-das-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao/>
Acesso em: 10 fev. 2022

SOARES, M; BERNARDO, N. **20 Anos da LDB: como a lei mudou a Educação.** In: Revista Nova Escola. Rio de Janeiro. Dezembro, 2016. Disponível em: [20 anos da LDB \(novaescola.org https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo?msclkid=84484182a8a311ec8d9d2e0bdfc2a601g.br\)](https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo?msclkid=84484182a8a311ec8d9d2e0bdfc2a601g.br)
Acesso em: 10 fev. 2022

TOGASHI, C. M. (Prefácio) In: SILVA, S. P. N.; ARAÚJO, M. G. L.; NUNES, L. R. O. P. (orgs.). **Vozes de Professores de Educação Especial em tempos de pandemia / Vários autores.** – Timburi, SP: Editora Cia do eBook, 2021.

VASCONCELOS, J. **Pandemia intensifica os desafios vividos por famílias de crianças com deficiência.** Pernambuco. 2020. Disponível em: <https://www.brasilefatope.com.br/2020/08/21/pandemia-intensifica-desafios-vividos-por-familias-de-criancas-com-deficiencia>
Acesso em: 18 fev. 2022

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología.** Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

ANEXO I - PERGUNTAS DIRECIONADORAS DA CONVERSA ENTREVISTA

1. Atualmente o NEEI acompanha quantos alunos e em quais séries?
2. Fomos todos surpreendidos com a pandemia. Conte como foi no CAp o início da pandemia, a interrupção das aulas, o retorno remoto, depois híbrido?
3. Como que chegaram a essa condução?
4. Houve algum tipo de auxílio para os alunos e professores que não tinham acesso à possibilidade de aula remota?
5. Como tem sido o trabalho do NEEI durante a pandemia?
6. Como os alunos, acompanhados pelo NEEI, se adaptaram a essa realidade?
7. Como sua experiência profissional e acadêmica influenciou no enfrentamento em tempos de pandemia?
8. Que tipo de apoio os docentes receberam neste período pandêmico?
9. Relate quais foram os desafios e as dificuldades que surgiram neste contexto.
10. Quais as estratégias, projetos e ferramentas utilizadas para diversificar este “novo ensino”?
11. E quanto ao retorno às aulas presenciais, como se configuraram os novos desafios e as propostas pedagógicas que surgiram neste percurso, principalmente em relação à inclusão?
12. Como foi o rendimento escolar dos alunos em 2020 e 2021?
13. Como veem o trabalho da escola para 2022?
14. O que aprendemos com a pandemia e o que ficará para os anos futuros?

ANEXO II – ENTREVISTA REALIZADA EM 22/12/2021

Horário: 14:00 h

Duração: 1:43:36

DIÁLOGO PARA TCC: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO CAP. UFRJ DURANTE A PANDEMIA COVID – 19

Sheila - Eu queria entender, atualmente, quantos alunos e quais as séries que o NEEI acompanha?

Valéria - Atualmente Sheila a gente vai falar especificamente do segmento da Educação Infantil, que é o segmento em que eu estou lotada.

No Infantil II - a gente tem uma criança com Síndrome de Down;

No Infantil III - nós temos duas crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA;

No Infantil IV - tem uma criança com cegueira bilateral,

E no Infantil V - temos uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Temos outras crianças também que nós fazemos acompanhamento, mas nenhuma delas até o momento, possui laudo e também, não necessitou até o momento, de uma adequação específica. Mas é importante pontuar, que a gente também faz o acompanhamento e tem um olhar mais direcionado, e acaba sendo uma experiência com relação às crianças que são consideradas público-alvo da Educação Especial.

Sheila - Sylvia, você tem alguma contribuição nessa pergunta?

Sylvia - Sim. Então, pegando o gancho e só para gente entender, o NEEI acontece como um Núcleo de Educação Especial Inclusiva e está assediado nas duas sedes. Então a gente pega trabalhos desenvolvidos, tanto na Sede Fundão e acompanha a Educação Infantil (como a Valéria já falou) e na sede Lagoa, que vai do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, ou seja, a gente acompanha transversalmente, toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

A Valéria contou quais são as especificidades de cada um nos anos de escolaridades e a mesma coisa eu vou fazer na Sede Lagoa. Então:

No 1º ano - temos três estudantes públicos e eu vou falar diretamente do público da Educação Especial. Temos crianças tanto com deficiências do Transtorno Global do Desenvolvimento, mais especificamente o Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades e Superdotação, quanto o acompanhamento das necessidades específicas, Transtorno de Aprendizagem e Transtorno de Comportamento.

Mais objetivamente, com relação ao público da Educação Especial, nós temos no 1º ano três crianças, que a gente acompanha como público da Educação Especial, duas com Transtorno do Espectro Autista e outra com Síndrome de Down. E temos agora um estudante, sendo acompanhado com Anemia Falciforme. Como ele tem período de internação (ele veio da Sede Fundão) e esses períodos, tem se alongado. A gente está entendendo que ele vai passar a ser acompanhado com um olhar inclusivo pelo núcleo, a partir do ano que vem e, tomara que ele não tenha período de internação.

Mas, caso haja, a gente já estabeleceu algumas estratégias para o acompanhamento dele, para ele não perder esse diálogo entre a escola e a Pedagogia Hospitalar que ele tem direito no hospital onde está internado. Então, a gente já estabeleceu um contato com as professoras, entendendo que nos períodos em que ele estiver em internação, iremos fazer esse movimento dialógico.

No 2º ano, nós temos sete estudantes: quatro com Autismo no segundo ano, sendo dois em cada turma; uma criança com Deficiência Auditiva; uma criança com Altas Habilidades e Superdotação e outras crianças que estão em investigação, mas que são necessidades específicas.

No 1º ano com cinco, no 2ª ano com seis ... eu estou fazendo essa continha aqui porque a gente tem um número grande (risos). No 3º ano nós temos uma criança com TEA com laudo fechado. Neste ano tem uma criança com Dislexia; no 4º ano nós temos duas crianças com TEA (um nível 3 e um de nível 2) e um estudante com Deficiência Intelectual Leve (foi aquele caso que eu te falei no ano passado, que ele estava no terceiro ano e agora está no quarto ano) e inclusive, hoje foi reunião com a família e a gente está

muito feliz, porque ele se destacou brilhantemente este ano. Então a reunião de hoje com a família, foi bastante emocionante pelo tanto que esse menino se destacou.

No 5º ano, nós temos uma criança com TEA e dois estudantes com Paralisia Cerebral, só que eles têm níveis de paralisia diferentes. Um com uma pequena deficiência (uma deficiência motora leve). Então ele não precisa de adequações curriculares de grande porte. Ele vai trabalhar com adequações curriculares, mas na área da Educação Física, por conta dos movimentos motores mais limitados. E temos uma criança com Paralisia Cerebral mais severa, com múltiplas deficiências, ou seja, cadeirante, com dificuldades complexas de comunicação. Então, ele utiliza Comunicação Alternativa de Alta Tecnologia. E também temos uma menina com dislexia nesta turma e assim fechamos o Fundamental I.

No Fundamental II, entendendo que todos esses estudantes, a gente está falando com referência ao ano de 2021. Eles vão fazer uma virada, ou seja, quem está no 1º ano vai para o 2º e esses três estudantes que eu acabei de falar, por exemplo, um com Autismo e os outros dois com Paralisia Cerebral e a outra com Dislexia, eles vão para o 6º ano no ano que vem. Então todos esses são referentes a uma viragem de turma, inclusive com entrada tanto na Educação Infantil (na turma de dois anos), quanto no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com cotas para as crianças com deficiência, nós temos na Educação Infantil no Infantil II a entrada de uma criança com deficiência do ano de 2022 e para o Ensino Fundamental na Lagoa, duas crianças no primeiro ano. A gente ainda não sabe quais são as deficiências porque não recebemos, geralmente a gente recebe os laudos para fazer o parecer técnico, para ver se o diagnóstico está ok e se a documentação comprobatória que eles trazem para a escola, atende o edital. Enfim, esse é o nosso retrato do Fundamental I, ou seja, se a gente compreender, a gente tem estudantes com deficiências em todos os sentidos e em todas as turmas, em todas as turmas nós temos crianças incluídas. No Fundamental II a gente está começando agora a receber esses estudantes, chegando no Fundamental II.

No 6º ano, nós temos uma criança com Altas Habilidades Superdotação (corrigindo) porque a gente não pode mais chamar de criança, é um adolescente (risos), com Altas Habilidades, Superdotação e uma criança com D.I. Eu já tinha conversado com você

também, com D. I. Leve e Associação com TOD e TDAH. Que também está se destacando maravilhosamente bem! Um estudante incrível e a gente também está muito feliz com os avanços que ele teve.

No 7º ano, nós temos duas crianças com Autismo (gente eu não sei como eu gravo essas coisas) ... (risos) (isso tudo é de cabeça ... não peguei cola), um menino e uma menina e é a única menina com Autismo na escola.

Valéria - Tem a Ana³³ também na Educação Infantil.

Sylvia - Ah é ... tem a Cristina na Educação Infantil. Mas na Lagoa tem a Andréia no 1º ano que vai para o 2º... e a Beatriz também (numa referência a ser mais uma menina com Autismo na escola). Então no 7º ano, duas crianças com Autismo e uma criança com associação, TOD e TOQ e investigação para TEA. Porque ela tem muitos sinais do espectro. A reunião foi ontem com a família. Também se destacando muito com as ações do AEE e foi uma reunião muito boa com o pai ... foi uma excelente reunião.

No 8º ano, nós não temos estudantes com deficiências, mas temos estudantes que são acompanhados por terem necessidades específicas. Com TDAH, temos dois acompanhados no oitavo. Então 8º ano é o único ano de escolaridade do Fundamental II que a gente não tem nenhum estudante com deficiência.

No 9º ano, nós temos um com TEA, um menino com Autismo nível I e um estudante com baixa visão - Deficiência Visual, que já é acompanhado pelo Núcleo há bastante tempo com Deficiência Visual.

No Ensino Médio (ele vai para o Ensino Médio esse ano), os dois também foram elogiadíssimos no Conselho de Classe (risos) e a gente fica muito feliz também. Se destacando, sendo um aluno com TEA que tinha muitas questões de habilidades sociais, mas também se desenvolveu muito bem.

³³ Por motivos de sigilo, optamos por alterar todos os nomes dos alunos e professores mencionados nesta entrevista.

No Ensino Médio, no 1º ano, a gente acompanha três estudantes com necessidades específicas com TDAH e estão os três sendo acompanhados e chegando agora no Ensino Médio. Então nós não temos estudantes acompanhados no 3º e no 2º ano do Ensino Médio. Esses três estudantes do 1º ano do Ensino Médio, vão agora para o 2º e foram aprovados também. Vão dar continuidade aos estudos e a gente vai chegando e a gente tá chegando também ao Ensino Médio e esse é o nosso mapa da escola neste ano.

Sheila - Muito bom! Então assim, todas as séries têm atividades, todas as séries foram contempladas.

Sylvia - Sim, tem acompanhamento. As turmas que têm estudantes com deficiências ou com necessidades específicas, tem um professor da Educação Especial que trabalha no movimento do Ensino Colaborativo, que é uma opção político-pedagógica e epistemológica que a gente assume. O Ensino Colaborativo objetivamente significa (risos) e como eu falei demais (risos), Valéria explica um pouquinho, para a gente poder dividir né, como que a gente assume e porque que a gente assume e a partir de quais referências teóricas que a gente assume o Ensino Colaborativo na escola.

Valéria - Como a Sylvia falou, a gente assume o Ensino Colaborativo como essa perspectiva epistemológica e metodológica para realização do Atendimento Educacional Especializado no CAP e como ela já pontuou, das turmas que existem crianças público-alvo da Educação Especial, com alguma Necessidade Educacional Específica, a criança tem esse acompanhamento do docente no NEEI e o Ensino Colaborativo.

A gente bebe muito dos principais pontos que desenvolvem esses estudos aqui no Brasil, que é uma das nossas principais referências, que são duas universidades: a Universidade Santa Maria e, sobretudo, a UFSCar. Na UFSCAR especificamente, a gente dialoga muito com os estudos de Ensino Colaborativo da professora Enicéia Gonçalves Mendes e Verbato Villaronga. Então são dois livros que a gente pode também te mostrar, porque são nossos livros de cabeceira (risos).

Em relação ao Ensino Colaborativo, que basicamente prevê a horizontalidade das relações entre o docente de Educação Especial e o docente que a literatura vai chamar de Ensino Comum. São os docentes das outras disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa,

Línguas Estrangeiras, Biologia entre outras. Então esses professores planejam juntos e têm essa relação de horizontalidade, na participação e no processo de ensino-aprendizagem de grupos de estudantes heterogêneos. Então o professor de Educação Especial, ele é portanto, o professor de toda a turma, ele não somente é o docente da criança que tem o acompanhamento.

Sheila - Mas da turma como um todo, né?

Valéria - Da turma como um todo, exatamente. Aí no CAp, ao assumir essa perspectiva, por exemplo, os docentes de Educação Especial substitutos, hoje no NEEI a porcentagem maior que compõem este núcleo e só tendo duas professoras efetivas, os professores são 40 horas semanais. Existe uma divisão nesta carga horária, prevista para contemplar, não só atuação em sala de aula é claro, mas também, um tempo considerável para que esse planejamento e as adequações curriculares, caso existam né, sejam realizadas. Então há um planejamento em conjunto nessa atuação e horizontalidade, entendendo que, o docente da Educação Especial é professor do grupo, assim como os docentes de outras disciplinas. Sylvia eu não sei se você quer me complementar? Fique à vontade.

Sylvia - Eu acho que vale a pena, a gente trazer um pouco dessa diferença que a Valéria muito bem marcou, porque a gente tem uma história legislativa, inclusive, da experiência via Sala de Recursos dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). Então é um pouco diferente, porque o Atendimento Educacional Especializado, ele acontece na turma regular, com um professor e é planejado em coletivo.

Então isso, dá para gente, uma possibilidade de acompanhamento curricular muito mais detido, porque nem sempre o professor da sala de recursos, consegue acompanhar todas as turmas nos seus horários de planejamentos e entender ali e conseguir acompanhar, todos os planejamentos de uma escola. Então a gente amplia, porque geralmente esses estudantes, vão ter um contra turno de dois a três atendimentos, que é muito importante.

A gente entende que o atendimento em sala de recurso é fundamental. A gente sempre brinca que a gente não tem uma sala de recursos, mas a gente tem uma sala com recursos. A gente também tem os recursos que uma sala de recursos possui, é claro, que

a gente ainda está caminhando. Nós estamos engatinhando e iniciamos em 2020 nossas atividades mais específicas, enquanto o núcleo é reconhecido na escola.

A gente ainda está compondo o nosso acervo de materiais, mas a gente tem uma sala com recursos disponíveis, para que esses professores realizem o AEE na turma e isso amplia as possibilidades de atuação dos professores de atendimento desses estudantes, nas suas áreas mais sensíveis. E dentro do Plano Educacional Individualizado que eles têm (por que cada um dos estudantes, público da Educação Especial), tem o seu Plano Educacional Individualizado (PEI), constituído no coletivo da equipe da série e então ele é constituído pelo professor da Educação Especial, em diálogo com os professores das outras disciplinas.

Na pandemia, muito objetivamente, que era um desejo e até porque, é um direito garantido por lei, mas na pandemia, foi fundamental que a gente construísse esses Planos Educacionais Individualizados, diretamente em diálogo com as famílias. Porque a gente não estava em presença com as crianças, então, todas as estratégias pedagógicas e as atividades propostas, precisavam ser tanto orientadas às famílias, quanto avaliadas pelas famílias. Então eram elas que nos davam o feedback, dentro do nosso planejamento e como ele estava acontecendo na realidade. Se estava dando certo ou não, se aquele tipo de opção que a gente estava fazendo era mais acertado naquele momento ou não.

Então os PEI's aconteceram muito em diálogo com as famílias, diálogo frequente, ou seja, reuniões frequentes, tanto de planejamento e traçar objetivos e estratégias, quanto de avaliação. Algumas famílias mais, porque a gente precisava de adequações de maior porte, outras famílias menos, mas todas elas tiveram duas reuniões, a princípio uma de planejamento e outra de avaliação. É claro que foram muito mais do que isso, eu digo a cada semestre, né, mas a cada etapa pelo menos duas. A cada um dos semestres todas as crianças.

E aí, esse desenho diferenciado que a gente assume, ele não é um desenho de um Ensino Colaborativo novo. Ele já vem de um debate em outros países, principalmente a referência nas escolas alemãs, na escola Fleming na Alemanha e depois ele se desenvolve, principalmente, nos Estados Unidos. No Brasil em projetos pilotos, na UFSCAR

Universidade Federal de São Carlos, eles fazem convênios com as prefeituras e fazem trabalhos no sentido de incentivar os estudos do Ensino Colaborativo.

Na UFRJ, a gente assume como uma possibilidade, a partir de uma realidade de 2020. Então a gente tem esse número grande de professores da Educação Especial, ou seja, professores formados em Pedagogia, com formação em diversas áreas complementares em Educação Especial, mas são pedagogos formados, claro com experiência na Educação Especial. E aí, esse perfil vem sendo estudado por nós, nos nossos movimentos de pesquisas, de extensão, na medida que ele acontece, porque assumir um desenho pedagógico não é só assumir um desenho pedagógico, é construir uma política.

E nessa construção da política, à medida em que ela acontece, a gente também faz os movimentos de estudo e avaliação de pesquisa sobre ela. Então a gente tem constantemente produzido artigos, participado de congressos, no sentido de publicizar essas experiências, assim como os próprios movimentos de avaliação que a gente vive nos planejamentos. Então, porque a gente está falando de relações docentes, relações de pessoas. Então a gente está sempre nas reuniões do núcleo, que são sempre às segundas-feiras de manhã, avaliando como que essas relações acontecem e em algumas séries, acontece de um modo mais facilitado ou mais fácil e outras com relações mais conflituosas ou mais difíceis, porque é sempre difícil dividir o planejamento e dividir a sua turma.

Esse lugar do que que é meu e do que que é seu, o que é a sua responsabilidade e o que é a minha. Então não trabalhar com a ideia de que o professor da turma regular fica com os estudantes chamados neurotípicos (que a gente não gosta nem de usar este termo) e os professores da Educação Especial, até porque não são professores de apoio, são professores da Educação Especial, vão trabalhar com estudantes com deficiências, mas que todo mundo trabalha com todo o currículo, não só adequação curricular até porque a gente não trabalha com essa lógica da adequação curricular.

É claro que a gente sabe, que em alguns casos é necessário, mas a gente trabalha com a ideia de fazer um planejamento coletivo desde o início, para pensar o Desenho Universal para Aprendizagem. O que é o Desenho Universal para Aprendizagem? É entender que a gente quer diversificar mais, pensar propostas que contemplem a todos os estudantes e

adequar menos. Porque a ideia da adequação é que você tem um currículo fechado e que você adapta para alguém. E a gente quer trabalhar com a lógica de que a gente já planeje o currículo, já pense o currículo de modo facilitado, para todo mundo.

Então, o que cada estudante precisa? Como que eu preciso dialogar com esse currículo? Então a gente parte desse princípio. Nem sempre a gente consegue. Porque isso é um processo, é uma construção que vai mexer com algumas bases epistemológicas curriculares e avaliativas. Então em alguns ângulos de escolaridades, dependendo da configuração dos docentes, isso acontece de um modo um pouco mais fácil e em outros a gente percebe que há mais resistência, quando há professores que a partir das suas convicções pedagógicas.

Então isso é sempre avaliado por nós nas reuniões de segunda-feira, porque a gente tem um espaço que se chama “trocamos nossas”, em que cada estudante vai apresentando ali o que ele vive naquela série, como que ele constitui o trabalho dele naquele coletivo de docentes. E aí a gente vai pensando estratégias juntos, vai ouvindo o quê que um colega fez, para poder atingir e às vezes uma solução ou uma estratégia que um optou, pode ser a solução para outro. Os recursos que foram pensados para aquela criança, podem servir para outra série. Então, a gente faz e tem como um compromisso nosso, enquanto coordenação do núcleo, ter um espaço de diálogo, entendendo que a formação dos professores se dá nesse processo de escuta do outro.

Então a gente faz questão que nas nossas reuniões semanais, haja um espaço para que cada um conte, o que vem acontecendo na sua e no seu ano de escolaridade. E ali a gente vai percebendo, o termômetro do que está sendo mais difícil, do que está sendo mais complexo ou o que é mais fácil nessa relação, que é sempre uma relação de conflito, né. Uma relação entre pessoas, é sempre feita de consensos e dissensos, e, construir esses consensos e dissensos não é fácil.

Então a gente tem optado por essa política, mas essa política envolve investimento, envolve disponibilidade ao outro, porque eu tenho que me despedir das concepções que eu tinha, de que é meu planejamento, para o que é o nosso planejamento. O que é a minha área, do que é aprendizagem de toda a turma, corresponsabilização, isso nem sempre é fácil de construir. Então a gente tem uma dimensão afetiva, epistemológica, ideológica

na construção da política que atravessa o nosso trabalho, mas que a gente vem mexendo nesse lugar.

Os resultados eu acho que quem traz muito para gente é a própria ... as próprias crianças que vão trazendo esse resultado e eu acho que quando as crianças vão se engajando e vão trazendo. Quando a gente vai fazer um conselho de classe e nesse conselho de classe os professores dizem: *“Nossa, mas como ele está indo bem né?”* Como que a gente vai voltando ao plano educacional individualizado e percebendo que aquele resultado daquela criança, nada mais é do que o resultado de um objetivo que foi construído lá no início por aquele coletivo de professores. Que não foi o Núcleo de Educação Especial que fez, mas que foi feito coletivamente. Então nem sempre essa percepção é compreensível aos professores. Então a gente precisa também ter a humildade, de entender e de mostrar que ...

Sheila - De tornar notório que aquilo foi um resultado em conjunto, um trabalho em conjunto para um resultado em conjunto.

Valéria - Em conjunto e isso é importante no PEI. Porque tem um texto da Brown, se eu não me engano, Tainá, que o título do artigo que ela fala sobre o PEI que é exatamente isso *“O PEI é um diálogo entre o currículo e avaliação”*. Então é um processo (a gente sempre fala isso) que ele é um instrumento que vai traçar um diálogo entre o currículo e avaliação e nesse meio, a gente tem a documentação pedagógica. Aquilo que a gente vai construindo no próprio processo.

Por hora, essa opção nos orgulha muito, de ter como opção. Ela foi inclusive, uma opção, como eu falei, uma realidade em escolas americanas. Já é pesquisada no Brasil, pela UFSCar e pela Universidade Federal de Santa Maria, e a gente assume na UFRJ. Mas ela foi um indicativo da política das diretrizes de 2001. Então as diretrizes, lá no ano de 2001, a partir dessas experiências bem-sucedidas em outros países, já indicavam o Ensino Colaborativo como modo de pensar o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão das crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Mas, como eu falei, é um grande investimento, porque você precisa de muitos professores de Educação Especial, não apenas porque o que a gente tem de desenho da política é um

professor de Educação Especial na Sala de Recursos. E nas salas, às vezes professores de apoio, estagiários (nem sempre com formação). Então esse desenho de ter apenas concentrado um professor da Educação Especial ou dois, três, mas concentrados na sala de recursos, claro, existe a formação desse profissional, mas o desenho do Ensino Colaborativo vai exigir um investimento em formação muito maior.

Sheila - É muito mais audacioso.

Sylvia - Que era uma meta do Plano Nacional de Educação, a formação. A própria LDB já diz de professores capacitados e de professores especializados em Educação Especial. Na década da educação, isso não foi alcançado. E aí tem um texto muito bom do professor Jefferson Mainardes e da professora Rosana Casagrande que vai falar do campo da Educação Especial que eles lançaram agora em 2021 e eles vão fazer, à partir da análise das produções acadêmicas no campo da Educação Especial, reconhecer a Educação Especial como um campo de estudos teórico, metodológico, vai fazer esse reconhecimento, mas ele vai falar do grande desafio que ainda é hoje, após quase vinte e trinta anos da política de Educação Especial no Brasil, com relação à formação dos professores.

A gente ainda tem pouquíssimos cursos de graduação que vão discutir a dimensão do Brasil. Pouquíssimos cursos de pós-graduação específicos na área de Educação Especial e a gente nem tem cursos de graduação com uma disciplina em Educação Inclusiva, por exemplo.

Sheila - No próprio currículo da Pedagogia, o que se fala sobre a Educação Especial é uma disciplina de 60 horas e é muito pouco. Quando a gente sabe, que vamos sair da universidade e nos deparar com uma realidade de muitos alunos com necessidades e deficiências. E o preparo, ele tem que ser na incumbência de cada professor formado. A formação acontece nos dias de hoje, pelo voluntariado de cada professor. É uma pena! Isso é um assunto que na universidade, a gente já debate. Essa carência de maiores informações a respeito.

Agora Sylvia, no começo da sua fala, você falou que nessa pandemia, planejar as aulas e fazer um planejamento individual demandou muito mais, o contato com a

família foi muito mais necessário e eu queria entrar nesse aspecto. Porque nessa pandemia, nós fomos surpreendidos! Jamais se imaginou viver o que a gente viveu e ainda tem vivido. E eu queria que vocês contassem, como foi no CAp, o início da pandemia, a interrupção das aulas, o retorno remoto e depois o híbrido? Como que isso tudo aconteceu, né? Surgiu a pandemia, porque inicialmente, achava-se que seria uma interrupção de aulas por uma semana ou quinze dias no máximo e que depois, nós voltaríamos, né, com as aulas e não foi assim. Então eu queria saber como que tudo aconteceu, né, esse momento pandêmico no CAp?

Valéria - Eu posso iniciar e a Sylvia vai me complementando, por quê eventualmente (risos) a Sylvia é mais atenta a alguns detalhes que às vezes eu perco Sheila, eu confesso! Sobre o último bloco, (eu vou assim chamar de bloco), eu só queria pontuar duas questões. Uma é que a gente tem Salas de Recursos com a Sylvia bem pontuou de acordo com a legislação. Nós temos duas salas do NEEI, então temos uma sala do NEEI em cada sede, tanto na Sede Fundação que é uma conquista recente inclusive e já na Sede Lagoa.

E a gente chega, né, pois somos as primeiras professoras do núcleo. Então a gente toma posse, no final do ano de 2019 e iniciamos efetivamente o nosso trabalho, no ano letivo de 2020. Mas, ações referentes ao atendimento de crianças com deficiências e com Necessidades Educacionais Específicas já aconteciam no colégio. A diferença é que com a nossa chegada, a gente estrutura, institucionaliza na verdade, esse núcleo e inicia as ações de ensino, pesquisa e extensão. Eu só queria fazer essa pontuação em relação ao último bloco. E aí dando sequência porque o que eu acabei de falar ...

Sheila - Tem haver (risos)

Valéria - Exatamente (risos) porque eu e Sylvia né tomamos posse, muito alegres e muito felizes (risos) nos encontramos ...

Sheila - Cheia de planos e projetos ...

Valéria - Cheia, cheia Sheila! Nos encontramos, planejamos que alegria, né! Que maravilha, vamos pensar, planejar e etc. E aí ... duas semanas de aula do início do ano letivo de 2020, especificamente em 16 de março de 2020, instala-se o distanciamento

social, decorrente da pandemia da Covid-19. Inicialmente, como você mesma pontuou, por 15 dias e eu arrisco em dizer que esse período, acho que não só para gente, mas acho que para o CAP, né, como um todo, foi um período muito desafiador. Porque a Sylvia fala uma expressão que eu gosto muito: “*A pandemia nos colocou nesse lugar do não saber*” e aí também um pouco do Boaventura de Sousa Santos né, com “*A Cruel Pedagogia do Vírus*”, a gente precisou enquanto escola e enquanto docentes também, entender um pouco que a pandemia, ela veio e escancarou muitas dificuldades que já existiam no nosso mundo e nas vivências que a gente já tinha, né. Eu acho que ampliou as desigualdades, em diversos campos e, inclusive, o Boaventura fala dos grupos que estão no Sul e ele inclusive, menciona as pessoas com deficiência.

E aí ... bom, em relação, especificamente então a organização do CAP, de alguma forma, também a organização do NEEI nesse período.

Com a suspensão das aulas, a escola passa a discutir como seria a continuidade desse ano letivo de 2020. Uma das ações que já foram prontamente desenvolvidas, após esse início de discussão da comunidade escolar, foi o site “*CAP-UFRJ na Quarentena*”, que era um site que congregava todas as ações pedagógicas voltadas para o Colégio de Aplicação da UFRJ. Então a escola a partir do site também, passa a se organizar por projetos interdisciplinares, e o site tornou-se um acervo pedagógico da escola e, portanto, nesse primeiro momento, a gente não tinha obrigatoriedade, nem encontros síncronos com as crianças, seja da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Eu acho que é importante dizer também, que o quê de alguma forma referenciou essa organização da escola, foram os pareceres do Conselho Nacional de Educação. Daí eu trago especificamente o parecer nº 5 que dentre alguns destaques, ele traz a não obrigatoriedade por exemplo, dos encontros síncronos para Educação Infantil e traz uma organização específica também para as diversas modalidades da Educação.

E aí voltando ... Iniciamos então, com o site “*Pedagogia na Quarentena*”, sem os encontros síncronos. No site “*Pedagogia da Quarentena*”, a partir dos projetos interdisciplinares, eram postadas atividades pedagógicas, voltadas para as crianças, de acordo com as suas séries de escolaridade, mas também, de acordo com a organização adotada a partir dos projetos. E aí, a escola continuou em intensa discussão e nós

entendemos que enquanto comunidade escolar, a importância de pensar a acessibilidade aos meios digitais às nossas crianças e estudantes.

Então o CAp, em parceria, se não me engano, com a PR7 que é a pró-reitoria de assuntos estudantis (eu acho que vale depois dá uma conferida) lança um edital em conjunto, um edital que também foi lançado e eu acho que foram dois editais, em conjunto também para a graduação que era um edital que fornecia chips de Internet e o valor para compra de aparelhos, celulares ou tablets.

Sheila - É de equipamentos.

Valéria - Equipamentos, isso! E eu acho que foi o primeiro edital de ações estudantis que a Educação Básica foi contemplada e a escola entendeu essa importância, de pensar também, acessibilidade aos meios digitais e a rede de internet, para que nós pudéssemos pensar a reorganização do calendário letivo. E aí isso também aconteceu, se eu não me engano, as experimentações dos encontros síncronos, Sylvia me refresque a memória, ocorreram antes da obrigatoriedade da reorganização do calendário letivo, isso tudo foi acontecendo, não em paralelo, mas em sequências.

Então a gente teve os editais, o site “*CAp-UFRJ na Quarentena*” continuava e a gente também começou as experimentações com os encontros síncronos. Então num primeiro momento, nem todas as etapas estavam contempladas, aliás, eu acho que só a Educação Infantil que não estava inicialmente contemplada. Mas, mesmo desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola passou a organizar então, ainda sem a obrigatoriedade, os encontros síncronos nos projetos interdisciplinares.

E aí, após os editais, a chamada dos editais e essa experimentação dos encontros síncronos, a escola segue em discussão e resolve reorganizar o calendário letivo de 2020. E aí, portanto, o nosso ano letivo de 2020 passa a ser contabilizado, se eu não me engano, a partir de setembro, (eu tenho as datas aqui), mas se eu não me engano a partir de setembro, se eu não me engano em 15 de setembro de 2020. A gente retoma o nosso calendário letivo que vai durar até maio de 2021. A escola estava parada, pelo recesso de dezembro, retomamos em janeiro e seguimos até abril ou maio, (eu acho que abril se não

me engano) que a gente retorna o ano letivo de 2021, já em maio. Sylvia eu não sei se você quer pontuar?

Eu acho que uma análise importante, assim sendo breve, para também fechar a minha fala, porque a Sylvia vai dar as contribuições dela, as nossas reflexões, enquanto coletivo é que, claro, a gente reconhece e julga de extrema importância, a ação do colégio e da universidade, em contemplar a Educação Básica no edital, do acesso aos meios tecnológicos. Mas, para nós, enquanto docentes, etc., em especial, uma análise que fizemos desse período, é que apenas o acesso aos meios digitais, não garante a inclusão.

Então a gente precisou nesse período, pensar estratégias outras, e novamente, para buscar até o Plano Educacional Individualizado. E nesse período, com esse diálogo com as famílias, tornou-se para além de um documento importante, que vai acompanhar a trajetória desses estudantes, é uma ferramenta, na verdade, é uma estratégia pedagógica de importância ímpar, para garantir e pra a gente pensar, na verdade, a inclusão das crianças e dos estudantes que são públicos-alvo da Educação Especial nesse período.

Sylvia – Valéria, a sua fala me contempla! A única questão que eu vou trazer e que eu acho importante também, é quando a Valéria pontua que logo após ao acesso aos meios digitais, quando objetivamente iniciaram o calendário letivo, duas resoluções foram feitas na escola: uma resolução falando do novo período e uma resolução avaliativa. E a gente entendeu como um ganho político muito grande, a área política de Educação Especial Inclusiva para gente foi um marco na política.

Na minha tese eu vou trazer como um marco na política de constituição a Resolução nº 1 e a Resolução nº 5 de 2020, quando as reuniões com as famílias dos estudantes públicos da Educação Especial são reconhecidas como estratégias pedagógicas de inclusão. Então elas entram na resolução comum direito às famílias e um direito das crianças da Educação Especial, em terem as reuniões e os professores manterem diálogos constantes com as famílias.

Então, garantir isso numa legislação, para nós foi um grande ganho político. Porque não tinha como pensar em inclusão, sem as famílias naquele momento. Como a Valéria muito bem pontuou, o fato deles terem acesso à tecnologia, é muito importante, é um ganho

fundamental, mas não respondia a todas as crianças. Algumas crianças com TEA, por exemplo, que tinham muita resistência à tela, o que fazer?

Sheila - Sem a família auxiliar, não é?

Sylvia - Ter o chip, a internet e o computador, não dizia muito, né?

Então, a gente precisava estar em constante diálogo com as famílias, inclusive com a construção de recursos físicos. Algumas crianças a gente entregava os recursos na escola, depois a gente optou pelo Uber Correio para entregar na casa. Então, a gente entende, que o primeiro movimento da escola, isso em abril de 2021. Em abril não, em março são suspensas as aulas, em Abril a gente começa os primeiros contatos, via “CAp-UFRJ na Quarentena” que é o site da escola, com atividades colocadas para que as famílias pudessem se desenvolver com as crianças.

Em junho, a gente começa os primeiros movimentos de encontros não obrigatórios com as crianças, uma vez por semana, a gente encontrava com elas para manter os vínculos de afeto. Em setembro, após o edital, como a Valéria falou, a gente começa o calendário letivo de 2020 e vai até abril de 2021, para gente dar conta das 800 horas, porque naquele período, o Conselho Nacional de Educação, desobriga as escolas a cumprirem os 200 dias letivos, mas mantém as 800 horas letivas. Que objetivamente, dá quase a mesma coisa (risos), mas a gente consegue terminar as 800 horas em abril de 2021 e recomeçar o ano de 2021, em maio de 2021, finalizando agora.

O que eu quero destacar é que naquele momento, em que a gente não sabia objetivamente como fazer, dentro da complexidade, que era pensar a educação para toda as escolas nacionalmente, de modo virtual, a gente dizia assim: “Para as crianças da Educação Especial, para as crianças com deficiências, não tem como pensar educação, sem que ela aconteça, em diálogo com as famílias e que a gente faça os Planos Educacionais Individualizados”.

E isso ter garantido na legislação do CAp foi fundamental, porque ali, a gente tem um primeiro reconhecimento, enquanto ação pedagógica do Núcleo de Educação Especial Inclusiva. Para mim isso é um marco importante da política. Chamando inclusive, as reuniões das famílias como Estratégias Pedagógicas de Inclusão, que a gente usa esse

nome na resolução. E uma outra questão que para mim também é um marco na política, foi na resolução de avaliação, que é a resolução de N° 5 de 2020. Que vai garantir que todos os estudantes, públicos da Educação Especial, sejam acompanhados via Plano Educacional Individualizado e que sejam avaliados com instrumentos avaliativos diversificados, mas materializado o processo em relatório descritivo, para todos da Educação Infantil ao Ensino Médio, inclusive eu estou aqui finalizando um do Ensino Médio (risos) para entregar.

Porque depois dos conselhos finais e das reuniões com as famílias a gente vai fazendo alguns ajustes, mas isso eu quero relatar porque são marcos da política que considero importantes.

Sheila - A conversa foi se desdobrando e eu vou acabar antecipando aqui uma das perguntas, porque vocês destacaram bastante o que foi dado aos alunos: equipamentos, resoluções. E com os docentes? Que tipo de apoio vocês receberam nesse período pandêmico? Ou melhor, houve algum tipo de apoio aos docentes nesse período pandêmico?

Sylvia - Não na mesma dimensão que os estudantes. Então, nós não tivemos nenhum edital de acesso, diferenciado, com acesso à internet ou chip. Eu acho que teve até algum ... se eu não me engano, a Valéria ... eu posso estar falando ... Lá no início, eu não sei se os docentes tiveram essa opção que quisesse na verdade, até para eu não ser leviana nas minhas afirmações, mas como uma política, assim como foi feito para os estudantes, os docentes não tiveram. Agora, internamente, o que eu destaco na Educação Especial, enquanto apoio, não só para Educação Especial, mas para apoio ao docente que eu acho que é bastante interessante, é essa dimensão da gestão compartilhada.

O CAp tem uma característica, e aí eu trago, porque eu venho de uma outra realidade de rede, mas de uma gestão compartilhada, ou seja, todas ações, a cada um desses passos que a gente foi falando: o edital de acesso, o início do calendário, a construção do próprio site, tudo isso não foi feito com um indicativo da gestão global, ou seja, ela foi feita de forma partilhada entre os docentes das plenárias pedagógicas.

Então nas reuniões ampliadas de docência, era definida, era discutida e debatida, como ia ser feita cada uma dessas ações e a partir desse debate mais geral, eram feitas reuniões nos nossos coletivos de setores e do núcleo, para pensar as preposições dentro da nossa realidade. Então cada um dos setores, a partir dessa reunião maior, que se pensava em um desenho maior, levava para o seu setor mais direto e pensava nessa realidade global: Como que cada setor vai fazer para poder se adequar nessa nova etapa?

Então foi um trabalho que foi construído etapa a etapa e o que eu posso destacar, por exemplo, dentro do Ensino Colaborativo, a nossa premissa é fazer todo o processo de inclusão, em parceria e essa parceria, existe corresponsabilização. Quando hoje, a gente escreve os nossos textos, inclusive destacando uma dimensão que a gente tem transcendido a ideia de Ensino Colaborativo, então Ensino Colaborativo vem de uma parceria entre docentes, entre um docente da Educação Especial e um docente do núcleo comum, que juntos vão pensar planejamento, avaliação e docência juntos, compartilhados na série.

O que a gente tem percebido, a partir dessa opção epistemológica que a gente assume e que a gente tem escrito nos nossos textos, é que tem transcendido de uma dimensão apenas de ensino, de docência compartilhada, para uma dimensão de uma gestão compartilhada. E por que que a gente tem falado isso e chamado de redes colaborativas de inclusão? Porque não há nenhuma reunião que a gente faça, por exemplo, para pensar o PEI que estejam só docentes.

Nessas reuniões em que a gente está com as famílias, a gente divide esses movimentos com a DAE, que é a Direção Adjunta de Ensino e o S.O.E. que é o Setor de Orientação Educacional, então esse compromisso que o núcleo fez, chamando e convocando as pessoas, quando disse na resolução que era importante que os Planos Educacionais Individualizados fossem garantidos como um direito, que o diálogo com as famílias era uma estratégia pedagógica, e em quem está ligada essa ação?

Dentro das séries é formada a equipe docente da série e nesses encontros, a equipe docente da série se responsabiliza e aí, não só a equipe docente da série, é formada por professores, ela é formada também pelas figuras de gestão: a Direção Adjunta e o Setor de Orientação Educacional que divide com a gente, todas as ações com as famílias e a gente precisa

destacar isso, a ação do núcleo não é uma ação individual, até porque pensar em inclusão, a gente não pensa de modo individual, ela não acontece. O campo da Educação Especial e qual é a definição do campo da Educação Especial? É um campo de pesquisa, estudo, produção de conhecimento, em diálogo, com outros campos de pesquisa e ensino de estudo também.

Então, não é um campo sozinho, é sempre um campo em diálogo com outros campos. Porque, por exemplo, eu professora da Educação Especial, vou pensar as estratégias, os recursos e as demandas específicas de um determinado estudante, com uma determinada deficiência, mas eu não dou conta, por exemplo, acompanhando o Ensino Médio, das questões específicas de Química, por exemplo. Então, quem vai me ajudar a pensar a inclusão do estudante, que está no Ensino Médio, precisa ser esse docente que vai, a partir do que eu estou trazendo das necessidades de adequação, ele rever o currículo, ele rever a sua própria aula, junto comigo, para pensar esse movimento. Então não tem como ter Educação Especial e ser um campo sozinho. Ela precisa ser um campo em diálogo.

Sheila - Eu fiquei também com uma dúvida, na verdade são duas: Como que os alunos acompanhados NEEI se adaptaram nessa nova realidade? Porque são alunos de comportamentos diferenciados e de repente, terem suas aulas num distanciamento, através de uma tela e ainda vocês, chegando como professoras novas? Como foi esse momento para vocês, enquanto docentes, mas na percepção deles, como foi para eles, essa adaptação nesse período pandêmico? Como eles responderam a tudo aquilo que vocês prepararam para assisti-los?

Valéria - Eu vou iniciar, Sylvia também me complementa, mas eu acho que tem dois ou talvez três indicativos. Eu acho que um dos indicativos que eu trago para responder esta pergunta Sheila, sem sombra alguma de dúvidas foi a troca com as famílias. Então assim, esse diálogo que a gente assumiu nesse período com as famílias, foi uma importante estratégia para a gente entender: Se os nossos objetivos nesse período remoto estavam sendo atingidos ou não? O quê que podíamos melhorar? O que podíamos considerar para manter e estabelecer esse vínculo com as crianças e com os estudantes?

Não só com conhecimento, mas com instituição escolar que era um dos principais objetivos, na minha opinião, em todas as etapas, neste período remoto. A resposta das crianças também, trago novamente o Plano Educacional Individualizado que era elaborado com as equipes pedagógicas e com as famílias. E esse plano, trazia nesse diálogo para nós, as potencialidades e desafios com cada criança, por exemplo, se uma criança que a gente percebeu, inicialmente, nos encontros síncronos que ela conseguia ficar dez minutos. O quê que a gente pode pensar de estratégia, para que ela, no próximo encontro, fique mais cinco? Como a gente pode pensar essa ampliação? Quais são seus interesses? O que chama a atenção dela? Um quadro de rotina? Algo a partir de algum interesse que a criança tenha? Algo referente a literatura, um vídeo, um desenho, não sei.

O professor dialogava e pensava junto com as equipes e junto com os professores do NEEI, especificamente, com as equipes pedagógicas, com a família, com o Setor de Orientação Educacional, eixos e objetivos e traçava conjuntamente, as estratégias pedagógicas para se atingir esses objetivos, falei do segundo.

O terceiro, eu arrisco dizer uma fala, inclusive, a Sylvia fez (risos), eu estou te referenciando muito, Sylvia, desculpa (risos)! Que foi brilhante e foi uma percepção geral e a Sylvia teve a sensibilidade de trazer no grupo o Conselho Diretor da Escola e no retorno híbrido nós tivemos poucos episódios de choro e de resistência das crianças. Então isso elucidou para a gente que esses vínculos afetivos e com conhecimentos, nesse período remoto, a partir do momento que a gente assume a organização híbrida, que era composta também pelo remoto, mas também com presencial, que esses objetivos referentes aos vínculos afetivos e com o conhecimento, foram estabelecidos. Então a gente conseguiu atingir esses objetivos. Para mim, na minha avaliação, são essas três dimensões que respondem um pouco a sua pergunta, da percepção dos estudantes e de como foi para eles esse período.

E as reuniões também, acabamos de passar por uma reunião de fechamento. Então, por exemplo, todas as crianças acompanhadas pelo NEEI tiveram reuniões específicas para tratar do fechamento dos PEI's e para tirar as dúvidas. Também sobre os relatórios descritivos, fazer esse diálogo com os PEI's e lançava a luz a avaliação referente a esse período e as estratégias pedagógicas e avaliativas adotadas. E todas têm notícias,

inclusive, a gente vem acompanhando e as notícias foram muito positivas, não tivemos nenhum apontamento complexo das famílias, muito pelo contrário.

Então, acho que mesmo diante de tantos desafios, no segundo ano de pandemia, esse retorno híbrido, que foi igualmente desafiador, acho que a gente consegue fechar bem, esse ano letivo. Chega também com acúmulo de discussão e de experiências, diante de tantos inéditos, que nos chacoalharam e nos convidaram, nos convocaram a rever tantas coisas, tantos processos pedagógicos e estratégias.

Sheila - Agora eu fiquei com uma dúvida Valéria, como é que foi a estrutura das aulas? Eram aulas durante a semana ou tinham aulas todos os dias? Qual era a duração da aula? Como vocês estruturaram? Porque, inicialmente, os médicos e pediatras aconselharam uma duração de aula, para que não fosse cansativo, nem prejudicial à saúde mental das crianças. Como que vocês no NEEI, estruturaram as aulas?

Valéria - Eu acho que é importante dizer que a duração dos encontros síncronos, ela sempre foi pensada, a partir das orientações dadas por médicos e organizações científicas que apontavam o tempo adequado ou ideal para o uso de telas. Então, ao longo do ano de 2020, especialmente a Sociedade Brasileira de Pediatria, fez alguns apontamentos sobre isso. Inicialmente, existiu uma orientação e eu acho que depois eles fizeram uma revisão e indicaram, se não me engano, uma ampliação desse tempo.

Dito isso, é importante dizer que o tempo de tela, não era apenas pensado pelo NEEI, esse tempo dos encontros síncronos, a gente chama de encontros síncronos, mas depois com a reorganização do calendário letivo, já das aulas, era pensado pelas equipes pedagógicas, pelo Setor de Orientação Educacional, pela Direção Geral, então portanto, por toda a equipe pedagógica, levando em consideração as indicações dessas entidades científicas que pensam sobre a exposição das crianças e dos jovens sobre as telas.

É importante também dizer que cada etapa considerou também o tempo e uma periodicidade dos encontros e das aulas. Então, a Educação Infantil e isso teve uma ampliação também ao longo do período. Então, antes da reorganização do ano letivo, cada

etapa contava com uma periodicidade e um tempo de duração, e após a reorganização do ano letivo, porque aí a gente tinha uma combinação de atividades síncronas e assíncronas, cada etapa também assume uma periodicidade, uma duração diferente e já no ano letivo de 2021, a gente teve também uma ampliação, a mesma coisa de periodicidade e de tempo.

Eu confesso que eu não tenho de cabeça e eu não sei se a Sylvia tem de todas as etapas. Você tem? Eu sei que a Educação Infantil, a gente tinha, se não me engano, um encontro semanal. E aí depois a gente passou para dois encontros semanais, (isso eu estou falando só dos síncronos, eu não estou contemplando os tempos assíncronos). É, eu acho que dois encontros semanais e a gente fecha, se eu não me engano, com três encontros síncronos e aí, a duração indicada em geral, era em torno de sessenta minutos, mas alguns grupos faziam, acho que de meia hora até sessenta minutos. Mas eu acho que os mais bebês, tinham um tempo um pouco menor e os grupos de pré-escola, usualmente, faziam em aproximadamente até sessenta minutos. Eu acho que é importante dizer que algumas crianças do NEEI, também nesse período como estratégia pedagógica, tiveram encontros individualizados. Então era uma outra carga horária e também compunha a carga horária síncrona dessas crianças e estudantes.

Sylvia - Eu acho que isso é importante a gente falar, porque assim, com base nas orientações como Tainá falou do Conselho Nacional de Pediatría e olhando também as idades e a faixa etária e as condições de cada estudante, por que mesmo o estudante do 1º ano, que a priori, a gente iniciou com uma carga horária de um tempo semanal de 40 minutos (um tempo diário de 40 minutos), esse foi o primeiro (isso no Fundamental I). A Valéria já falou mais ou menos da organização da Educação Infantil e eu vou falar um pouquinho do Ensino Fundamental I, II e Médio.

Então se a gente for pensar, por exemplo, no início das aulas do Ensino Fundamental I que era o tempo de 40 minutos. Uma criança com deficiência, por exemplo o José com TEA, ele não conseguia ficar esse período. Então, nos Planos Educacionais Individualizados, mesmo que para o coletivo foi determinado o tempo de 40 minutos, inicialmente, a gente combinava com a família 10 minutos, para o processo de inserção.

Como que foi a organização? A gente pode dividir duas grandes etapas: uma primeira etapa quando começa em setembro os encontros. A partir do momento que o calendário

passa a ser obrigatório, todas as crianças passam a ter encontros síncronos, com meios de vinculação afetiva e com conhecimento. Então na Educação Infantil, alguns grupos uma vez por semana, outros duas vezes. Do Ensino Fundamental II ao Médio, todos os dias. Então do 1º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio, todos os dias tinham encontros síncronos para os estudantes. Cada etapa com uma quantidade de tempo diferente.

Então no primeiro movimento, o Fundamental I tinha encontros de 40 minutos diários, o Fundamental II tinha encontros de três tempos diários todos os dias e o Ensino Médio tinha quatro tempos diários. Era mais ou menos Fundamental II com uma hora e meia e o Ensino Médio com duas horas e meia. A partir desta segunda etapa, quando a gente faz uma viragem, se eu não me engano, foi já em 2021, a gente tem um aumento da carga horária síncrona. Por que a gente finalizou o ano de 2020, com essa organização: todos os dias encontros, mas cada etapa, com uma quantidade de horas síncronas. Claro que eles eram complementados com atividades assíncronas que são as atividades que eles faziam em casa com as famílias.

Em 2021, quando a gente iniciou o ano letivo, já há um aumento dessa carga horária. E nesse aumento de carga horária, no Fundamental I, a gente passa ... já agora mais no final, três tempos diários no Fundamental I do 1º ano ao 5º ano. Três tempos diários equivale a duas horas, que era de uma às três da tarde, duas horas de encontros síncronos e aí as disciplinas e os projetos iam acontecendo, concomitantemente, a carga horária complementar era feita assincronamente.

E o Ensino Fundamental II quatro tempos e eles começavam de nome até meio-dia e no Ensino Médio de seis tempos, de nove à meio-dia e quarenta. Com encontros síncronos diários e complementação de atividade assíncrona, essa foi a organização dos encontros, tanto na dimensão síncrona, quanto na dimensão assíncrona.

Sheila - Bom, a gente estava falando dos alunos, como que foi esse período para eles a vivência. Eu vou voltar um pouquinho para a parte docente. Eu queria que vocês relatassem, quais foram os desafios e as dificuldades que surgiram para vocês (docentes) nesse contexto? Nesse momento em que vocês se viram tendo que se

reinventar, tendo que trazer uma nova abordagem, uma nova forma de se relacionar e de dar a aula, quais foram os desafios e as dificuldades enfrentados?

Sylvia - Eu vou começar pela reunião de março de 2020. As aulas foram suspensas no dia 13 de março e nós ficamos quinze dias no vácuo, sem nenhuma orientação. Não pela UFRJ, mas nacionalmente, a gente não tinha nenhuma orientação do Conselho Nacional. Era como se fosse um silêncio, até porque, a gente estava muito impactada com a própria pandemia, com índices de morte, iniciando os índices de morte e ninguém sabia muito bem o que ia fazer e foram quinze dias de um silêncio profundo. E até que quinze dias depois, porque a gente entendeu que íamos ficar mais ou menos quinze dias afastados e voltaríamos. Findando esses quinze dias, a gente começou a ver algumas movimentações de alguns setores, de alguns órgãos dizendo: “Não vai voltar”. E aí, a gente entendendo isso (que não voltaríamos tão cedo), a gente propôs no grupo do núcleo encontros de estudos para pensar.

Porque assim, quando voltar o que a gente faz? Como que vai ser essas questões com os estudantes? A gente queria saber notícias deles. Como que eles estavam? E aquele silêncio! Tem até um texto que eu escrevi, falando sobre o indizível. Sobre o silêncio e o indizível, porque era como se a gente não conseguisse dizer do nosso próprio processo de ser docente, porque a gente não conseguia dizer das crianças. A gente não sabia o que estava acontecendo? E se estavam bem, se estavam vivas? O que tinha acontecido? Como elas estavam? A gente não tinha nada.

Sheila - Foi um afastamento total, não é?

Sylvia - Total. E a gente propôs no grupo, que a gente pudesse se encontrar via ... e foi até quando a gente contratou o nosso ... e a gente começou a nossa conta, enfim. A gente começou a propor encontros para poder conversar. Nesses primeiros encontros, a gente estudou sobre o PEI, a gente aproveitou para estudar sobre avaliação, a gente estudava muito uma vez por semana, mas na primeira reunião foi um auê, assim! Porque todo mundo queria saber das crianças e a gente não sabia se podia entrar em contato com as famílias, porque a direção tinha nos dado a orientação, de que a gente deveria aguardar.

Qualquer movimento com as famílias precisava ser institucional e a gente entendia e não dava para gente dar nossa cabeça fazer um contato com a família, porque isso ia gerar “A escola entrou em contato comigo, mas não entrou em contato com a outra família”. O quê que isso geraria? Então a gente tinha que ter muito cuidado, de fazer qualquer movimento respaldado via direção da escola, via UFRJ. Por que a gente ia entrar em contato, para dizer o que às famílias? O quê que a gente ia dizer? Não tinha orientação nacional.

Então, a gente teve muita cautela, para fazer qualquer movimento e a gente foi fazendo esses movimentos (como a gente já falou sobre isso), muito num diálogo coletivo. Mas antes de começar esse diálogo coletivo, nas plenárias pedagógicas que os docentes ... na verdade, culminou com o site “CAp-UFRJ na Quarentena”, a gente começou a fazer as nossas reuniões no núcleo. E ali ficava muito evidente, o desespero do nosso não saber.

A gente não sabia o que fazer, porque qualquer situação que a gente pensasse, para qualquer estudante: *“Vamos dar aula no Zoom ou no Meet (nesse momento nem se falavam em Meet ...risos), nós vamos então, dar aula pelo WhatsApp”*. *“Mas para crianças com deficiência ... mas isso não vai dar certo com Pedro ... isso não vai dar certo para o João”* *“Como que vai ser isso para o Pedro? Que a gente não se comunica? Como é que a gente vai olhar só o rosto dele? A gente não vai conseguir nem compreender e nem fazer uma leitura do corpo”*. Ou seja, tudo acontecia nessas reuniões ...

Valéria - Só uns parênteses, (risos). Eu estou rindo, porque eu lembro do meu desespero, Sheila! No momento, eu conversando com a Sylvia e eu tinha vários desesperos. Mas o mais específico e o mais marcante era o PEI e eu falava: *Sylvia como é que a gente vai fazer um PEI remotamente?* (risos) Lembrando agora é engraçado, mas na época não foi nada engraçado. Era assim ... um assunto de perder o sono!

Sylvia - Eu falava: *Valéria calma vai ser, vai ser!* (risos) E a gente foi constituindo. Eu acho que o Mohan, ele consegue nos ajudar a pensar, no grau de complexidade. Porque o Mohan sempre disse que “A educação é complexa” e é nessa complexidade que a gente constrói rizomas. Ou seja, a gente vai construindo essas redes, para poder sobreviver a esse movimento, para poder criar coisas novas. E aí, ele vai falar na teoria da complexidade, essa ideia de uma ciência ou de uma educação que é verticalizada, ela não

dá conta. Porque você sozinho, não dá conta da educação. Você precisa construir redes e era a única coisa que a gente conseguia vislumbrar, era fazer isso coletivamente. Que a gente não ia dar conta sozinho e foi uma das primeiras plenárias que eu me lembro, que eu usei o termo e que depois, a escola começou a replicar, a questão do *nenhum a menos*.

Nossa preocupação nas nossas reuniões, era que qualquer decisão e a gente falava muito isso nas reuniões plenárias e a gente parecia chata: “*Mas olha só ... tem as crianças com deficiências*”. “*Mas olha só ... tem as crianças público alvo da Educação Especial*”. Em uma das reuniões, a gente falou sobre isso. Para pensar numa escola inclusiva, a gente tem que pensar *nenhum a menos*. Então não dá para pensar num projeto, para dialogar com 98% das crianças, mas os 2% vão estar de fora. Não dá para ser assim. Então essa ideia do *nenhum a menos*, faz parte até de um dos nossos textos que a gente publicou também, foi por quê ... foi a partir dessa ideia, que a gente não poderia deixar ninguém para trás, foi que a gente foi dialogando com essa perspectiva da complexidade.

Então, como que a gente faz o PEI? E aí foi nessa discussão que a gente pensou em diálogo com as famílias. E aí entrou na resolução e eu lembro que a gente fez um livro para orientar as famílias, na orientação de rotinas, como que organizava a rotina de uma criança com deficiência e a gente produziu um livro para as famílias. Como que elas usavam a tela, fixar a tela, diminuir os estímulos. Coisas que hoje a gente pensa: “Mas precisou dizer isso? Sim, precisou dizer isso. Porque ninguém sabia como! “ Como que fixa a tela? Como que a gente organiza a rotina das crianças?

Então, isso é uma história que a gente vai olhando para trás e vai percebendo que naquele momento de desespero, fazer um livro com orientações para as famílias foi fundamental. Hoje não mais. A gente já não tem mais essa necessidade, porque já está todo mundo fera nessas questões! (risos). Mas naquele momento, era uma demanda e uma demanda grande, de orientar as famílias. E a gente fez um livro todo imagético, com dicas simples de organização de horário, de colocar as crianças e de fazer a ritualização daquele momento, de escolher com elas um espaço, onde elas tinham uma referência dos encontros com as crianças, de colocar elas ali próximo a elas, referências da escola, de fazer sempre com elas a questão do quadro de rotina e que a escola passasse adentrar aquele quadro de rotina da casa, que elas pudessem criar espaço de diferenciação da casa e da escola.

Então, tudo isso a gente precisou falar para as famílias e isso a gente não sabia o que fazer (risos). Na verdade, a gente foi criando essas estratégias muito no encontro. Porque a partir do momento que a gente sentava para estudar juntos, aí um dia uma ideia e aí o outro tinha uma ideia e a gente ia comprando aquela ideia e levava para o coletivo para levar para as planárias pedagógicas. E aí levava para os movimentos do CONDIR para produção. E aí a gente dava sugestão e depois a gente se virava para dar conta daquilo né (risos).

Porque eu lembro, quando a gente sugeriu na resolução que a gente ia fazer reunião com todas as famílias, a gente sugeriu e aí? Agora é dar conta disso, né? A gente se dedicou a fazer um guia orientador, a gente fez uma pauta de reunião com as famílias. O quê que a gente ia tratar naquelas reuniões? E aí a gente dividiu uma angústia que era nossa. O quê que a gente precisava saber daqueles encontros? E a gente foi fazendo uma pauta dos encontros com as famílias para construir o PEI, mas a gente foi dividindo com os professores, a gente mandou para o SOE, a gente mandou pra DAE, porque eles estariam conosco.

Porque você chama o outro para estar com você, mas é para ele fazer o quê? Isso tinha que ser claro para eles também. A gente tem todos esses documentos guardados, que eu vou levando isso tudo para minha tese. A gente vai vendo os movimentos, a partir do vivido. Dentro do nosso *não saber* (que era gigante), a gente não sabia como fazer, a gente ia garantido os movimentos muito miúdos que era dia a dia mesmo.

A gente achava uma solução, uma possibilidade ou uma estratégia e na outra reunião a gente pensava como ia ser aquela estratégia e era dia a dia. Sem saber o que aquilo ia dar. Se ia dar certo, se não ia dar certo. Nós não tínhamos certeza de nada, mas a gente ia se respaldando na ideia da complexidade, que o Mohan vai falar “Para dar conta dessa complexidade, a gente precisa fazer com uma raiz da árvore, que vai ser apoiando umas nas outras e construindo rizomas, que a gente chama de rede colaborativas de inclusão. A gente só sabia que não podia *nenhum a menos*, mas que esse *nenhum a menos* para gente dar conta de *nenhum a menos* a gente não poderia fazer sozinho. Precisava estar em rede e aí a coisa foi acontecendo, sem muitas certezas. Hoje, a gente olha e vê que os caminhos foram os possíveis, que os caminhos foram os necessários, mas o medo era gigante.

Sheila - Imagino... um desafio e tanto!

Sylvia - Porque a gente estava começando! A gente não era conhecida pelas famílias, nós não éramos conhecidas pela escola e a gente estava coordenando um trabalho e aí disseram: “Ei ... vem conosco ... aposta que vai dar certo! (risos).

Sheila - **Quais as estratégias, os projetos e as ferramentas utilizados para diversificar esse novo ensino? Então vocês já trouxeram que foi feito um manual, um livro, ensinando as famílias e eu acho que essa foi uma estratégia. Vocês já falaram, desde o começo está sempre trazendo muito marcante, que foi necessário estreitar o vínculo familiar, para que vocês tivessem um resultado nesse novo ensino. E aí eu vou enfatizar minha pergunta, além disso que a gente já conversou que vocês já me responderam, teve outras estratégias, projetos e ferramentas que vocês utilizaram para diversificar esse novo ensino? Vocês apontam outros elementos que facilitaram e ajudaram muito vocês?**

Sylvia - O que eu posso destacar foi que nessa conversa com as famílias e entender que pra algumas crianças, o que a gente pensou globalmente para todos os estudantes, não dialogaram. Então, algumas crianças que tinham resistência à tela ou que as famílias estavam tão desorganizadas que não conseguiam organizar a própria criança, para participar desses primeiros momentos, que a gente teve que entender que o *time* das famílias era muito diferente e que tinham realidades diferentes.

Tinham famílias que não tinham o que comer. Então, era necessário pensar a escola e era necessário pensar a sobrevivência. Então assim, muitas famílias demoraram muito a se organizarem minimamente, para ter um encontro síncrono. E o que você faz para manter o vínculo? A gente teve famílias que a gente ligava toda semana para saber como a criança estava e como a família estava. Porque eu fazia conversa pelo WhatsApp, então eu conversava pelo WhatsApp. Porque teve uma família que a gente não conseguiu acesso durante um ano.

Sheila - Meu Deus!

Sylvia - Porque a família estava com tantas questões anteriores a escola, que a gente apoiou a família por conversas por WhatsApp. Conversávamos com essa família semanalmente. Às vezes de três a quatro vezes por semana, porque ela não dava conta de entrar nos encontros síncronos (isso era a menor das questões). A criança estava totalmente desorganizada, sem atendimento médico. Era uma família que até então, era uma criança que estudava na escola de Educação Infantil, ela ficava diariamente no Ensino Integral e essa família, por exemplo, a gente precisava ligar para mãe, para orientá-la com relação a questões mínimas de sobrevivência, de organização com aquela criança.

Então, a gente fazia para ela a produção do material dos recursos físicos, para ensinar a brincar, porque, como era uma criança que vivia, um ano antes (em 2019). Ela estava na escola de Educação Infantil, no sistema integral, essa família tinha muito pouco tempo de vinculação com essa criança. Então, o quê que acontecia? Quando essa mãe precisou ficar com essa criança o dia inteiro, uma criança com autismo, sem nenhum atendimento, essa família se desorganizou profundamente. E essa família ficou sem nenhum tipo de rede de apoio, ou seja, o encontro síncrono era a última coisa que ela precisava estar, pois tinha tantas outras coisas e, primeiramente, se vincular essa criança porque ela não era vinculada.

Então algumas orientações e lembro de fazer encontros e falar com ela e eram longas as ligações, para orientar a brincar com ele. Porque ele não reconhecia aquela rotina, aquela casa e organizar a rotina. A gente só foi ter ganhos de vinculação com essa criança, em 2021. Quando ele começou a participar dos encontros síncronos e aí, eu digo que, antes eu ficava tão frustrada, que eu achava que a gente não tinha conseguido nada com ele. E muito pelo contrário!

Foi necessário a gente organizar essa mãe, para que ela conseguisse organizar ele e hoje, quando ele voltou para o presencial, porque aí ele começou a participar dos encontros síncronos todos os dias e ter uma rotina. Quando ele voltou ao presencial, a gente estava com muito medo, a gente pensava, *“Nossa ele vai voltar muito desorganizado”* e muito pelo contrário, ele voltou super vinculado às crianças, super vinculado aos estudantes, participando das propostas.

Eu lembro que a Angélica, que era professora da Educação Especial dele, relatando uma cena que me emocionou profundamente. Quando ele chegou à escola, ele reconheceu uma criança da Educação Infantil, uma menina. Ele olhou nos olhos dela profundamente, durante muito tempo. Então assim, quando ele retorna e ele chega à escola, me emociona profundamente. Porque eu vivi um ano pensando: *“Nada do que a gente está fazendo está dando certo!”* Porque ele não entra no encontro, a gente precisava ensinar ele a brincar, a gente precisava montar jogo, ensinar ela jogar com ele”.

E aí, eu ficava tão frustrada! E hoje eu consigo ver que não. Porque aquilo era necessário. E foi esse apoio e o Derrida vai falar: “O que é o hospedar?” A questão da hospitalidade ao outro. A hospitalidade é você receber o outro e perguntar? Ou seja, receber dizendo, a priori, o quê que ele tem que fazer? Ou receber e esperar o tempo dele. E aí, eu fui entendendo, o quê que Derrida fala de hospedar o outro.

A hospitalidade ao outro, hospedar o outro é recebê-lo, da maneira que ele pudesse chegar e aí ela só pôde chegar um ano depois. Tem até um texto que eu escrevi assim, com a fala dela, quando ela me mandou: *“Sylvia hoje eu entendo quando vocês falam sobre a questão da rotina. Eu tenho falado com o José todos os dias, que ele vai entrar na escola, na aula virtual. E agora, ele já sabe o momento. Quando eu falo: Vamos entrar na aula virtual? Ele não resiste mais. Ele já quer ver os amigos”*.

Então aquela fala para mim, eu fiz uma analogia do Derrida quando ele diz: *“Agora sim, ela está me dizendo: Ei, eu estou aqui e eu quero entrar. Eu estou pronta para você me hospedar”*.

Sheila - Eu tenho só mais uma pergunta que eu queria saber de vocês. Vocês foram falando um pouquinho do rendimento escolar e tanto a Sylvia quanto a Valéria, vão sempre falando dessa questão do retorno, dos destaques e estão sempre mencionando os destaques. Eu acredito que os rendimentos de 2020 de 2021 foram positivos. Como vocês veem o trabalho para 2022? E o que a gente aprendeu com essa pandemia e o que vai ficar para os anos futuros?

Valéria - Eu confesso que eu não sei se eu gosto muito da palavra rendimento (risos). Porque realmente é uma lógica um pouco complexa para mim. Nós vimos muitos desafios

e nesses desafios que vivemos, eu entendo que a gente conseguiu fazer, claro, o nosso melhor. Mas eu acho que foi o melhor muito potente, que foi dialogado com as famílias, com as equipes pedagógicas, de modo mais horizontalizado possível, tentando contemplar as potencialidades e os desafios, pensando em estratégias, diante de um contexto tão difícil e tão complexo que atravessou vários campos e sobrou algumas dúvidas também na Educação.

Então eu acho que nesse sentido, pensando no que a gente conseguiu construir, eu acho que nós, do Colégio Aplicação da UFRJ e do NEEI, nós conseguimos diante de tantas intempéries, fazer trabalhos muito bacanas. Eu sou muito suspeita para falar! (risos) A gente conseguiu sim, manter os vínculos de afetos e conhecimento com as crianças.

Eu acho que com esse retorno híbrido, foi um retorno muito importante que de alguma forma, nos mostra que esse trabalho, desenvolvido a partir de muitos não saberes e de muita discussão, que a gente começa a encaminhar, mostra que a gente fez nosso trabalho, com dedicação, a partir das discussões que a gente construiu. Foi um trabalho efetivo, bem estruturado, com erros e acertos, com dificuldades e facilidades, se é que eu possa falar isso! Eu acho que a gente conseguiu estruturar um trabalho sólido, consistente e atingir os objetivos na educação de vínculos e afetos e conhecimento com as crianças e os estudantes.

As expectativas em relação ao ano de 2022, eu não sei se vai ser possível, mas eu inicialmente, espero um retorno 100% presencial da escola. Acho que se envolve, também, orientações legais, mais estruturadas, a nível nacional. Então eu acho que existem ainda medidas, referentes ao cuidado, com as condições sanitárias que requer atenção. Eu acho que nós, no CAp, temos esse cuidado, tanto que nosso plano de retorno híbrido é um plano também muito bem estruturado e ainda assim, eu não sei se algo parecido é contemplado nas outras redes.

Eu acredito na Educação a partir das trocas, do contato presencial. A gente conseguiu e eu acho que a gente deu conta, mesmo não presencialmente, mas essencialmente a Educação para mim é isso: troca, é olho no olho, é afeto, é diálogo. Então essas são as minhas expectativas para 2022.

E o que fica, a grande lição que fica, talvez seja um pouco clichê, mas é um pouco da capacidade de resiliência. Porque diante de tantos inéditos e eu por exemplo, me vi assim: *“Cara, eu não sei fazer isso”* ou *“Nossa eu não vou dar conta”* (risos), *“Nossa será que eu vou conseguir, né?”*; *“Será que eu estou sendo uma boa professora para as crianças que eu acompanho?”*; *“Será que a gente está caminhando por um bom caminho?”*; *“Será que a gente está desenvolvendo um bom trabalho?”*; *“Será que as estratégias que a gente está adotando, são as mais adequadas, pensando no processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos nossos estudantes”?*

Então eu acho que nesse sentido, a gente precisou realmente se reinventar e ser resiliente, para não deixar nos abater, diante das dificuldades e dos desafios. E sempre buscar e pensar nas possibilidades. É claro que eu não estou com essa minha fala, romantizando a Educação, sobretudo, a educação pública porque a gente carece sim, de mais apoio, de mais investimento. Mas ainda assim eu sou defensora da escola pública, eu sou defensora da universidade pública, mas eu acho que fica mediante a todo esse cenário complexo e também histórico e nos traz até aqui, essa capacidade mesmo de resiliência e de reinvenção sem romantizar e sem achar que tudo o que a gente viveu foi belo.

Foram muitas dificuldades e deu realmente para a gente aprender muitas coisas. E dentre elas, ampliar talvez um pouco, esse olhar para a Educação na perspectiva inclusiva. Então assim, ao passo que, o que já era difícil ampliou as dificuldades, eu acho que a gente também, enquanto profissional, como um compromisso ético, político e pedagógico, a gente não deixou que isso nos abatesse e que nos paralisasse na luta de uma Educação Inclusiva e de fato, para todas e todos, nesse período de pandemia e de distanciamento social.

Sylvia - Eu me sinto bastante contemplada pela fala da Valéria e acho que ela faz um contraponto importante que é essa questão de apesar da gente ter tido olhando para o nosso medo. Em março de 2020 e para reuniões específicas agora, aonde a gente escuta os professores, destacando pontos positivos da aprendizagem dos estudantes com deficiência, por exemplo, e para mim, elucida muito uma professora de Língua Portuguesa que está fazendo Pedagogia que eu trabalhei no Ensino Médio que ela me mandou uma mensagem falando assim: *“Eu mudei o tema do meu TCC e vou escrever*

sobre inclusão”. Ela disse: “*Vou contar sobre essa experiência do Ensino Colaborativo que a gente viveu juntas e de como a gente acompanhou os estudantes.*”

Então, para além de qualquer avaliação que eu possa fazer, é claro, teve algumas relações pessoais que são de censos e consensos. A gente viveu questões muito complexas em alguns anos de escolaridades, com alguns professores, mas quando eu recebo, por exemplo, uma mensagem nesse sentido, me faz ter a percepção de que “Poxa, valeu a pena!” De alguma maneira, eu consegui, assim ... a gente conseguiu trabalhar e afetar o outro.

Aquilo que a gente desenvolve todo dia, atravessou a formação do outro. Porque o nosso maior papel é mobilizar a formação nesse campo. Então, de alguma forma, olhando para o medo e olhando agora, não conseguimos tudo da maneira que desejávamos. Claro, porque algumas crianças não conseguiram consolidar alguns processos e ainda precisam e que vão precisar de uma atenção, ainda mais focada no presencial, mas que a gente objetivamente sobreviveu e num vínculo muito aproximado com as famílias.

Então, para quem está construindo uma política, como eu falei que a gente não era conhecida na escola, nas famílias, “Quem é você, na fila do pão?” E hoje, a gente depois de dois anos, o nosso WhatsApp para qualquer coisa, “Ah, tem uma questão política para responder, uma questão da UFRJ para poder responder”. “O que significa isso?” “Posso fazer assim?” Isso, já dá para gente, uma dimensão de que a gente é reconhecida pela escola. E não é um reconhecimento da Sylvia ou da Valéria é um reconhecimento de uma política, de um processo.

Quando a professora diz: “*Eu mudei o tema do meu TCC, vou contar uma experiência de pensar a inclusão no Ensino Médio*”. Ela não está falando de mim, ela está falando dela, do processo formativo dela. Então assim, isso é política de inclusão que acontece, para além, daquilo que eu imaginei ou que a Valéria imaginou. O que acontece na prática de cada sujeito. Então o quê que as famílias também trazem para gente? Hoje eu tive um encontro com uma família de um estudante com D.I. e que ela falou assim: “*Hoje eu vejo ele super interessado, ele é quase autodidata*”. Eu, sinceramente, tenho dúvida desse diagnóstico, mas enfim, ele é um menino incrível e a família buscava muito esse laudo.

E hoje, a família, olhava muito pelo lugar da falta. No início, ele tinha muitas questões e ela me perguntou: “*É possível que o que ele tinha de dificuldade se amenize, ou seja, o que que ele tinha de característica dentro da Deficiência Intelectual fique mais leve?*” E aí eu falei é. E a gente fez uma *live* na semana passada que, inclusive, tratou dessa questão, que às vezes a Dislexia, ela muito até acentuada, se não tiver nenhum tipo de estímulo, mas ao passo que se a criança tiver estímulos na área da interpretação, da leitura, da percepção, isso vai ficando atenuado. Porque aí a mãe falou: “Eu já não percebo mais as dificuldades que ele tinha antes”.

Então assim, quando o professor, diz quando a família te dá esse retorno, isso vai dizendo de uma política que está sendo construída na escola. Que não é uma política que a gente imaginou a priori, claro. Ela tem uma política que a gente respaldou, em uma concepção do Ensino Colaborativo, a gente demarcou o pé que a gente queria e achava que era importante que acontecesse dessa forma.

Mas a política não é construída por nós, porque eu não estou em todas as séries, eu não estou em todas as etapas, a gente precisa lançar uma ideia e as pessoas precisam comprar essa ideia. Porque na verdade, quem faz uma política acontecer é cada professor, é cada família, é cada docente, é cada criança no cotidiano. E quando a gente olha e percebe que a escola hoje, dialoga a partir de um princípio e isso me dá, não uma certeza, porque numa política, você nunca vai ter certeza de nada. Ela é sempre retroalimentativa. A gente tem que fazer e avaliar, fazer e avaliar.

Mas hoje, para aquilo que a gente estabeleceu para a pandemia, eu olho dizendo assim: “Ufa, chegamos até aqui e conseguimos!” Para prospecção, aquilo que a gente projeta. O quê que eu projeto? Projeto que a gente continue constituindo a nossa política, com as bases que a gente referendou. Porque para referendar essa base, a gente precisa que a universidade invista também na contratação de professores, nos nossos processos de seleção de professores, porque não é fácil. Então a gente precisa dessa luta, também que a gente continue que a gente consiga o nosso assento no CONDIR (Conselho Diretor), enquanto núcleo, a gente já é reconhecida pela escola, mas a gente está aí pleiteando a nossa vaga no conselho de diretor. E também, as nossas normativas internas, que a gente já produziu, nesses dois anos.

Então produzimos, na verdade, ela é reflexão do processo da política. Que haja esse reconhecimento, dessas normativas (que elas orientaram nosso trabalho) e que no presencial, assim como a Valéria falou e eu concordo, que a gente volte ao presencial e que a gente consiga dar continuidade ao nosso trabalho e que a gente consiga fazer com os professores (que eles são necessários) que a gente solicitou e dar conta da nossa carga horária e dos nossos projetos de pesquisa e fazê-los públicos, cada vez mais. E nossos projetos de extensão, fazê-los públicos cada vez mais, porque a nossa ação e a política do CAP, e a gente precisa ter a clareza que ela não é a política do cotidiano só dessas crianças e de seus professores. Ela precisa e ela tem um compromisso ético e político de referendar inovações para política nacional. Então a gente precisa publicizar o que a gente vem construindo, para que nacionalmente, quando a gente tiver um governo que compreenda, em um governo se valorize a Educação e isso possa contribuir efetivamente para as políticas nacionais.

Valéria - Considerando que a Sylvia falou que nós somos uma escola de formação de professores. O CAP, historicamente, tem essa função social e é também uma responsabilidade nossa, enquanto docente, de um colégio de aplicação que é voltado para a formação de professores, esse diálogo e essa publicização das nossas ações pedagógicas, com esse caráter de inovação, tendo em vista que somos um colégio, enfim, de aplicação.

Sheila - Bom queridas, eu quero agradecer muito a vocês! Foi uma conversa muito agradável. Agradecer pela ajuda, pela contribuição que vocês tiveram. Essa dedicação, a gente está num período tão conturbado que é o final de ano. Me esclareceram bastante as dúvidas e agora eu estou com material riquíssimo para estudar e inserir no meu projeto. Desejo a vocês um final de ano maravilhoso e um início de ano de 2022 ainda muito melhor. Quero agradecer imensamente o carinho de vocês!