

## Desafios e Estratégias para a Acessibilidade e Inclusão no CAP-UFRJ durante a Pandemia COVID-19<sup>1</sup>

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck<sup>2</sup>  
Sheila da Cruz Ribeiro Cavalcante<sup>3</sup>

### Resumo

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). O referencial teórico se escorou em autores que estudam a educação especial, bem como a inclusão escolar. A investigação teve caráter qualitativo. Os dados foram obtidos a partir de entrevista remota junto à equipe do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAp-UFRJ. As entrevistas focaram nas vivências e experiências no período pandêmico. Os 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. 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 e o DUA, de forma bastante satisfatória. Considera-se que o conjunto de ações adotadas pelo colégio tem muito potencial.

**Palavras-chave:** educação especial, inclusão, pandemia, Cap-UFRJ.

### Challenges and Strategies for Accessibility and Inclusion at Cap-UFRJ during the COVID-19 Pandemic

#### Abstract

The present research aimed to investigate how accessibility and inclusion were worked on at Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) during the period of remote and hybrid learning due to the COVID-19 pandemic (2020 and 2021). The theoretical framework was based on authors who study special education, as well as school inclusion. The investigation had a qualitative character. Data were obtained from a remote interview with the team of the Center for Special and Inclusive Education (NEEI) of CAp-UFRJ. The interviews focused on the experiences and experiences in the pandemic period. From the perspective of the pandemic, studies point out that students who have some disability, were even more on the sidelines of teaching in certain situations, indicating the need to rethink existing pedagogical practices. It is necessary to think of an inclusive school with humanizing educational practices that effectively contribute to the formation of an autonomous subject, regardless of their limitations and conditions. As final considerations, it was observed that the CAp-UFRJ has provided the opportunity to experiment with pedagogical practices through Collaborative Teaching, PEI and DUA, in a very satisfactory way. It is considered that the set of actions adopted by the college has a lot of potential.

**Keywords:** special education, inclusion, pandemic, CAp-UFRJ.

---

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de um trabalho de conclusão de curso, com o mesmo título, publicado em <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/17140>.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação; Professora Associada II - UFRJ, Faculdade de Educação, Departamento de Didática; E-mail: [razuckrenata@gmail.com](mailto:razuckrenata@gmail.com).

<sup>3</sup> Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica – UFRJ; Pedagoga; E-mail: [sheila.cruz02@yahoo.com.br](mailto:sheila.cruz02@yahoo.com.br).

## Introdução

A escolha da Educação Especial como tema central desta pesquisa possui forte relação com as experiências vivenciadas pelas autoras.

Afinal, qual deve ser a proposta de ensino de uma escola que atende alunos com deficiências, mais precisamente com deficiência intelectual? Questionamos, pois vemos as famílias vagando pelas escolas, ano após ano, com experiências repetitivas: aceitação e rejeição por parte de alguns colegas de classe, pouca interação com os professores e aprovações 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 mantém 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).

Por isso, um dos pontos que sempre nos 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, tais políticas, têm sido concebidas pelo viés biomédico da deficiência, ou seja, considerando a patologia corporal. O grande desafio é ter um novo pensamento a partir do modelo social da deficiência, que reconheça a pessoa com deficiência como sujeito de relações sociais. 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.

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. 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).

Estudos ainda 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 um bom desempenho e aproveitamento (MASCARO, 2016; REDIG, 2016).

Quando se trata de pessoas com deficiência é preciso focar nas potencialidades e investir em adaptações que permitam um melhor desenvolvimento das habilidades adaptativas. Vygotsky estudou 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.

Diante de uma sociedade que vive conflitos no que diz respeito às diferenças, estereótipos e preconceitos, o convívio social de uma pessoa com deficiência nos diversos ambientes ainda é um grande desafio. Somado esses aspectos sociais aos problemas estruturais, econômicos e políticos do Estado, ter uma vida com autonomia atualmente, envolve ter que romper inúmeras barreiras. 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” (BRASIL, 2015).

No início do ano de 2020 fomos todos surpreendidos pela pandemia da COVID-19, momento em que o necessário isolamento social trouxe um rastro de imprevisibilidade. No

Brasil, ainda no primeiro trimestre de março de 2020, o cenário educacional viveu grandes transformações diante do contexto pandêmico. As escolas foram 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.

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.

É fato que o abismo digital, que já era preocupante antes da pandemia, ficou ainda mais evidente. 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?

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.

O Colégio Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) foi escolhido por ser um espaço escolar que utiliza como alternativa na educação inclusiva o ensino colaborativo ou coensino. Motta (2020) define o ensino colaborativo ou 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, regência e avaliação, considerando o ensino e a aprendizagem de um grupo heterogêneo de estudantes, dentre o qual alguns possuem necessidades educacionais especiais.

O objetivo 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). Nesse trabalho, analisamos as medidas adotadas pela escola frente às diferentes realidades dos alunos para a garantia do direito à educação das

peças com deficiência; buscamos identificar quais metodologias foram empregadas para tornar a escola um espaço de acesso ao conhecimento em tempos de isolamento social; procuramos identificar as dificuldades enfrentadas pelos docentes da Educação Especial e quais estratégias foram desenvolvidas pelos docentes da Educação Especial para o processo de ensino durante o contexto pandêmico.

### **Metodologia**

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). As entrevistas foram relacionadas 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 Meet, 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) 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 (2020) 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 resinificaram 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.

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

Para entender como aconteceu o processo de inclusão no ensino remoto, entrevistamos duas professoras responsáveis pela Educação Inclusiva no CAP-UFRJ, que juntas, compõem o NEEI – Núcleo de Educação Especial e Inclusiva. As entrevistas foram realizadas em março e dezembro de 2021. Optamos em manter sob sigilo os nomes das professoras, que serão representadas com os pseudônimos: Professora Sylvia<sup>4</sup> e Professora Valéria<sup>5</sup>. Nesse artigo abordaremos algumas partes da entrevista.

As professoras sinalizaram um quantitativo de alunos com deficiências, transtornos e necessidades específicas acompanhados pelo NEEI em 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

---

<sup>4</sup> Professora 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.

<sup>5</sup> Professora do EBTT de Educação Especial do 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).

(T.O.C), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (T.D.A.H.) e Anemia Falciforme.

Sobre o ensino colaborativo e o trabalho do NEEI as professoras comentaram:

Sylvia - As turmas que têm estudantes com deficiências ou com necessidades específicas têm 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 –[...] uma das nossas principais referências 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. 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. [...] 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).

Mendes e Vilaronga (2017), também argumentam que para considerar inclusão escolar no Brasil do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>6</sup>, carece a discussão dos assuntos 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.

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

---

<sup>6</sup> 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.



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).

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:

[...] assumir um desenho pedagógico é construir uma política. E nessa construção, à medida em que ela acontece, a gente também faz os movimentos de estudo e avaliação de pesquisa sobre ela.

[...] Porque estamos falando de relações docentes, relações de pessoas. [...] avaliando como que essas relações acontecem e em algumas séries, acontece de um modo mais facilitado ou mais fácil e outras com relações mais conflituosos ou mais difíceis, porque é sempre difícil dividir o planejamento e dividir a sua turma.

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, na parceria entre os professores, [...] 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 de uma implantação de uma política nacional. Segundo fontes do Sind-Rede/BH, (2021)<sup>7</sup>, “os cortes na educação exterminam sonhos e fomentam a pobreza”, tendo em vista que a educação ao longo dos anos, vem sofrendo cortes

---

<sup>7</sup>Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – entidade livre e democrática, [...] para representar todos os trabalhadores em educação da rede municipal de educação. Disponível em: <https://sindrede.org.br/quem-somos/>



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.

### **Pandemia: Interrupção das aulas e o sistema remoto**

Ao serem questionadas como foi no CAP-UFRJ o início da pandemia, a interrupção das aulas, o retorno remoto e depois o híbrido, as docentes mencionaram que com quinze dias de posse na função docente, foram surpreendidas com a necessidade do distanciamento social, conforme relato da professora Valéria

[...] com 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. *“A pandemia nos colocou nesse lugar do não saber”* [...] a gente precisou enquanto escola e enquanto docentes também, entender um pouco que a pandemia escancarou muitas dificuldades que já existiam no nosso mundo e nas vivências [...] 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 Corona vírus. 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 foi o desenvolvimento do site “CAP-UFRJ na Quarentena<sup>8</sup>”, que tinha por objetivo congregar todas as ações pedagógicas voltadas para o Colégio de Aplicação da UFRJ. Uma medida externa que trouxe referência para que a organização do colégio fosse bem-sucedida, foram os pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE, com especial atenção ao Parecer CNE nº 5/2020<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> O site Cap-UFRJ na Quarentena, desenvolvido no período de isolamento social com intuito de estreitar laços afetivos e pedagógicos. Disponível em: <https://capnaquarentena.wixsite.com/capufrj>.

<sup>9</sup> Parecer CNE/CP nº 5/2020– Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para cumprimento da carga horária mínima anual, na Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>.

Seguindo as discussões, compreendeu-se a importância de pensar a acessibilidade aos meios digitais das crianças e estudantes, e em parceria com a PR7<sup>10</sup>, foram lançados editais<sup>11</sup> 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 card. 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 precisamos pensar estratégias, buscar o Plano Educacional Individualizado e o diálogo com as famílias tornou-se para além de um documento importante [...] O PEI é uma estratégia pedagógica de importância ímpar, para garantir, pensara inclusão das crianças e dos estudantes que são públicos-alvo da Educação Especial.

Barbosa e Carvalho (2019), ao abordar este assunto, dialoga com Oliveira (2017)<sup>12</sup>, 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)<sup>13</sup>. 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 específicas no recente período pandêmico. A professora Sylvia reforçou o quanto os encontros com as famílias foram preponderantes na esfera da política de Educação Especial.

---

<sup>10</sup> A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) é parte da estrutura superior da UFRJ voltada especificamente às políticas estudantis. Disponível em: <https://politicasestudantis.ufrj.br/>.

<sup>11</sup> A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) - 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](#).

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf).

[...] duas resoluções foram feitas na escola: uma resolução falando do novo período e uma resolução avaliativa. [...] um ganho político muito grande na área política de Educação Especial Inclusiva[...] a constituição da Resolução nº 1<sup>14</sup> e a Resolução nº 5 de 2020<sup>15</sup>, 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.

O contexto pandêmico, então supracitado, trouxe situações inimagináveis, mudou cenário e resinificou relações, oportunizando, por exemplo, o surgimento de uma nova forma de relacionamento entre a família e a escola. União e parceria foram estreitadas: 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:

Sylvia - [...] 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.

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 estava com tantas questões anteriores a escola, que nós a apoiamos porque não dava conta de entrar nos encontros síncronos (isso era a menor das questões). A criança estava totalmente desorganizada, sem atendimento médico [...] e precisávamos ligar para 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.

---

<sup>14</sup> Resolução do Conselho Diretor do CAP 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. Disponível em: [https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res.\\_01.2020.pdf](https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res._01.2020.pdf).

<sup>15</sup> 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 CAP UFRJ durante o período de distanciamento social. Disponível em: [https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res.\\_05.2020.pdf](https://www.cap.ufrj.br/images/PDF/Res._05.2020.pdf).

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.

Ao serem questionadas sobre as estratégias adotadas frente 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:

[...] fizemos um livro todo imagético para orientar as famílias na organização da rotina de uma criança com deficiência. [...] Como elas deveriam usar e fixar a tela e diminuir os estímulos. [...] naquele momento de desespero, fazer um livro com orientações para as famílias foi fundamental, porque era uma demanda muito grande orientar as famílias.

Ainda conversando sobre os desdobramentos da pandemia, também questionamos 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 com edital de acesso à internet ou chip [...] 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.

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.

Na entrevista também questionamos 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 assumimos com as famílias, foi uma importante estratégia para entendermos: Se os nossos objetivos nesse período remoto estavam sendo atingidos, o que podíamos melhorar, ou 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 [...]. 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 Escola<sup>16</sup>

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.

Os relatos da professora evidenciam que nenhuma estratégia ou decisão foram adotadas isoladamente. 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, certamente, contribuiu para amenizar o estado emocional dos alunos e fortalecer os vínculos de afetos 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 identificado por outros professores. 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

---

<sup>16</sup> 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. Disponível em: <https://apacap.org/2021/11/09/apacap-no-condir-09-11/>.

de mediar socialmente o seu aprendizado, a fim de avançar em seu desenvolvimento potencial. (RUPPEL; HANSEL; RIBEIRO, 2021, p. 21).

Mas conforme mencionado anteriormente, o desafio de manter alunos com necessidades específicas 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. O mesmo é citado por Redig e Mascaro (2020) que salientam que a falta de mediação pedagógica e de profissionais de apoio têm impactado negativamente no aprendizado dos alunos.

Ainda como último questionamento, indagamos como as professoras 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. Conforme registrado nas falas de ambas as docentes, o sentimento de dever cumprido e o desejo que querer acertar ainda mais adiante.

Valéria - [...], mas eu acho que foi o melhor e 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.

As expectativas em relação ao ano de 2022, eu não sei se vai ser possível, mas inicialmente, espero um retorno 100% presencial da escola. [...] Então eu acho que existem ainda medidas, referentes ao cuidado, com as condições sanitárias que requer atenção.

E a grande lição que fica 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.

Sylvia: [...], 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.

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 volte ao presencial e que a gente consiga dar continuidade ao nosso trabalho [...] aos 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 CAP-UFRJ tem oportunizado a experimentação de práticas pedagógicas de forma muito satisfatória, como o Ensino Colaborativo, o PEI e o DUA, por meio da gestão compartilhada. Por trazer em sua configuração um trabalho docente em conjunto, estratégias de acessibilidade e inclusão, consideramos que este conjunto de ações adotadas pelo colégio tem muito potencial para suprir as diversas necessidades dos sujeitos da Educação Especial.

Os estudos, as leituras e os teóricos reforçam a ideia de que o tratamento e a forma como a sociedade lida com a pessoa com deficiência faz toda a diferença na constituição desses indivíduos no seu convívio de um modo geral. 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. 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, 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 as 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.

## 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.; 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.
- 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. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 08 fev. 2022.
- \_\_\_\_\_. 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-aee&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192). Acesso em: 05 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](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.

LODEIRO, V. R.; LEÃO, R. de C. da 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.; 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), 2021.

NASCIMENTO, I. S.; SANTOS, P. C. *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](https://www.researchgate.net/publication/342484672_a_normalidade_da_desigualdade_social_e_da_exclusao_educacional_no_brasil). Acesso: 19 dez. 2021.

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.

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/riac/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/riace.v15i4.12558>.

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.

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.ufm.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.

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 e-book, 2021.

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?

Recebido em: 23 set. 2022

Aceito em: 02 jul. 2023