

LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REMOTO

Débora Aldyane Barbosa Carvalho¹
Juliana Silva Santana²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo sintetizar os limites e possibilidades para a realização do Atendimento Educacional Especializado - AEE remoto que assegure os direitos de aprendizagem àqueles que necessitam complementar ou suplementar a aprendizagem, a partir da literatura especializada. Para tanto, fundamentou-se na legislação vigente que versa sobre a modalidade da oferta em detrimento ao combate a COVID-19. Para coleta de informações baseou-se em teses, dissertações e artigos produzidas no período de 2020 a 2021, disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nas publicações da Revista da Educação Especial, Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Dossiê nacional de pesquisa realizado durante a pandemia. Diante ao cenário educacional emergencial, a literatura especializada apontou que a carência de infraestrutura tecnológica, a qualificação deficitária para utilização de metodologias remotas no AEE e materiais sem acessibilidade para uso remoto, representaram alguns dos principais limites para a realização do AEE em formato remoto, conseqüentemente, como um obstáculo à inclusão. No que se refere às possibilidades, deve-se enfrentar as desigualdades de acesso, entender a necessidade de desenvolver um processo de atendimento remoto pautado na heterogeneidade e na individualidade dos estudantes, contemplando suas necessidades e habilidades específicas, tendo em vista que a aprendizagem dos estudantes com deficiência, superdotação e Transtorno do Espectro Autismo - TEA deve considerar as aprendizagens estabelecidas como essenciais para o desenvolvimento intelectual e escolar dos alunos de forma a favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e de integração com outros sujeitos. Também é possível o desenvolvimento de estratégias de ensino em momento síncrono, individual e/ou coletivo por meio de serviço de comunicação por vídeo, devido ao fato da familiaridade dos estudantes e de suas famílias com o uso do celular e do computador nesse formato, estimulado durante a pandemia, bem como o uso de aplicativos e softwares voltados para a inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Remoto. Limites. Possibilidades.

LIMITS AND POSSIBILITIES FOR REMOTE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

ABSTRACT

This study aims to synthesize the limits and possibilities for the realization of Specialized Educational Service - remote AEE that ensures the learning rights of those who need to complement or supplement learning, based on specialized literature. To do so, it was based on current legislation that deals with the modality of offer to the detriment of combating COVID-19. To collect information, it was based on theses, dissertations and articles produced in the period from 2020 to 2021, available in the Capes Theses and Dissertations Database and in the publications of the Revista da Educação Especial, Annals of the National Association of

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Profa. da Educação Básica. debora.aldyane@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Psicomotricidade. Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação (CED/UECE). juliana.santana@uece.br

Postgraduate Studies and Research in Education – ANPED and a national dossier on research carried out during the pandemic. In view of the emergency educational scenario, the specialized literature pointed out that the lack of technological infrastructure, the deficient qualification for the use of remote methodologies in the AEE and materials without accessibility for remote use, represented some of the main limits for carrying out the AEE in a remote format, consequently, as an obstacle to inclusion. With regard to the possibilities, inequalities of access must be faced, understanding the need to develop a remote care process based on the heterogeneity and individuality of students, considering their specific needs and abilities, bearing in mind that student learning with disabilities, giftedness and Autism Spectrum Disorder - ASD should consider established learning as essential for the intellectual and academic development of students in order to favor the development of social skills and integration with other subjects. It is also possible to develop teaching strategies in a synchronous, individual and/or collective moment through a video communication service, due to the fact that the familiarity of students and their families with the use of cell phones and computers in this format is encouraged. during the pandemic, as well as the use of inclusion-oriented applications and software.

Keywords: Pecialized Educational Service. Remote. Limits. Possibilities.

1 INTRODUÇÃO

A efetivação da educação como direito de todos, defendida pela Constituição Federal de 1988, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) dentre outras, fundamentam os discursos sobre os direitos humanos e a articulação destes com as políticas públicas em relação ao fortalecimento do paradigma da inclusão, ao mesmo tempo em que direcionam os sistemas educacionais à perspectiva inclusiva.

Defende-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação, serviço especializado atendendo às suas necessidades para integração na vida em sociedade (BRASIL, 2013), bem como fortalecer a busca de práticas educacionais que garantam a igualdade de acesso e permanência na escola, dos alunos, público alvo, da educação especial em classes comuns de ensino regular.

De forma mais específica, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e suplementar ao ensino regular presencial é garantido e financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB por intermédio do Decreto Nº. 6.571/2008.

Considerando tal direito, porém imersos em um momento histórico em que a pauta principal em todo o mundo é a pandemia da COVID-19 que exigiu a adoção de estratégias

³ Redação conforme a utilizada no Art. 58 da Lei nº 9394/96 – LDB e Lei nº 12.796, de 2013. *Todavia, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (2013) os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD são reconhecidos no diagnóstico como Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.*

conjuntas na sociedade para combater a acelerada propagação dos casos, dentre elas as restrições de convívio social que levou a adequação do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, esbarrou-se num significativo desafio: a prática remota do AEE capaz de atender as demandas da educação especial, justificadas pelas exigências advindas do processo inclusivo, reforçando a necessidade de redução das desigualdades e promoção da equidade como garantia de direito.

No campo educacional conseqüentemente, com o passar do tempo a incorporação de um cenário educacional emergencial de ensino remoto, implicou também na urgência de debates educacionais induzidos por questionamentos tanto na dimensão política, quanto na pedagógica e, conseqüentemente em outras dimensões.

Desse modo, a problemática para desenvolvimento desse estudo bibliográfico considerou como principal indagação na dimensão política, a busca de estratégias adotadas pelos sistemas de ensino e suas escolas para organizar e assegurar a escolarização e consumação do currículo para todos os estudantes que se encontravam em isolamento social, devendo ser assegurado a educação inclusiva como direito.

Na dimensão pedagógica o repensar sobre o desafio de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para incluir, ensinar, avaliar e garantir a participação e aprendizagem dos alunos, quando boa parte deles não dispunham de equipamentos ou acesso à internet. Além disso, o desenvolvimento, em ritmo acelerado, da ação docente, nesse cenário emergencial, quando a organização, funcionamento das escolas e a prática docente sempre foi fundamentalmente presencial, levou a inquietação para buscar referenciais teóricos sobre a realização do AEE remoto.

Assim, considerando a condição emergencial na oferta do ensino decorrente da necessidade de paralização de aulas presenciais por conta da Covid-19 que desencadeou a pandemia, tendo como alternativa a continuidade dos estudos a distância, como foram assegurados os direitos de aprendizagem àqueles que complementavam ou suplementavam a aprendizagem no AEE?

Compreende-se que em busca da síntese sobre os limites e possibilidades para o AEE remoto a partir da literatura especializada, encontram-se ainda as seguintes questões de pesquisa: Quais as estratégias didático-pedagógicas são capazes de atender as especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial nesse novo cenário educacional? Quais as implicações do AEE remoto para a formação de professores, voltadas para a garantia de aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação?

Assim, a fim de contribuir para um maior entendimento dos aspectos elencados nas questões de pesquisa, este artigo, embora não apresente pretensões analíticas do material disponibilizado, visa contribuir para uma aproximação com a produção disponível no Brasil sobre a temática, pois, ao focalizar o levantamento dos referenciais teóricos que têm sido produzidos em estudos brasileiros, a pesquisa buscou ainda contribuir para a construção de uma visão mais abrangente da configuração desse tema.

Para tanto, o estudo baseou-se em teses, dissertações e artigos produzidas no período de 2020 a 2021, disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nas publicações da Revista da Educação Especial, Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e Dossiê nacional de pesquisa realizado durante a pandemia, aliando tais estudos à legislação que versa sobre a modalidade de oferta.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALÉM DO USO DA TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Em 2017 o Ministério da Educação publicou o documento normativo denominado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no qual define o conjunto de aprendizagens essenciais como direitos dos estudantes da Educação Básica e orienta as instituições escolares na elaboração e/ou adequação dos currículos que devem ser adotados nos sistemas educacionais brasileiros, tendo os fundamentos pedagógicos orientados para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017).

Dentre as competências elencadas como referências para o fortalecimento de práticas que consolidam as aprendizagens essenciais definidas, contempla-se a cultura digital como possibilidade para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos por meio das tecnologias digitais de forma crítica e criativa fortalecendo a autonomia e o protagonismo.

O referido documento reforça o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na vida de todos, além de ratificar a acentuada tendência do uso de tecnologias digitais no mundo do trabalho e no cotidiano, defendendo que a escola deve aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, instituindo novos modos para promoção da aprendizagem e da interação entre professores e estudantes, por meio da articulação da cultura digital com a TDIC, considerando inclusive, na organização curricular, às diferentes modalidades de ensino, dentre elas a Educação Especial (BRASIL, 2017).

No que diz respeito a inclusão, Mantoan (2003, p. 31) defende que “deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial”, pois ambas devem ser

capazes de promover a equidade que se defende, na legislação vigente, como princípio do ensino. Então, sob essa ótica, a perspectiva de desenvolvimento de aprendizagens essenciais defendida na BNCC contempla sem restrição a educação inclusiva, cabendo aos profissionais da educação a articulação do currículo com ações pedagógicas acessíveis para um ambiente inclusivo que assegure os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Corroborando com a discussão Rodrigues (2012, p. 36) aponta aspectos da evolução tecnológica que permite o desenvolvimento de ambientes inclusivos nas escolas. Um desses aspectos diz respeito ao fato de que “o crescente acesso de alunos aos meios informáticos e nomeadamente aos computadores e meios de comunicação (...telefones celulares com ligação à Internet), permite a existência de uma base de comunicação que pode ser usada para o desenvolvimento de ambientes inclusivos”.

Nessa mesma ótica Cortelazzo (2012) constata que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas desde a infância, inclusive em camadas sociais mais humildes a comunicação social faz uso das TDIC enquanto a escola as ignora.

Ressalta-se que a educação inclusiva, que possibilita a realização das atividades do AEE por meio da TDIC, transcende o caráter mediador da tecnologia como instrumento ou ferramenta assistiva que equipara oportunidades e favorece a atividade autônoma da pessoa com deficiência, pois trata-se do uso da TDIC como ambiente de aprendizagem remoto, o que sugere a atenção, na formação dos professores, para as competências apontadas pela UNESCO (2008) como necessárias a se desenvolver na formação docente: Competências instrumentais informáticas e inclusivas; - Competências para o uso didático da tecnologia; - Competência para docência virtual; - Competência sociocultural; - Competências comunicacionais por meio das TIC.

Concorda-se com Cortelazzo (2012) ao afirmar que é imposta pela legislação a ação docente mediada pela tecnologia sem a devida preparação dos sujeitos para execução da lei e com Schlünzen Junior (2012) considerando que os recursos advindos das TIDC favorecem e potencializam a inclusão. Além disso, quando se fala de educação inclusiva há de se considerar as peculiaridades de cada sujeito ao mesmo tempo em que deve se perceber as possibilidades de amplitude no atendimento às especificidades individuais via recursos, aplicativos, ferramentas e interfaces multimídias para o atendimento de preferências e individualidades (BARROS, 2012), o que pode justificar o uso das TIDC no AEE como ambiente de aprendizagem.

Frente ao exposto observou-se, como consequência da adoção de medidas preventivas no combate ao avanço da COVID-19, o movimento de migração do ensino presencial para o

ensino remoto⁴ (não presencial), mediado ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, medida prevista no § 4º, do Art. 32, da LDB nº 9.394/96 que autoriza a realização do ensino a distância em situações emergenciais.

Nesse cenário, entende-se por AEE remoto o atendimento educacional especializado distanciando do ambiente físico da sala de recursos multifuncionais, realizado por meio de atividades pedagógicas de complementação e suplementação de ensino não presencial, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, haja vista a compreensão de que a TDIC é uma possível ferramenta e não um único recurso para a realização da modalidade de ensino à distância.

É importante destacar que o período de suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas foi disciplinado por diretrizes que orientaram a organização do trabalho escolar ao mesmo tempo que gerou a necessidade de desenvolvimento de protocolos para a educação inclusiva durante a pandemia, assim como estudos e pesquisas sobre o AEE remoto.

Debruçando-se na legislação vigente, aporte teórico desse estudo, encontrou-se a fundamentação legal que orientou o exercício para o AEE remoto, tendo origem no Parecer CNE /CP Nº: 5/2020 (BRASIL, 2020a) que versa sobre a 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 e determina que o AEE “[...] deve também ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas”.

Nesse contexto, coube aos professores e a equipe escolar a adequação dos materiais, as orientações, entre outros recursos que atendessem as especificidades de cada estudante com deficiência e fortalecessem a interação professor- aluno-família nesse contexto mediado por ações educativas de complementação e suplementação de ensino não presenciais.

No parecer CNE/CP Nº: 11/2020 (BRASIL, 2020b) é orientado que as atividades não presenciais voltadas ao público alvo do AEE sejam articuladas em colaboração com um mediador presencial ou seja, um acompanhante no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação.

As orientações aos Sistemas Educacionais, no contexto da pandemia emitidas pelo parecer CNE/CP Nº: 16/2020 (BRASIL, 2020c, p. 7) reforçam que “os serviços de AEE não se limitam ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais”. E, considerando as

⁴ Tomando como referência a Resolução nº 484/2020, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, ensino remoto refere-se as atividades escolares não presenciais.

possibilidades de desenvolvimento de estratégias diversas para a realização do ensino remoto advertem que

As atividades planejadas para [...] o Atendimento Educacional Especializado não presencial deverão abranger conteúdos relativos aos cuidados essenciais de prevenção e preservação da saúde durante e após o período da pandemia da COVID-19 [...]. Os sistemas educacionais devem garantir acessibilidade linguística nos atendimentos remotos e/ou não presenciais aos estudantes surdos sinalizantes que optam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, comunicação e interação; - Aos alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser garantido acesso ao AEE, considerando seu programa de enriquecimento curricular, atividades suplementares necessárias, além do apoio especializado que atenda as especificidades dos estudantes [...] por meio de tecnologias de comunicação e/ou outros meios, que viabilizem atendimento ao aluno e apoio à família, para a realização das atividades [...]. (BRASIL, 2020c, p. 6/7).

Nesse cenário, refinando o olhar sob a legislação percebe-se a valorização das potencialidades dos sujeitos com deficiência ao invés de enxergá-los pela limitação decorrente da deficiência. Desse modo, entende-se que o contato social é imprescindível para que não haja perda dos vínculos e do sentimento de pertença dos estudantes aos ambientes de recursos multifuncionais.

No que diz respeito a validação da carga horária do AEE remoto orienta-se para o registro detalhado das atividades desenvolvidas, indicando as formas de interação estabelecidas entre professor/estudante/mediador, mediadas ou não por TDIC, o registro da participação dos estudantes, bem como os objetivos alcançados.

Vale destacar que a transição emergencial do modelo de ensino presencial para o remoto foi brusca e desafiadora tanto para os profissionais quanto para os estudantes. Nesse cenário em transformação considerando potencialidades e insuficiências para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas a distância, sejam elas complementares ou suplementares, cabe a investigação sobre os limites e possibilidades do AEE remoto para a garantia dos direitos de aprendizagem ao público alvo a que se destina. Desse modo, serão detalhados na seção seguinte a abordagem e o método em que a pesquisa foi desenvolvida e posteriormente a análise e discussão dos resultados obtidos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa de cunho qualitativo pautou-se no levantamento bibliográfico da literatura especializada, tendo como fundamentação teórica a literatura vigente que versa sobre o objeto de estudo. Partiu da intenção de sintetizar a produção acadêmica sobre os limites e

possibilidades para o AEE remoto frente ao questionamento de como foram assegurados os direitos de aprendizagem no exercício do magistério à distância, àqueles que necessitavam de complemento ou suplemento de ensino no AEE, identificando as contribuições dos autores sobre o tema em estudo.

Desse modo, o estudo foi realizado através de busca sistemática por Dossiê nacional de pesquisa realizado durante a pandemia, por entender que seria relevante para a pesquisa trazer uma perspectiva panorâmica dos diversificados protocolos e práticas adotadas no período em evidência, nos registros de teses, dissertações produzidas no período de 2020 a 2021, disponibilizadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por considerar que esse banco, além de se constituir como um instrumento de divulgação do conhecimento científico brasileiro, possui uma fonte de pesquisa abrangente que congrega informações de estudos de pós-graduandos em nível *Stricto Sensu* e artigos disponibilizados nos bancos de produção científica da Revista da Educação Especial e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED com foco na demanda de fluxo contínuo publicadas por tais segmentos da comunidade científica em geral.

Como estratégia para viabilizar o processo de busca foram definidos critérios para mapeamento do tema, a saber: assunto (Atendimento Educacional Especializado/AEE remoto) e período (2020-2021). A partir do levantamento inicial, os estudos foram identificados e categorizados para posterior análise dos trabalhos relacionados ao tema, observando ainda as temáticas: estratégias didático-pedagógicas remotas ou não presenciais na educação especial e/ou inclusiva e formação de professores para o AEE remoto ou não presencial, na perspectiva de gerar resultados que se relacionem aos questionamentos elencados anteriormente nas questões de pesquisa, a partir da extração de trechos que respondam à investigação dessa revisão bibliográfica.

4 AEE REMOTO NA LITERATURA ESPECIALIZADA

O uso do ensino remoto como estratégia de manutenção da prática pedagógica emergencial durante a pandemia consistiu não apenas numa alternativa de continuidade da ação escolar com a oportunidade de experimentação de outros formatos de aula e de metodologias. Sobretudo, exigiu o repensar sobre a valorização das potencialidades dos estudantes em diversificados ambientes de aprendizagem, inclusive daqueles que participam da educação especial, considerando-os na perspectiva de um acompanhamento educacional não presencial,

com as garantias de consolidação das aprendizagens definidas como essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, com ênfase em suas especificidades.

Partindo desse pressuposto, levando em consideração o caráter emergencial em que se configurou todo o processo de adequação do ensino durante a pandemia da COVID-19, em especial a transição do AEE presencial para o remoto num curto espaço temporal, ainda é escassa a literatura especializada que retrata o AEE remoto. Todavia, a trilha metodológica da pesquisa conduziu para a identificação do relatório de pesquisa desenvolvido por Mendes (2020) e artigos publicados em periódicos de fluxo contínuo por Queiroz e Melo (2021), Rosa; Fonseca; Bridi (2020), Fernandes e Rosa (2020), Uzêda (2020) e Vasconcelos e Araújo (2020).

No relatório de pesquisa publicado pelo Instituto Rodrigo Mendes (2020) encontra-se a análise de protocolos elaborados, com vistas à educação inclusiva no período da pandemia, pelos seguintes organismos internacionais: Organização das Nações Unidas – ONU; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; União Européia; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização Mundial de Saúde – OMS e governos de vinte e três países.

O documento aponta aspectos do possível impacto da paralisação de aulas presenciais na pandemia, que se observa em crianças e adolescentes com deficiência e reconhece o potencial de ampliação da oferta de oportunidades no campo educacional decorrente do ensino à distância. Todavia, considera que no Brasil, as disparidades de acesso à Internet, a carência de habilidades digitais, de acessibilidade dos sites e aplicativos e de equipamentos para as pessoas com deficiência comprometem sua expansão.

Além disso, reforça que a falta de local adequado para o estudo em casa, o comprometimento para implementação do ensino *online* decorrente da ineficiência de conhecimentos técnicos ou pedagógico por parte dos professores para esse fim, bem como o tipo e a severidade da deficiência podem contribuir para a ineficiência do uso efetivo de Internet e computadores para fins educacionais. Ainda, relatam os cuidados em relação ao direito à informação acessível, ao acesso as terapias durante o isolamento social, à sobrecarga das famílias, à saúde mental e a continuidade da educação.

Outro problema relatado no documento diz respeito as dificuldades de adaptação do ensino e da aprendizagem no cenário remoto tanto por parte dos professores, quanto por estudantes em virtude da pouca familiaridade com diversificadas formas de ensinar e aprender e por isso, acredita-se que hajam lacunas significativas no aprendizado.

Embora houvesse o reconhecimento de que “um dos principais problemas do ensino à distância e online fosse o acesso à infraestrutura”, o que levou a adoção de variadas soluções no mundo para adequar a escolarização remota em contextos distintos - fornecimento de material impresso para realização das atividades em casa, envio de vídeo-aulas pelos aplicativos de mensagens instantâneas, transmissão de aulas por meio de rádio e televisão, entre outras. (MENDES, 2020, p.20), bem como a capacidade técnico-pedagógica de professores na condução do ensino e dos estudantes para a aprendizagem remota, considerou-se importante manter a rotina para acesso as atividades do AEE, mesmo que por meio de ferramentas online, tendo em vista a possibilidade de realização de chamadas de vídeo para execução das ações por meio de videoconferências, com o auxílio dos pais da criança ou jovem com deficiência e ligações telefônicas com o objetivo de manter os vínculos com os profissionais.

A decisão de retomada do AEE em formato remoto, conforme apresentado na fundamentação teórica foi assegurada por legislações específicas. Corroborando com a importância da continuidade do atendimento especializado em âmbito escolar, ressalta-se em Mendes (2020) que “[...] a interrupção das terapias pode significar uma estagnação ou retrocesso em habilidades adquiridas anteriormente pela criança”. O que concorreu para que as escolas viabilizassem ações para apoiar os estudantes com deficiência remotamente. Contudo, o referido relatório também indica a necessidade de orientação aos cuidadores de crianças com deficiência no gerenciamento do cuidado com a saúde mental, bem-estar psicossocial e da educação ora realizada.

Em relação a busca de estudos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes não encontrou-se registro de publicações com o filtro aplicado: Atendimento Educacional Especializado/AEE remoto ou não presencial; estratégias didático-pedagógicas remotas ou não presenciais na educação especial e formação de professores para o AEE remoto ou não presencial para o período 2020/2021, tampouco em períodos anteriores.

Em análise a essa ausência de registro, justifica-se que o tempo de realização das pesquisas exigidos para defesa das dissertações no mestrado e teses no doutorado não condizem com o recorte da busca estabelecido nesta revisão, haja vista que os objetos de estudo são previamente determinados pelos futuros acadêmicos em função das linhas de pesquisa em oferta e antecedem ao ingresso do pesquisador em ambos os cursos. Acredita-se que a partir dessa vivência, nos anos seguintes existirão diversificadas pesquisas que retratarão o AEE desenvolvido em formato remoto.

Na Revista Educação Especial, Queiroz e Melo (2021) analisaram a atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes durante a

pandemia do COVID-19. No estudo, destacou-se a importância da intervenção do professor no momento da realização da atividade, ressaltando o desafio da mediação pedagógica para o ensino remoto, que se apoia, na maioria das vezes, em expressões verbais e escritas.

As pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED desenvolvidas por Rosa; Fonseca; Bridi (2020), Fernandes e Rosa (2020), Uzêda (2020) e Vasconcelos e Araújo (2020) relatam repercussões, desafios, possibilidades e percepção dos docentes sobre a prática remota da educação inclusiva em contextos distintos.

Na pesquisa que tratou sobre as repercussões na educação especial em detrimento da Covid-19 e o ensino remoto a partir da análise sobre as ações desenvolvidas nas Redes Estadual e Municipal de ensino em Santa Maria/RS, que modificaram a organização da Educação Especial, no período de suspensão das aulas presenciais percebeu-se que “ambas as Redes de Ensino têm se preocupado com uma reestruturação curricular no esforço de ofertar [...] o AEE [...]. Apesar dos esforços, o acesso de todos ainda não é uma realidade, fator que compromete a continuidade da educação no modelo de ensino remoto”. (ROSA; FONSECA; BRIDI, 2020, p. 5), porém reconhece a pluralidade de formas de acesso e configurações de práticas pedagógicas utilizadas, ainda que incipiente, na atual perspectiva em que se aplica o ensino remoto.

Na análise de Uzêda (2020) acerca do trabalho pedagógico remoto desenvolvido com crianças público da educação especial, nas escolas de educação infantil da rede municipal de Salvador - BA, durante o período da pandemia, indicou que as atividades de cunho remoto recorreu ao uso de atividades impressas, vídeo aulas e sugestões de brincadeiras e atividades, encaminhadas através de aplicativos e redes sociais, para realização no ambiente domiciliar. Todavia, mesmo com o esforço dos docentes no desenvolvimento das atividades propostas, o contato com as crianças e as famílias não ocorreu satisfatoriamente.

Os desafios e possibilidades da utilização de aulas remotas no AEE para surdos na ótica de Fernandes e Rosa (2020) apontam que as adaptações ocorreram a partir de aplicativos e vídeos. No entanto, os autores destacam que, apesar das adversidades, a utilização de aulas remotas são desafios que devem ser enfrentados e entendidos como alternativas possíveis para o desenvolvimento da aprendizagem na educação especial.

Além disso, é importante destacar que o uso de softwares educacionais pode corroborar com a autonomia digital de muitos que fazem parte do público alvo do AEE. A Universidade de Brasília (UnB), por exemplo, por meio do projeto Participar⁵ que considera fundamental o desenvolvimento da autonomia e inserção social dos estudantes na esfera digital, desenvolveu

⁵ <http://www.projeto Participar.unb.br/>

três programas para auxiliar professores na educação de estudantes com TEA e deficiência intelectual. O programa Aproximar volta-se para o público com TEA no ensino de gestos sociais. Nele encontram-se atividades voltadas para a expressão, aproximação, ambientação e percepção. Nas programações denominadas Participar para a alfabetização e Somar para o uso social da Matemática o público a que se destina são as pessoas com deficiência intelectual.

No universo tecnológico muitos são os produtos que podem ser aplicados na rotina do AEE remoto, de forma a favorecer a comunicação e a aprendizagem, conforme observa-se alguns exemplos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Aplicativos para uso inclusivo

IDENTIFICAÇÃO	OBJETIVO	PUBLICO-ALVO	UTILIZAÇÃO
Terapia da Linguagem e Cognição com MITA - Android	Intervenção precoce para ajudar crianças a aprender como juntar mentalmente vários objetos e melhorar significativamente no seu desenvolvimento geral, especificamente em termos de linguagem, atenção e habilidades visuais.	Crianças com autismo, com atraso do desenvolvimento ou com dificuldades de aprendizagem.	Gratuito
BrailleBack - Android	Colabora para os utilizadores invisuais a utilizar dispositivos de braille.	Pessoas com Deficiência visual	Gratuito
Magic Contact Lite Android	Favorecer a Comunicação Alternativa e Aumentativa.	Utilizadores com limitações na fala (pessoas com afasia, ELA, paralisia cerebral, ou perturbações do espectro do autismo).	
PictoTEA Android	Desenvolver as habilidades sociais e de comunicação por meio de pictogramas digitais em vez de cartões físicos, para se comunicar.	Pessoas com TEA	Gratuito
StorySign - iOS Android	Ajudar as crianças surdas a aprender a ler.	Crianças com deficiência auditiva	Gratuito

Fonte: <https://appseducacao.rbe.mec.pt/category/inclusao/Adaptado>.

O uso de aplicativos – APP pode ser uma alternativa de inclusão na educação considerando a tecnologia e a Internet como instrumentos para interação e impacto social. Todavia, em relação a percepção dos professores sobre a prática do ensino remoto, apresentada por Vasconcelos e Araújo (2020), refere-se às lacunas formativas, o entendimento dos desafios e conquistas pessoais, profissionais e sistêmicas ocorridas diante do contexto de pandemia, embora se reconheça a existência de diversas dificuldades, por parte dos professores, no desenvolvimento de uma didática aliada ao uso da tecnologia.

Além disso, a prática pedagógica remota ocorreu no contexto do isolamento e distanciamento social, tendo este profissional a responsabilidade única de providenciar equipamentos e conexão para o desenvolvimento das aulas, a carga horária, muitas vezes, foi extrapolada em relação ao tempo de atuação em serviço, causando estresse e sobrecarga ao trabalho ao docente.

Sobretudo, percebe-se que o ensino remoto desafiou as possibilidades de aprendizagem essenciais e inclusão, ao mesmo tempo em que foi a alternativa para não interromper o processo educacional dos estudantes durante a pandemia, como estratégia para eliminar a necessidade de reposição de aulas em formato presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos apresenta-se a síntese dos limites e das possibilidades para assegurar os direitos de aprendizagem àqueles que necessitam complementar ou suplementar a aprendizagem por intermédio do AEE com ênfase na perspectiva remota de atuação.

No que se refere aos limites para a realização do AEE em formato remoto, a literatura especializada apontou a carência de infraestrutura tecnológica, tanto por parte das escolas quanto por parte dos estudantes, como um dos principais obstáculos à inclusão.

As estratégias de educação à distância pelo uso do ensino online síncrono e assíncrono, considerando o momento da oferta de natureza emergencial decorrente da paralisação dos atendimentos presenciais nas salas de recursos multifuncionais, para o combate à Covid-19, pode ter contribuído para a exclusão de uma considerável parcela de estudantes que ficaram à margem do serviço, tendo em vista que no contexto brasileiro percebeu-se disparidades no acesso aos equipamentos, no desenvolvimento de habilidades necessárias a escolarização digital e na conexão com a Internet, além do corpo docente e equipe escolar não disporem de conhecimentos e qualificação necessária para planejar de forma eficiente, em repentina

transição de aulas presenciais para não presenciais, a proposta pedagógica capaz de contemplar as especificidades que requer a educação inclusiva remota.

Considerando outras estratégias de mediação remota nesse cenário, como o uso de atividades impressas, envio de vídeo aulas e sugestões de brincadeiras e atividades, encaminhadas através de aplicativos de sala de aula virtuais e redes sociais é preciso considerar que as estratégias didático-pedagógicas, para atender as especificidades dos estudantes público da educação especial são limitadas quando os materiais didáticos não são compatíveis com as especificidades dos sujeitos, as imagens não dispõem de audiodescrição, os textos são ilegíveis por meio de softwares, considerando suas possibilidades de acesso remoto e de participação potencial ou ainda quando os materiais em vídeos não apresentam legendas impressas e janela de tradução de Libras.

Em relação à formação de professores, voltadas para a garantia de aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação é necessário continuidade na formação docente para dar o suporte remoto especializado, incluindo o aprendizado de metodologias voltadas para o AEE não presencial, para o uso da tecnologia como ferramenta para subsidiar a prática do atendimento especializado e realização de atividades acessíveis para essa finalidade.

No que se refere as possibilidades do AEE remoto na perspectiva da educação inclusiva, o poder público deve enfrentar as desigualdades de acesso a partir da definição de uma política pública que promova a equidade de acesso digital, financiando equipamentos e disponibilizando Internet àqueles que não dispõem de recursos financeiros suficientes para adquiri-los.

A compreensão sobre a necessidade de desenvolver um processo de ensino pautado na heterogeneidade e na individualidade dos estudantes, contemplando suas necessidades e habilidades específicas pode se apoiar em estratégias de ensino possíveis de ocorrer em momento síncrono, individual e/ou coletivo por meio de serviço de comunicação por vídeo, devido ao fato da familiaridade dos estudantes e de suas famílias com o uso do celular e do computador nesse formato, estimulado durante a pandemia.

Assim, acredita-se no potencial da utilização de ensino remoto como atividades complementares inclusivas e, como ferramenta para subsidiar a revisão de formas de ensinar e aprender nesse contexto.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

APPS PARA A EDUCAÇÃO. **Rede de Bibliotecas Escolares**: aplicações para dispositivos móveis. Disponível em: <https://appseducacao.rbe.mec.pt/category/inclusao/>. Acesso em: Nov.2021.

BARROS, Daniela Melaré Vieira. Estilos de aprendizagem e uso de tecnologias na formação de professores para a prática pedagógica inclusiva: valorizando as competências individuais. *In*: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: Set.2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Out. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Out. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: Out.2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: Nov.2021.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: Out.2021.

CEARÁ. **Resolução nº 484, de 15 de julho de 2020**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19) e dá outras providências. 2020. Disponível em:< <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-n%C2%BA-484.2020.pdf>>. Acesso em: Out. 2021.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. Formação de professores para uma Educação Inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: Set.2021.

FERNANDES, Disraely da Silva Machado; ROSA, Kaciana Nascimento da Silveira. A utilização de aulas remotas no atendimento educacional especializado para surdos: desafios e possibilidades frente a pandemia. In: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). GT15 - Educação Especial. Bahia: **Anais da ANPED**, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6809-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: Nov.2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MENDES, Rodrigo. **Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19**: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: < http://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf?fbclid=IwAR1xV6wWX0vrY0tOPE_99tfjFI0lxbpyPiUMYBDxWz7HK8LNvtZJf_H9Os>. Acesso em: Out.2021.

PROJETO PARTICIPAR. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/>. Acesso em: Nov.2021.

QUEIROZ, *Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de*; MELO, *Márcia Helena da Silva*. Atuação dos professores de Atendimento Educacional Especializado junto aos estudantes com deficiência durante a pandemia do COVID-19. **Revista Educação Especial**, 34, 2021.

Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64174>>. Acesso em: Nov.2021.

RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *In*: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: Set.2021.

ROSA, Maiandra Pavanello da; FONSECA, Manoela da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Covid-19 e o ensino remoto: repercussões na educação especial. *In*: XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul. Eixo Temático 22 - Educação Especial. Blumenau: **Anais da ANPED**, 2020. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6323-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: Nov.2021.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Construção de ambientes digitais de aprendizagem: contribuições para a formação do professor. *In*: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: Set.2021.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). UNESCO's ICT **Competency standards for teachers. Towards ICT skills for teachers**. 2008.

UZÊDA, Sheila de Quadros. Inclusão na educação infantil em tempos de pandemia. *In*: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). GT15 - Educação Especial. Bahia: **Anais da ANPED**, 2020. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6474-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: Nov.2021.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. Educação em tempos de pandemia: a prática do ensino remoto na percepção de professores. *In*: XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020). GT08- Formação de professores. Bahia: **Anais da ANPED**, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6954-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: Nov. 2021.