



UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT
PRÓ- REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO - PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEDE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUÍZA DE SOUZA

**ITINERÁRIO PEDAGÓGICO NO NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO – NAAE AOS EDUCANDOS COM DÉFICIT INTELLECTUAL E
SEUS FAMILIARES: DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO
CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA – CEEBA**

**ARACAJU
2022**

MARIA LUÍZA DE SOUZA

ITINERÁRIO PEDAGÓGICO NO NÚCLEO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – NAEE AOS EDUCANDOS COM DÉFICIT INTELLECTUAL E SEUS FAMILIARES: DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA BAHIA – CEEBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.
Linha de Pesquisa: Educação e Comunicação

ORIENTADOR: Professor Dr. Ronaldo Nunes Linhares

**ARACAJU
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

S719i Souza, Maria Luíza
Itinerário pedagógico no núcleo de atendimento educacional especializado-NAEE aos educandos com déficit intelectual e seus familiares: desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia-CEEBA / Maria Luíza de Souza; orientação [de] Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares – Aracaju/ SE: UNIT, 2022.

185 f. il; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2022

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Déficit intelectual 3. Ensino remoto 4. Formação do Professor I. Souza, Maria Luíza II. Linhares, Ronaldo Nunes (orient.). III. Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371.13:364(813.8)

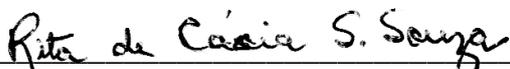
FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovada em: 07/10/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares – Orientador
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Prof. Dra. Rita de Cácia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe (DED/UFS)
(Membro externo da banca)



Prof. Dr. Alexandre Meneses Chagas
Universidade Tiradentes – (PPED UNIT)
(Membro interno da banca)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecemos ao Pai Maior, nos permitindo a viver neste celeiro em busca dos nossos sonhos e apresentando-nos caminhos a serem concretizados, nos concebendo oportunidades, discernimento e serenidade na melhor compreensão da vida.

Aos meus Genitores: Catulino José (in memoriam) e Maria Ermy (in memoriam) que no momento se encontram em outros planos e em novas aprendizagens. A eles a minha eterna gratidão pela oportunidade concebida em poder vir ao mundo, pela confiança no permitir que as minhas asas crescessem, para tomar novos rumos. E por fim, pelas oportunidades para tornar-me melhor neste mundo através das suas coragens, dos seus exemplos, das suas éticas, dos incentivos diários e das suas alegrias e compreensões.

Aos meus familiares: A família bem estruturada é a base de apoio para que todos possam prosseguir na escola da vida, o nosso agradecer ao suporte diário para viver e conviver neste celeiro, obrigada, por fazer parte deste entrelaçamento e pelas aprendizagens nas trocas diárias.

Ao Professor e Orientador Dr. Ronaldo Nunes Linhares, o agradecer primeiramente pelo acolhimento numa fase bem insegura e delicada na minha caminhada acadêmica. Neste momento, procurei-o quase desistindo, mas, depois de uma longa conversa e pela escuta sensível, sai com novos planos e possibilidades na concretização das escritas. As suas orientações são conduzidas pelas riquezas dos conhecimentos, pelas transmissões do saber e pela leveza no guiar os meus pensamentos e orientar com sabedoria as minhas escritas. O meu eterno agradecimento pela contribuição por mais uma conquista.

Aos membros da banca examinadora: a Profa. Dra. Rita de Cácia Souza e ao Prof. Dr. Alexandre Chagas pela colaboração nesta minha caminhada acadêmica, com suas leituras e sugestões cuidadosas, trazendo novas visões na pesquisa.

Ao Coordenador, Professores e Professoras do PPED/UNIT, pela dedicação, competência, apoio e todo conhecimento compartilhado nas aulas.

Aos funcionários do PPED/UNIT, pelos esclarecimentos e orientações.

Agradecemos ao Centro de Educação Especial da Bahia e a Diretora Professora Mestra Sidenise Estrelado, pelo incentivo e pelo acolhimento por ceder espaço para que esta pesquisa fosse realizada com pleno êxito e disciplina.

As Famílias e aos Educandos, partícipes desta pesquisa, o meu agradecimento pela confiança e colaboração para fazer acontecer a pesquisa.

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou sua construção.

Paulo Freire.

SOUZA, Maria Luíza de. **Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado – NAAE aos educandos com Déficit Intelectual e seus familiares: Desafios no contexto do ensino remoto no centro de educação especial da BAHIA – CEEBA.** 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares. Aracaju, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa insere-se na linha de pesquisa Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tiradentes (UNIT). Sendo objeto o Atendimento Educacional Especializado, buscando apresentar o decurso do Atendimento Educacional Especializado de escolares com Déficit Intelectual, no contexto do ensino remoto, no Centro de Educação Especial da Bahia, na cidade do Salvador - Bahia. Destaca a importância da Educação Especial, o valor das práxis, e o funcionamento do AEE, em uma perspectiva histórica dos fatos e das histórias dos sujeitos. Apresenta como objetivo geral identificar nas narrativas de professora, alunos e familiares, as dificuldades durante o Ensino remoto/pandemia. Como específicos: identificar nas narrativas dos educandos com DI, das famílias sobre as práticas pedagógicas da docente, elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAAE durante o ensino remoto; descrever as práticas pedagógicas docentes os elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAAE e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no Atendimento Educacional Especializado na área de déficit intelectual durante o ensino remoto; caracterizar as dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias, no decorrer no Ensino Remoto; no período de 2021. A abordagem é qualitativa, de natureza básica, a partir dos depoimentos dos atores sociais envolvidos. A opção metodológica da pesquisa é o estudo de caso. As informações foram compostas pelo relato/entrevistas de 15 (quinze) educandos e seus familiares, atendidos no NAAE com análise de conteúdo fundada em Bardin. A questão norteadora é, Como a educadora, os educandos com DI e familiares do NAAE enfrentaram os desafios para o AEE do CEEBA na modalidade remota? Para o alicerce teórico, conta com os conceitos de Formação de Professores: Freire/Siluk; Atendimento Educacional Especializado: MEC/Secretaria de Educação Especial com Poker, Deficiência Intelectual, Januzzi e Not; Educação Inclusiva Campbell e Mantoan. Os resultados apontaram como desafios: o acesso ao AEE remoto foi dificultado, pelo não acesso a smartphones, redes de internet. As questões sócio emocionais, das famílias e, em relação a aprendizagem não ter sido eficiente, não conseguiram auxiliar seus filhos; Superação: retorno do AEE. Relação família-escola ampliou-se. As dificuldades no uso dos smartphones, foram auxiliados pelos familiares, e, os que não possuíam aparelhos, as famílias conseguiram comprar ou emprestar das mães e avós. Destaca a importância da pesquisa, para reflexão da comunidade CEEBA, sobre a educação especial em geral, e, particularmente, os estudantes com DI, quanto à mediação pedagógica, partindo do uso das tecnologias de informação e comunicação.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Déficit Intelectual; Ensino remoto e Formação do professor.

SOUZA, Maria Luiza de. **Pedagogical itinerary at the Specialized Educational Service Center – NAAE for students with Intellectual Disabilities and their families: Challenges in the context of remote teaching in the Centro de Educação Especial da Bahia (*Special Education Center of Bahia*) – CEEBA.** 185f. Dissertation (master's in education) – Universidad Tiradentes. Advising Professor Doctor Ronaldo Nunes Linhares. Aracaju, 2022.

ABSTRACT

This research is part of the Education and Communication research line of the Graduate Program in Education – Tiradentes University (UNIT). The object is the Specialized Educational Service, seeking to present the course of the Specialized Educational Service of students with Intellectual Deficit, in the context of remote teaching, at the Special Education Center of Bahia, in the city of Salvador - Bahia. It highlights the importance of Special Education, the value of praxis, and the functioning of AEE, in a historical perspective of the facts and histories of the subjects. Its general objective is to identify the difficulties during remote teaching/pandemic in the narratives of teachers, students and family members. As specific: to identify in the narratives of students with ID, of the families about the pedagogical practices of the teacher, elements that characterize their educational experience in the NAAE during remote teaching; describe the teaching pedagogical practices, the elements that characterize their educational experience at the NAAE and the pedagogical monitoring instruments used in the Specialized Educational Assistance in the area of intellectual deficit during remote teaching; to characterize the difficulties faced by students and their families during Remote Teaching; in the period of 2021. The approach is qualitative, of a basic nature, based on the testimonies of the social actors involved. The methodological option of the research is the case study. The information consisted of the reports/interviews of 15 (fifteen) students and their families, attended at the NAAE with content analysis based on Bardin. The guiding question is, How did the educator, the students with ID and NAAE family members face the challenges for the AEE of CEEBA in the remote modality? For the theoretical foundation, it counts on the concepts of Teacher Training: Freire/Siluk; Specialized Educational Service: MEC/Secretariat of Special Education with Poker, Intellectual Disability, Januzzi and Not; Inclusive Education Campbell and Mantoan. The results pointed out as challenges: access to the remote AEE was hampered, due to the lack of access to smartphones, internet networks. The socio-emotional issues, of the families and, in relation to the learning not having been efficient, they were not able to help their children; Overcoming: return of the AEE. Family-school relationship expanded. The difficulties in using smartphones were helped by family members, and those who did not have devices, families were able to buy or borrow from mothers and grandmothers. It highlights the importance of research, for the reflection of the CEEBA community, on special education in general, and, particularly, students with ID, regarding pedagogical mediation, based on the use of information and communication technologies.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Intellectual Disability; Remote teaching and teacher training.

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AC	Atividade Complementar
ACC	Atividade Curricular Complementar
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DIREC-19	Diretoria Regional de Educação e Cultura
EH	Ensino Híbrido
ER	Ensino Remoto
GEDES	Gerência em Educação Especial do Estado da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
NAEE	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado
NAF	Núcleo de Acompanhamento e Formação
NEIT	Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho
NAFAM	Núcleo de Atendimento a Família
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Plano de Atendimento Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
QI	Quociente Intelectual
SEC	Secretaria de Educação
SUS	Serviço Único de Saúde
T.A.	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCSAL Universidade Católica do Salvador

UNOPAR Universidade do Norte do Paraná

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os descritores, a partir de levantamento na base de dados da Capes....	29
Figura 2 – Objeto de pesquisa.....	32
Figura 3 - Registro de reunião de atividade complementar	84
Figura 4 - Registro de articulação com as escolas comuns.....	85
Figura 5 - Registro das atividades com os educandos.....	86
Figura 6 - Registro das atividades com os educandos.....	87
Figura 7 - Registro das atividades com os educandos.....	88
Figura 8 - Registro das atividades com os educandos.....	88
Figura 9 - Registro de articulação com as famílias	90
Figura 10 - Registro de articulação com as famílias	91

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Ano de ingresso dos estudantes no NAEE.....	94
Tabela II	Gênero dos estudantes.....	95
Tabela III	Idade dos estudantes.....	95
Tabela IV	Formação Escolar.....	96
Tabela V	Gênero dos familiares.....	96
Tabela VI	Escolarização dos familiares.....	97
Tabela VII	Perfil econômico das famílias.....	97

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	19
2 - REVISÃO DE LITERATURA – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	28
2.1 - O ensino remoto como processo educacional: A inclusão dos educandos com Déficit Intelectual, no Atendimento Educacional Especializado - Novas aprendizagens.....	34
2.2. Dialogando sobre o educando com Déficit Intelectual.....	39
2.3. As políticas da educação especial na perspectiva inclusiva.....	44
3 - METODOLOGIA.....	53
3.1 - Caracterização da pesquisa.....	53
3.2 - Descrição do local da pesquisa.....	54
3.3 - Perfil dos participantes.....	55
3.4 - Instrumentos e procedimentos de recolha das informações.....	55
3.5 - Análise das informações.....	57
4 - OS INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, COMO COLABORADORES NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO UTILIZADOS NO ENSINO REMOTO – AEE.....	59
4.1 - O Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, no diálogo da inclusão no contexto pandêmico.....	59
4.2 - Instrumentos de acompanhamento pedagógico.....	62
4.2.1 - Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE.....	64
4.2.2 - Registro de Acompanhamento Educacional.....	66
4.2.3 - Registro de Planejamento Educacional.....	67
4.2.4 - Diário de frequência.....	67
4.2.5 - Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI.....	68
5 - OS DESAFIOS DOS ATORES NO NAAE: PROFESSORA x FAMÍLIA x EDUCANDOS NO ENSINO REMOTO / ENSINO HÍBRIDO.....	71

5.1 - Os desafios da professora do NAEE remoto.....	76
5.2 - Entre os fios das redes sociais tecnológicas: O tecer o reencontro com a turma.....	80
5.3 - O Atendimento Educacional Especializado: Momentos virtuais com grupo de estudo, com as escolas comuns, com os educandos e com as famílias.....	83
6 - ANÁLISE DOS DADOS.....	92
6.1 - Perfil dos participantes do estudo.....	94
6.2 - Práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial.	99
6.3 - Narrativas dos educandos sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.....	103
6.4 - Narrativas das famílias sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.....	110
7- ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	121
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DI, ATUAÇÃO NO AEE E DESAFIOS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DI.....	139
APÊNDICE B - QUADRO SÍNTESE II – O ENSINO REMOTO NO AEE.....	151
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	154
ANEXOS.....	156
ANEXO I – REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL.....	57
ANEXO II – REGISTRO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.....	58
ANEXO III– PLANILHA DE ASSUNTO.....	59
ANEXO IV – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	160
ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
ANEXO VI – DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFRAESTRUTURA.....	168

ANEXO VII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 510/2016...	169
ANEXO VIII – DECLARAÇÃO DE PESQUISADORES.....	177
ANEXO IX – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....	178
ANEXO X – TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO DO CEEBA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DO NAAE COM EDUCANDOS COM DÉFICIT INTELECTUAL.....	179
ANEXO XI – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS.....	180
ANEXO XII – CARTA DE ANUÊNCIA.....	181
ANEXO XIII – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E SIMILARES.....	182
ANEXO XIV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012.....	183

1 INTRODUÇÃO

Contextualizando o cenário ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, causada pela SARS-CoV-2 ou Covid-19, tem-se, além do isolamento social – recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – a provocação de impacto mundial tanto no âmbito econômico, social, como na saúde das pessoas.

No campo educacional, as atividades presenciais migraram para um novo formato de ensino, o remoto. Houve profundas alterações na dinâmica pedagógica, em que famílias, estudantes e educadores precisaram superar desafios de ordem pedagógica, técnica, sanitária e emocional para construir técnica de ensino-aprendizagem. As tecnologias Digitais de Informação e Comunicação se apresentam como protagonistas ao contribuir com a educação, tentando transpor as barreiras do ensino para acontecer a aprendizagem, além de quebrar paradigmas na prática docente remota, criando espaços, conforme observa Linhares (2006).

Atualmente, as estruturas de transição da sociedade contemporânea, a grande diversidade econômica e sociocultural, os mais diferentes agrupamentos humanos e principalmente o papel de novas tecnologias de comunicação, produção e divulgação da informação, têm proporcionado modificações nas relações de poder e produzido novas formas de organização social e de participação política dos indivíduos (LINHARES, 2006, p. 160).

Não é demasiado ressaltar fragilidades históricas dos sistemas educacionais, com a ampliação das desigualdades no desempenho educacional por todo o país, a hipossuficiência financeira das famílias e as condições reduzidas de acesso à infraestrutura indispensável para que acontecesse o ensino remoto. A internet, antes elitizada, agora é espaço universalizado, e que assumiu importante lugar, no contexto do AEE remoto.

Neste contexto, esta pesquisa tem como objeto o Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes com deficiência intelectual – DI, considerando esse lugar universal da rede internet. Este estudo tem interesse investigativo com vinculação direta a minha trajetória profissional, identificando na delimitação, minhas experiências e formação acadêmica, inicial e continuada, na área da DI. A motivação para esta investigação surgiu também da experiência como docente da rede pública

de ensino, somada ao interesse em pesquisar e fazer reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Chegando ao Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA no ano de 1995, pude exercer a minha profissão como professora especialista. Entretanto, para este novo desafio foi necessária uma formação profissional específica na área de educação especial, formação esta financiada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC - BA com ordenação metodológica e prática pedagógica.

Alia-se também as questões que abrangem a minha formação como educadora e o meu fazer pedagógico no AEE, em perspectiva de educação inclusiva, no decorrer do ensino remoto. Existe ainda o desejo de ouvir experiências e contar as histórias daquelas e daqueles que vivenciaram as particularidades do AEE no período pandêmico.

Para apreensão do tema e concretização dos objetivos desse estudo, destaca-se a necessidade de refletir sobre a seguinte questão: Como a educadora, os educandos com DI e familiares do NAEE enfrentaram os desafios para o AEE do CEEBA na modalidade remota?

A opção por apresentar esta questão de pesquisa relaciona-se às minhas vivências enquanto docente, mestranda do curso em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e professora especialista em educação especial do CEEBA. Diante da realidade vivenciada na Educação Especial, numa instituição pública especializada para educandos que apresentam déficit intelectual, foi percebida a imprescindibilidade de um estudo mais direcionado relativo à formação profissional e sua prática reflexiva, a inclusão pedagógica destes educandos e suas famílias nas escolas aos quais estão inseridos.

Trago à minha memória a pedagogia freiriana que reitera sobre a beleza que existe no percurso pedagógico, com relação ao nosso dever em fazer educação com afetividade e amorosidade, afastando tudo que nos retire a esperança, que não torne a prática mecânica e determinista. Educar é possibilitar ao educando libertar-se do que acredita ser o limite, do que é determinado nessa ou naquela condição.

Realizei o primeiro curso em educação, tornei-me professora com a formação em magistério. Aos dezessete anos fui convidada para lecionar na única escola particular do município, meu primeiro desafio como educadora. E aos dezoito anos, já era professora concursada da SEC-BA. Neste percurso, cito Freire (1997, p. 35) quando afirma que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens

isolados”. Nesse sentido, o conhecimento resulta da ação e da reflexão dos homens em cada tempo, impulsionados pela “curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8).

Essa curiosidade gera métodos para a busca dos resultados, e a educação, no papel do professor, integra o homem à sua realidade. A construção da identidade docente, tal qual Freire ensina, tem relação direta com a ação-reflexão, por uma educação permanente, em que se aprende enquanto se ensina e, nesse processo, o docente contribui na formação crítica dos indivíduos, o que os tornará autônomos.

Dois anos de experiências, nas idas e vindas das estradas do conhecimento e das trocas, fui transferida para a minha cidade de origem, onde fui chamada a trabalhar numa escola padrão do Estado, escola em que estudei e retornei como professora e colegas das minhas “ex-professoras”. Foi uma experiência enriquecedora, aprendia na troca e no apoio do grupo. Neste período, as formações profissionais não chegavam aos nossos espaços de sala de aula. A formação era com os livros didáticos que recebíamos do governo, com as aulas existentes dos programas de Telecurso e com compras de livros através dos próprios recursos.

A construção da identidade docente sustenta-se no compromisso a partir de sua práxis, na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do estudante, ou seja, conteúdos que extrapolam aqueles dos componentes curriculares, carregados de humanismo e amorosidade. “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade” (FREIRE, 1983, p. 21). Ainda segundo este autor,

[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Deste modo, para atuar na educação, importante caminho para a professora, é a sua formação inicial e continuada, como forma de buscar conhecimentos gerais para o desempenho da docência e conhecimentos específicos da área.

No ano de 1993 fui convidada pela Diretoria Educação e Cultura do Estado da Bahia – DIREC a realizar um curso na área de educação especial na cidade de Ilhéus

– Bahia. Foi um curso intensivo, sendo minha primeira formação na área, até então desconhecia este público nas salas de aulas. Toda equipe da Gerência em Educação Especial do Estado da Bahia – GEDES estava presente. Este curso foi lecionado por uma das pioneiras em educação especial do Brasil, a Professora Doutora Sahda Marta Ide da Universidade de São Paulo.

Na conclusão do curso, fui convidada pela GEDES, em decorrências dos meus interesses e curiosidades, para do ano letivo de 1994 realizar um curso adicional na área de deficiência mental na cidade do Salvador. Esse curso foi patrocinado pela SEC - BA, com carga horária de 720 horas e com estágio supervisionado no Instituto Pestalozzi da Bahia, aprovada com nota máxima.

No início do ano letivo de 1995 já estava trabalhando com educandos especiais na área da deficiência mental, no CEEBA por indicação da GEDES. Nesta década de noventa e início dos anos dois mil, considerada ano-luz da educação especial, o governo da Bahia realizou vários investimentos na preparação e formação dos professores na área da educação especial, estando presente em várias formações.

No ano de 1997, realizei o primeiro curso em graduação, entrei na Universidade Católica do Salvador - UCSAL, para cursar Bacharelado em Serviço Social. Resolvi fazer esse curso pela demanda em orientar as famílias dos meus alunos. O estágio de conclusão de curso foi realizado no CEEBA, com intervenção ao grupo da família. Foi um curso rico em informações, ampliando ainda mais os meus conhecimentos. Ao concluir o curso em Serviço Social, no ano seguinte, em 2002, fiz o curso em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, com conclusão de curso, na sala ao qual trabalhava com educandos com déficit intelectual.

Daí por diante, através das formações realizadas, ampliando o conhecimento técnico, a minha prática pedagógica ficou mais enriquecida. E sempre disposta na busca incansável do conhecimento. As formações foram contínuas na área da educação especial.

A vida acadêmica requer organização de tempo e espaço, dedicação e muitas leituras. Destaco o momento inicial de dificuldade no decorrer do mestrado que consistiu no acesso à plataforma, aliada a ansiedade para administrar o tempo destes novos momentos de produção e estudo. Tive que reorganizar a minha vida profissional e a minha vida pessoal em decorrência das novas tarefas e responsabilidades.

No decorrer do período pandêmico, entre os anos 2020 e 2021, a formação continuada tem sido uma constância e essencial para o meu crescimento profissional

e enquanto sujeito do ensino-aprendizagem. Como pontos positivos, saliento a participação pessoal, existindo a perseverança, a responsabilidade, a disciplina e a pontualidade, reconhecendo, fundamentalmente, meus limites físicos e emocionais. Resgatar a nossa trajetória profissional nos faz perceber os percalços e como estes foram importantes no prosseguir com aperfeiçoamentos na nossa formação, pois através desta, a prática pedagógica melhorou muito e concomitantemente as nossas gratificações de aperfeiçoamento profissional.

As políticas educacionais para os educandos com deficiências no Brasil iniciaram nos anos 2000. Em decorrência, há várias ações e decisões desenvolvidas pelo Governo Federal. A educação dos indivíduos com deficiência intelectual, se torna objeto de pesquisa de diversos estudiosos e pesquisadores, preocupados tanto com a questão das técnicas da aprendizagem, quanto da própria política de inclusão.

Frente a estas considerações, para nortear a pesquisa, o objetivo geral deste estudo tem como propósito identificar nas narrativas desta professora, de alunos e seus familiares, as suas dificuldades durante o Ensino remoto/pandemia.

Em complementação, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar nas narrativas dos educandos com DI, das famílias sobre as práticas pedagógicas da docente, elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAEE durante o ensino remoto; (2) descrever as práticas pedagógicas docentes os elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAEE e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no Atendimento Educacional Especializado na área de déficit intelectual durante o ensino remoto; (3) caracterizar as dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias, no decorrer no Ensino Remoto.

Para tanto, é fundamental conhecer e compreender qual o papel do AEE, os aspectos gerais e seu funcionamento. Desse modo, para a apreensão do tema e concretização dos objetivos desse estudo, destaca-se a necessidade de reflexão sobre o reconhecimento dos profissionais da educação acerca da necessidade de atendimento especializado aos alunos com necessidades educativas especiais e os desafios inerentes enfrentados durante o ensino remoto do CEEBA. O Educando que apresenta deficiência intelectual geralmente demonstra grande dificuldade para acompanhar as aulas, precisando de uma ajuda especializada que o professor da escola regular não consegue oferecer.

Nesse sentido, nosso pressuposto de investigação visa confirmar que as experiências pedagógicas vivenciadas no CEEBA, com educandos com deficiência

intelectual no decorrer do ensino remoto foram dificultadas pelo desafio de apropriação dos dispositivos, de adoção de novas práticas pedagógicas; as dificuldades por parte dos alunos em relação aos conteúdos e engajamento nas atividades e pela falta de domínio tecnológico e acesso à internet dos educandos e das famílias.

Desde 2015 tem-se um marco muito importante para as pessoas com deficiências, em face da aprovação da Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, com fins de garantir e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, com o objetivo da sua inclusão social e garantia da cidadania, desta forma, esta Lei traduz importantes avanços no reconhecimento dos direitos fundamentais das pessoas com deficiências, abordando temas importantes como: acesso igualitário à saúde por meio do SUS (Serviço Único de Saúde), tecnologias assistidas, educação superior, dentre outros.

Em julho de 2020, uma data de relevância, em que esta lei completou 05 anos, em contrapartida, neste mesmo ano, destaca-se grande retrocesso político, considerando que o Governo Federal lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que reconsidera paradigma já superado, enquadrando a Educação Especial como modalidade escolar. Apresentando-se contraditório à perspectiva de entendimento da necessidade de um ensino transversal que complemente as atividades desenvolvidas na sala de aula comum.

Porém, o ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, suspendeu o decreto número 10.502/2020 e as implicações para a educação especial na educação básica, do presidente em exercício, que criou a política nacional da educação para pessoa com deficiência. O ministro entendeu que as novas regras, poderiam fragilizar a inclusão dos estudantes no país. O decreto assinado pelo presidente previa escolas ou classes especializadas, ou seja, espaços isolados para pessoas com deficiências.

Grupos de pesquisas das universidades, com a organização da sociedade civil, enfrentaram coletivamente contrário ao decreto. A suspensão do decreto foi uma vitória para a sociedade. O estatuto avança em detrimento da lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - lei de acessibilidade, nesta lei o objetivo é a eliminação de barreiras contidas em vias e espaços públicos e promover acessibilidade às pessoas com deficiências e mobilidade reduzida, enquanto no estatuto cria políticas específicas para tutelar as pessoas com deficiências, avançando trazendo mudanças de

paradigmas, garantindo a autonomia, liberdade e igualdade da pessoa com deficiência perante a sociedade.

Para a pesquisa, o marco temporal será estabelecido no ano de 2021, considerando o período pandêmico. Em 2021, A SEC - BA publicou a portaria nº 637/2021, que dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da rede estadual de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96).

O contexto da pesquisa e o entorno em que a problemática surge residem da inquietação pela percepção do cenário atual da inclusão dos educandos com DI. Também considera as mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais que têm sido concretizadas no apoio a este movimento de inclusão educacional, na cooperação com o fortalecimento das ações pedagógicas, e na corroboração no processo pedagógico dos educadores. Esta pesquisa é explicativa, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, com procedimentos de estudo de caso e viés etnometodológico, tendo por base os depoimentos dos atores sociais envolvidos. As amostras não probabilísticas serão compostas pelo relato de 15 (quinze) educandos e 15 (quinze) familiares do NAAE que concordaram em participar do estudo.

Sobre o universo da pesquisa, foi desenvolvida no CEEBA, localizado na cidade do Salvador - Bahia. Atualmente, o centro atende aproximadamente 206 alunos no NAAE e 18 professores especialistas em educação especial, nos períodos da manhã e da tarde. Nesta unidade escolar, a pesquisa foi realizada em uma das salas do NAAE, contendo uma amostragem de quinze alunos.

Ainda sobre as experiências que serão descritas, elas contribuem para a atuação e compreensão do campo da educação especial, no que concerne o AEE com estudantes que têm DI. Discutir sobre essas memórias individuais e coletivas presentes no cotidiano da comunidade do CEEBA, inserindo a pesquisadora nesse cenário, suscita sentimentos de afeto e potência.

A pesquisa se estabelece em duas etapas: a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo.

O arcabouço teórico em que essa pesquisa se baseia está ancorado em revisitar a literatura especializada e sobre o que regulamenta a Educação Especial e a Educação Inclusiva, buscando identificar os pressupostos da organização de ensino para o AEE, assim como, a prática pedagógica e a formação do professor especialista, que atua neste contexto, relacionada sobre a DI.

Dessa forma, a fundamentação teórica e os conceitos em que essa pesquisa será sustentada, na área da deficiência intelectual, sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, o ensino remoto, os desafios no ensino para estudantes com DI, se dará também a partir do estado da arte pesquisado no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e SciELO – Scientific Electronic Library Online. Observa-se que a estrutura teórica deste estudo está aportada, mas não se encerra nas exposições apresentadas. Ele será construído durante o processo de realização da pesquisa.

A pesquisa de campo se realiza no CEEBA, localizada na Rua Raimundo Pereira Magalhães, S/N, no Bairro de Ondina, na Cidade do Salvador-Bahia. Ao seu entorno, do lado direito fica o antigo Instituto Pestalozzi, hoje o Centro de Educação Especial para Autismo; do lado esquerdo, a escola de surdos, hoje, Centro de Surdos Wilson Lins. O CEEBA é uma Instituição de natureza pública, criada em junho de 1992, a partir da portaria de número 3065, do diário oficial do dia 03/06/1992, SEC-BA, responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas às áreas de Educação Especial e Inclusiva.

Os procedimentos para a elaboração desse estudo são através da realização de entrevistas semi-diretivas; do levantamento de material didático e Leis específicas: CEEBA e Educação Especial; da análise dos documentos elaborados pelos professores: plano de desenvolvimento individual relatórios, atividades, encaminhamentos, reuniões de atividades complementares; e da realização e análise de um estudo direcionado sobre a situação atual da formação dos educadores do AEE.

Os Instrumentos de pesquisa serão: entrevistas, autorrelatos e notas de campo. A técnica da entrevista é de caráter exploratório, permitindo eventuais indagações. A coleta de informações, altamente estruturada, segue anexo um roteiro previamente estabelecido, é indireta, na qual o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações, podendo ser realizada a entrevista por telefone, com apoio de outras tecnologias.

Os dados serão coletados e analisados a partir das transcrições escritas, das entrevistas e posteriormente inseridas na metodologia de análise de conteúdo proposta Bardin (1977), considerando categorias *a priori* propostas no roteiro e *a posteriori* emergidas no decorrer das falas dos entrevistados.

Os resultados apresentados nesta dissertação organizam-se em três seções, seguidos das considerações finais, das referências, apêndices e os anexos.

Na primeira seção, inicia-se o aporte teórico trazendo uma abordagem sobre ensino remoto, marcos políticos legais da educação especial e da educação inclusiva. Na sequência, se dialoga sobre o educando com DI; o CEEBA, os instrumentos pedagógicos, o desafio do professor do NAAE no processo do ensino remoto e finalizamos com uma abordagem sobre formação docente para a Educação Especial, o professor pesquisador e a autonomia docente.

A segunda seção é a apresentação da Metodologia, com caracterização da pesquisa, o cenário de investigação, perfil dos participantes e procedimentos de coleta de dados.

Na terceira seção traz-se a análise dos dados com análise geral dos dados obtidos, o diálogo e as narrativas acontecerão por todo o texto.

Nas considerações finais, responde-se às perguntas de pesquisa, com discussão dos objetivos traçados, apresentando as indagações, as descobertas e reflexões acerca de práticas educativas inclusivas.

A seção final da dissertação é apresentada, além das referências, apêndices e anexos, a exemplo dos termos de consentimento para realização da pesquisa de campo, cópia de material didático, documentos diversos, relatórios e outros documentos. De aprovação do comitê científico.

2 REVISÃO DE LITERATURA – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Sobre o ensino remoto com educandos Déficit Intelectual na Bahia e em Sergipe, na página da <https://ppg.unit.br/pped>, no decorrer dos anos 2020 a 2022, encontramos apenas uma pesquisa no ano de 2022, no mestrado de Erik Cunha de Oliveira, cujo tema: Profissão docente e pandemia: Um estudo com professores da rede estadual do município de Valente-Bahia. E, investigando na: biblioteca.ufs.br, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD-UFS, Ciências Humanas; Programa de Educação em Educação-PGED; Mestrado em Educação da Universidade Federal de Sergipe, entre os anos de 2020/2022, encontramos três trabalhos.

A Dissertação: “As tecnologias digitais de informação e comunicação e as metodologias ativas na prática docente: Reflexões sobre o uso da plataforma google Works pace for education” (2022), de Rosana Maria Santos Torres Marcondes, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na Área de Concentração Formação Docente, Planejamento e Avaliação Educacional Linha de Pesquisa: Formação de Educadores.

As demais Dissertações, encontradas, foram: “O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas” de Anderson de Araújo Reis (2021); e “Formação docente e saberes (re) construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia – Alagoas” (2020) de Patrícia do Nascimento.

Nesta seção, foi contextualizado e apresentado as diferentes abordagens, concepções, definições e classificações dos educandos com deficiência intelectual, receberam na trajetória histórica. Atenta-se para a etiologia ao diagnóstico e prevenção, ênfase especial será dada a Vygotsky (1987) e seu apoio ao entendimento da constituição do sujeito com déficit intelectual. Em seguida, discorre-se acerca da pedagogia inclusiva, para alunos com necessidades educativas especiais e os seus desafios ao avanço ao ensino e aprendizagem, apresentando-a em contextos inclusivos e especializados.

Sobre o que seja a pedagogia inclusiva, considera-se que acontece quando o professor da escola comum se alia ao professor do AEE, ambos se responsabilizando pela oferta de uma educação de qualidade, a partir da articulação de diferentes conhecimentos e apoios. Essa perspectiva é integradora, garantindo o cumprimento

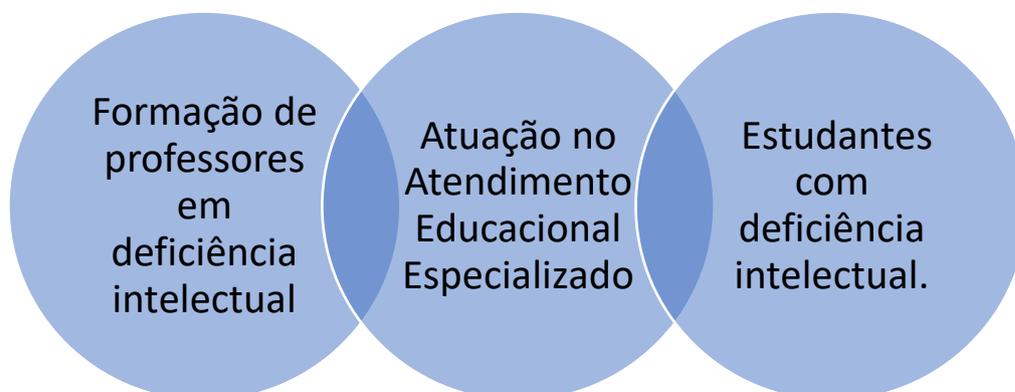
do papel social da escola, de garantir o desenvolvimento pleno a todos e a cada um. Trazendo a perspectiva Freiriana, não nos cabe segregar os (as) historicamente excluídos (as), omitindo-nos diante da opressão, e legitimando o discurso do opressor que trata os deficientes como incapazes.

Na compreensão do contexto deste estudo, foi prioritário realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o nosso objeto de pesquisa: O Atendimento Educacional Especializado. O propósito é dialogar sobre as pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior- CAPES. Para tanto, o exercício de revisão realizado teve como propósito mapear e sistematizar as pesquisas recentes (2015 e 2021) realizadas no Brasil, com linhas de pesquisas, objetivos e metodologias semelhantes.

Esta ação pedagógica é de grande relevância, pois, é uma análise do que já foi pesquisado sobre o nosso objeto de pesquisa. Entendemos que a nossa pesquisa poderá contribuir com o entendimento desta problemática, tão emergente que é: “Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos educandos com deficiência intelectual, com familiares e seus desafios, no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia-CEEBA”.

Com relação aos critérios de inclusão e exclusão levantados, foram incluídos materiais com relação ao tema abordado e no mapeamento, consideramos os seguintes descritores, a partir de levantamento na base de dados da Capes (figura 1):

Figura 1 – Os descritores, a partir de levantamento na base de dados da Capes



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados coletados na base de dados da Capes.

As investigações aqui apresentadas buscaram artigos, dissertações e teses, apresentados entre os anos de 2015 e 2021, em português. O levantamento resultou em 29 achados, e, após leitura dos títulos e resumos, foram relacionados 20 registros, por se aproximarem mais do objeto da pesquisa, sendo 01 artigo, 13 dissertações e 06 teses dispostos por ordem de aparecimento na base de dados, e organizadas no Quadro Síntese I (Apêndice A) por autor, categoria, título, instituição, metodologia e resumo.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, os estudos foram em sua totalidade qualitativos. Tendo sido estudos de caso (11) e revisão bibliográfica (04), as maiores incidências, além de pesquisa-ação (01), ciclo de políticas (01), estudo etnográfico (01), entre outras metodologias (02).

Ainda sobre a metodologia, professores do Atendimento Educacional Especializado foram sujeitos de 15 desses estudos, onde as discussões sobre a formação docente e as dificuldades da atuação destes profissionais no AEE, foram os principais temas. Teve-se também como sujeitos, diretamente, os estudantes com deficiências em 05 dessas pesquisas, destes, destacamos o foco de um dos estudos sobre a questão da matrícula desses estudantes. As demais investigações contemplaram o processo de aprendizagem considerando as implicações próprias da classe estudantil, acrescidas daquelas que advém da deficiência.

Os dados coletados dessas pesquisas, também, foram levantados por meio de questionários (02), entrevistas (09), pesquisa documental (07), entrevista com grupo focal (01), observação estruturada, não participante e participante (01).

Diante desse levantamento, estudos recentes sobre a temática do AEE demonstram que existem muitas dificuldades nesse atendimento, a exemplo de Froehlich (2020) e Silva (2017c). Entretanto, Milanesi (2017) e Araújo (2016), apresentam apontamentos das possibilidades de superação desses desafios a partir de novas práticas pedagógicas; Nogueira (2015) reforça a importância da formação docente e Xavier (2015) sinaliza sobre a pertinência do AEE como direito.

Conforme Plaisance (2015) no artigo intitulado “Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas”, a autora propõe uma análise crítica da evolução das palavras e expressões utilizadas no campo da educação para as crianças com necessidades especiais, fazendo referências tanto às organizações internacionais como às especificidades francesas,

e por fim, problematiza as ambiguidades, contradições e desafios da educação inclusiva.

Já Avila Colla (2020), comenta que a educação especial e a educação inclusiva no contexto brasileiro, apresentam os principais avanços da legislação na última década e dialoga com pesquisas recentes sobre a educação especial. Silva (2016) analisa o conceito de DI e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro.

Bridi (2011) enriquece sobre os documentos orientadores e normativos, para ele, com precária clareza conceitual e terminológica sobre os sujeitos da educação especial, em especial, sobre a DI:

[...] por meio de documentos internacionais – Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007) – e documentos nacionais – Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 e as orientações para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP (2010, 2011) – enfatizamos a existência de diferentes terminologias – deficiência mental/deficiência intelectual – bem como a suposta existência de outras classificações – déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual – que poderiam compor a categoria de deficiência mental/deficiência intelectual, alertando para os efeitos destas proposições nos processos de identificação dos alunos com deficiência mental no contexto escolar. (BRIDI, 2011, p. 78).

As problematizações que existiam acerca das questões terminológicas sobre a deficiência mental, é por fim alterada para deficiência intelectual (até a presente data) pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) ¹

Por fim, Oliveira (2018), aponta que os Professores do AEE atuam como mediadores, tendo como alicerce os princípios dos critérios da aprendizagem mediada por Reuven Feurestein, embora não os nomeiem, mas os caracterizam para esclarecer sobre os procedimentos que realizam durante a ação docente.

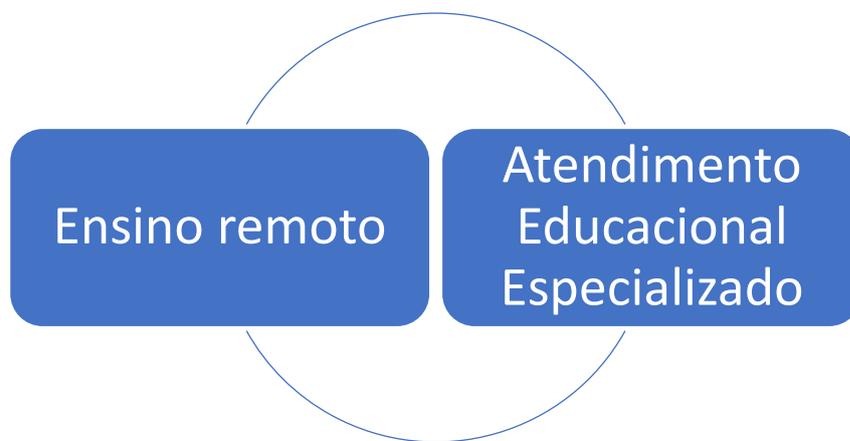
A literatura é fértil sobre as questões relacionadas à Educação Especial, à Educação Inclusiva na interface com o AEE e com a prática docente, o estudo que ora se inicia a edificação, busca não o ineditismo, propõe um caminhar pelas memórias e histórias de quem faz a Educação Especial, docentes, estudantes,

¹ A associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, em 2010, reedita seu manual, o então nomeado como “Deficiência Intelectual: definição, classificação e sistemas de apoios”, instaurando, assim, a troca da nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

famílias, quais seus sentimentos? Percepções? Desafios enfrentados? Perspectivas? E a partir de então fazer reflexão sobre a temática.

Destarte em nova investida no site da Capes, nessa oportunidade especificamente sobre em que tangencia nosso objeto de pesquisa, utilizando os descritores (figura 2):

Figura 2 – Objeto de pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Num segundo processo, buscou-se por publicações de 2020 até março de 2022, período foi escolhido por ser quando aconteceu o ensino remoto emergencial - na medida em que o primeiro marcador utilizado (2015-2021), por si, não dava conta em responder à pesquisa – selecionaram-se 06 produções entre os achados, priorizando aquelas que abordaram, além dos descritores selecionados, o Déficit Intelectual.

O Quadro síntese II (Apêndice II) apresenta sobre o ensino remoto no Atendimento Educacional Especializado, estudos que abordam como aconteceram esses momentos para professores e para os estudantes. Nunes e Dutra (2020) propuseram-se a traçar um panorama de como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS atuaram no ensino remoto. Perceber como os educadores entendem o ensino remoto emergencial, como estão realizando este trabalho direcionado ao AEE e quais os

desafios encontrados neste percurso foi o que Panta, Picada e Pavão (2022) dedicaram-se em seus estudos.

Em sua pesquisa Adriano, (2022) procurou analisar as formas de interação pedagógica entre os professores e alunos com deficiência, identificar os meios de produção e adaptação dos materiais no ensino remoto e apreender sobre o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Os estudos de Costa; Sousa; Pereira (2021) e Costa (2021) colocaram como foco de seus estudos o acompanhamento aos estudantes, como aconteceu o desenvolvimento na aprendizagem destes. Oliveira e Moreira (2021) debatem sobre como práticas pedagógicas ativas podem atender alunos com Deficiência Intelectual não emergente de ensino pedagógico remoto e pode ser desenvolvido com alunos com DI, a partir de uma revisão de literatura.

Ainda que os estudos dialoguem sobre as dificuldades no AEE no ensino remoto, traz-nos resultados que apontam para uma práxis docente comprometida, quando, por exemplo, Costa; Sousa; Pereira (2021) concluem que a articulação do professor do AEE com a comunidade escolar tornou possível manter os atendimentos no formato remoto, ou ainda quando os estudos de Silva; Sena e Fari (2021) sobre a exclusão/inclusão de estudantes com deficiência no AEE remoto, concluem que os esforços dos professores para manter o contato com esses alunos foi imenso.

Ainda com destaque na atuação docente, Nunes e Dutra (2020) destacam, ao final de seus estudos que os professores pesquisados possuem formação adequada, bem como têm realizado inúmeros cursos de capacitação via ensino à distância. A realidade da pandemia que alterou o modo de acontecer o ensino, antes presencial e passando a ser remoto pela necessidade do distanciamento social, não paralisou os docentes, que permaneceram buscando adequar-se à realidade.

Sobre essa mudança na valorização da educação à distância, percebe-se um momento de desmistificar essa modalidade educacional, em que antes da pandemia a educação a distância era vista como fácil, inferior e desqualificada, e em face do ensino remoto emergencial, essa concepção foi alteada. Primeiro, sinaliza que sala de aula online não é educação à distância, segundo, que as facilidades encontradas, dizem respeito à variedade de recursos disponíveis no espaço virtual, para além do uso do quadro ou da apresentação oral, no ambiente online, as possibilidades são várias.

Essa percepção evidenciou-se, diante da necessidade imposta pela pandemia, onde o ensino presencial foi substituído pelo online, esses desafios conduziram o ensino no mundo inteiro, para que continuasse a acontecer, a adaptar-se a essa realidade com distanciamento, em que grande parte dos professores, não foi formada digitalmente, existiu um tempo para que acontecesse certo conforto em quebrar com o paradigma do ensino totalmente presencial.

Apenas um dos estudos – Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: o atendimento educacional especializado com aluno com deficiência intelectual – DI (OLIVEIRA; LOPES, 2021) - foi realizado a partir de revisão de literatura, os demais aconteceram a partir da aproximação dos pesquisadores com os sujeitos da pesquisa, por meio de aplicação e interpretação com análise de conteúdo dos questionários e entrevistas. Destacamos que, quanto à coleta dos dados, 02 dos estudos valeram-se dos meios digitais – *Google forms*, e o *Google meet*.

Como principais resultados, o levantamento trouxe algumas reflexões, a exemplo de como os aspectos socioeconômicos dos estudantes com deficiência das escolas públicas interferiram em seu acesso ao ensino remoto, por conseguinte ao acompanhamento do AEE, bem como trouxe à luz sobre as fragilidades da formação docente sobre os aspectos tecnológicos. Além da indicação de algumas lacunas, que acreditamos serem passíveis de investigações posteriormente, nesse caso, os reflexos dessa ausência de aulas e do AEE, em grande parte do país, por mais de um ano e o retorno remoto com bastante fragilidade, pela falta da tecnologia digital, pelas questões familiares, econômicas, entre outras.

Nestas perspectivas, o entendimento é que o termo Ensino Remoto – ER, ganhou conhecimento nos espaços das escolas a partir das suspensões das aulas, mediante consequências da pandemia.

Entendemos que a nossa pesquisa, no formato de estado da arte, pode contribuir com o entendimento dessa problemática tão emergente que é o ensino remoto no atendimento educacional especializado.

2.1 O ensino remoto como processo educacional: a inclusão dos educandos com Déficit Intelectual, no Atendimento Educacional Especializado - Novas aprendizagens.

O AEE foi compelido a se reinventar e a ressignificar a questão da presencialidade de alunos e professores no espaço da escola após o surgimento da COVID-19 e sua disseminação, caracterizado pela pandemia e sua mudança radical, sobre o modo de viver da sociedade.

Nesta conjuntura, o Conselho Nacional de Educação lançou orientações aos sistemas e às redes de ensino, ponderando a reorganização das atividades acadêmicas de todos os níveis, etapas e modalidades para todos, incluindo o AEE remotamente. Alves (2020), em “Educação remota: entre a ilusão e a realidade” realiza importante discussão sobre o contexto em que foi causado pela pandemia da COVID-19, que interferiu em distintos setores da sociedade, onde a educação em todos os níveis, privada ou pública, não foi poupada.

A autora recorda que não são atuais as dificuldades em que se deparam as Unidades Educacionais sobre o processo de ensino e aprendizagem considerando a mediação pelas tecnologias, especialmente as digitais. A educação básica, em especial, convive com o cenário da falta do acesso e da interação aos recursos tecnológicos, tanto pelos estudantes quanto pelos docentes. A escassez da infraestrutura nas escolas para acontecer essa mediação, se agravou com o recente ensino remoto, pois ficou descoberta essa grave realidade (ALVES, 2020, p. 03).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – Unesco, traz a público a informação que em 26 de março de 2020, o planeta tinha a realidade de 1.5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países sem aulas, em que dos 195 países, 128 ainda estavam sem planos de abertura das escolas. (UNESCO, 2020). Em um recorte da América Latina e o Caribe, a Unicef² faz saber no dia 23 de março que 154 milhões estavam sem aulas.

Diante esse cenário, tem-se a educação acontecendo remotamente, com práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, em que aplicativos trazem os conteúdos e as tarefas, (GOMES, 2020). Sobre o que fazer com e na realidade das aulas remotas, Alves (2020) problematiza e se posiciona:

As estratégias utilizadas nas aulas remotas baseiam-se na correção dos exercícios que foram encaminhados para os pais por meio de exercícios impressos e/ou as páginas indicadas nos livros. Os

² Publicado em 23 de abril de 2020. Disponível na URL: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/23/unicef-diz-que-154-milhoes-estao-sem-aulas-na-america-latina-e-caribe-devido-ao-coronavirus-e-alerta-para-risco-de-abandono-escolar.ghtml> . Acesso em: 27 mar. 2022.

professores corrigem junto com as crianças, isto é, aquelas que são lembradas e chamadas para participar. Nessa correção os docentes explicam os conceitos apresentados nos exercícios. Como os docentes podem evidenciar a aprendizagem das crianças nesse contexto? Infelizmente, eles não podem! (ALVES, 2020, p. 12).

A contextualização trazida por Alves (2020) a respeito da educação remota assume outros contornos quando consideramos os estudantes com Déficit Intelectual – DI, público-alvo da educação especial. Oliveira (2021) destaca sobre essa especificidade:

A inclusão de crianças e adolescente com Deficiência Intelectual (DI), no ambiente escolar, em tempo de pandemia, tem sido muito grande, exigindo uma mudança no paradigma educacional, levando algumas escolas a terem duas modalidades de ensino: a especial e o regular. Pessoas com DI apresentam um atraso no seu desenvolvimento cognitivo, dificuldades para aprender, realizar tarefas no dia a dia e interagir com outros indivíduos no meio em que vivem (OLIVEIRA, 2021, p. 119).

Segundo Mantoan (2003), para acontecer a educação inclusiva, é necessário que no ambiente da escola, seja ela regular ou especial, tenham estratégias e procedimentos pedagógicos que consigam atender aos estudantes com deficiência, respeitando suas diversidades e singularidades. “Mesmo sendo remoto, o papel da escola é fundamental na elaboração de um plano de ensino que visa atender a capacidade desses educandos e suas especificidades” (OLIVEIRA, 2021e, p. 121).

Este mesmo autor acrescenta que,

A instrução de crianças e jovens com DI, nos tempos de pandemia, tornou-se mais dificultosa pela desigualdade de acesso à informação e de tecnologia necessária para as aulas remotas, elevando, ainda mais, o nível de exclusão. O olhar diferenciado da escola para com esses alunos é de grande relevância e importância, por poder contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e plena inserção social (OLIVEIRA, 2021, p.120)

Observando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seu ponto principal está no desenvolvimento de habilidades e competências, que possa garantir uma aprendizagem a todos os estudantes, com ou sem deficiência, o ensino remoto aprofundou essas diferenças, conforme dialogam com os autores. Ressaltando a

importância da BNCC em que expressa a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas, para tanto, as escolas devem realizar seus planejamentos, objetivando a equidade, no reconhecer a individualidade, a necessidade e o tempo de cada educando no aprender.

Parafraseando Oliveira, (2021, p.122), o profissional que atua no atendimento educacional especializado, realiza seu fazer buscando fazer das práticas, as mais “atraentes, criativas e dinâmicas” para que consigam contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Considerando o contexto, obter o maior volume de informações sobre eles é um diferencial positivo, e a família é quem pode atender nesse ponto para que os docentes decidam pelas atividades mais adequadas a serem aplicadas. No ensino remoto, além das informações comumente obtidas, é preciso informar-se sobre quais recursos tecnológicos possuem acesso.

Trazendo em foco, o Art.59, inciso III, da Lei das Diretrizes e Base da Educação – LDB, 9394/96 que assevera que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, todas as condições para haver integração nas classes comuns, no ensino remoto, os docentes especialistas em educação especial contribuíram para o processo integrativo destes estudantes com DI, de acordo com Oliveira (2021, p. 122) são esses profissionais que garantem a oferta da escolarização, para seus estudantes.

Importante destacar que ao falarmos de inclusão, não se está a considerar simplesmente, a integração deles, em que basta que as matrículas sejam realizadas para todos, independentemente de suas especificidades, cognitiva, física e mental. Enquanto integrar, é assegurar o acesso, inclusão está para além, trata-se de realizar um trabalho pedagógico, que seja eficiente para todas as pessoas, que sejam ou não deficientes. Especificamente, nesse trabalho, é a inclusão, dos estudantes com DI no ensino remoto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 prescreve no artigo 32, § 4.º que: “[...] o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. É importante melhor entender esse artigo da LDB, trazendo o Decreto Federal n.º 9.057, de 2017, que esclarece no artigo 9.º, o que é essa oferta de ensino à distância no ensino fundamental. Ela diz respeito:

Ao atendimento a pessoas impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial; que se encontrem no exterior, por qualquer motivo; que vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial; que sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou que estejam em situação de privação de liberdade.

É o que impulsiona tomada de decisões no campo do fazer educacional, a Portaria nº 343/2020 que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia” (SILVA; SILVA, 2020, p. 190).

Art. 1.º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor. [...]

§ 2.º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados, bem como a realização de avaliações durante o período da autorização de que trata o caput.

Art. 2.º, § 1.º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

§ 2º As instituições poderão, ainda, alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos na legislação em vigor (Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do coronavírus).

Silva e Silva (2020, p.197), advertem para esse contexto, do seguinte modo:

Observe que o Conselho Nacional de Educação, pela Portaria 343/2020, autorizou a substituição de aulas presenciais por ensino remoto entendido como conjunto de atividades, vídeos, leituras, tarefas, interação on-line, manuais disponíveis para aprendizagem, produção de materiais, avaliação diagnóstica, atividades de conteúdo, uso de tablets, notebooks e computadores pelo menos até o fim da pandemia para toda a educação básica.

Ainda que à primeira vista pareça que essa portaria surge para propiciar o cumprimento do direito à educação para todos, Silva e Silva (2020, p. 197) chama-

nos atenção de que não é tão favorável a mesma, ante “[...] as estruturas perversas de desigualdades, empobrecimento familiar, condições precárias de habitação, desemprego, famílias sem nenhuma renda, acesso à internet banda larga, e ausência de computadores”. Aliada às questões da formação docente e outras tantas estruturais, das escolas e das famílias, o ensino remoto no Brasil pareceu um arranjo, de modo particular, para os estudantes com deficiência.

2.2 Dialogando sobre o educando com Déficit Intelectual

O interesse inicial dos pesquisadores em estudar sobre as deficiências datou no primórdio da era XVI, como alvo de observação da medicina em classificar a população que desviava da normalidade. No século XVIII, Philippe Pinel, médico psiquiatra francês, modificou a estrutura dos hospitais psiquiátricos. Alicerçada nesta data iniciou-se, na compreensão histórica, uma atitude humanitária e governamental relativamente o que se chamava naquele momento histórico, de deficiente mental.

Já no século XIX, conforme relata Jannuzzi (2004), em virtude ao trabalho do médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico a estudar sobre a educação especial, dedicando-se ao seu estudo com a criança Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”, surgiram pesquisas que objetivaram estudar as causas do déficit cognitivo, aliando-se à explanação pedagógica e psicológica, em virtude deste trabalho.

A despeito do progresso representado pelos estudos de Itard, a pesquisa de Édouard Séguin foi vista como um marco, além dos estudos teóricos e do método educacional, segundo (Skliar,2013): “levou-o a desenvolver e implantar a Educação especial, dentro do Bicêtre, lançando as bases da compreensão psicogenética da aprendizagem da deficiência mental”.

Com estas contribuições, os pedagogos, iniciaram os estudos do déficit intelectual. No século XX, Alfred Binet, levanta os estudos onde a deficiência mental passa a ser atribuição da psicologia enquanto teoria, entretanto, conforme Baptista (2006, p.139): “esta contribuição será responsável mais tarde pela estigmatização e cristalização dos rótulos do deficiente mental, que passarão a expressar a incapacidade intelectual daqueles indivíduos que não correspondem as expectativas das provas de inteligência”.

A expressão “deficiente mental” surgiu em 1939, no Congresso em Genebra,

no ensaio em padronizar mundialmente a referência, como substituto ao “anormal”. Sendo incorporado à literatura educacional oficial brasileira no princípio dos anos de 1970, do século XX.

Já o termo “deficiência intelectual” foi utilizado pela primeira vez por um organismo internacional representativo, reconhecido mundialmente, em 1995, no simpósio Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento os vindouros, organizado em Nova Iorque pela ONU, conjuntamente com o Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano, a Fundação Joseph P. Kennedy e a Fundação Júnior. Em 2004 o conceito da deficiência intelectual foi consagrado, durante o congresso internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que culminou com a elaboração da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. (BRASIL, 2014, p.30).

Várias tentativas ao dar a significação à deficiência, ressaltando aqui o conceito pela Política Nacional de saúde da Pessoa com Deficiência definida pela portaria n.1060 de 5 de junho de 2002, no anexo XIII:

Considera pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Na deficiência mental observa-se uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades para a vida diária. Caracteriza-se por apresentar um déficit de inteligência conceitual, prática e social.

São inúmeras elaborações para definir a terminologia deficiência mental, a sociologia, a psicologia, a medicina, a antropologia, dentre outras ciências, e cada uma destas, perante suas óticas, depreende-se quão o conceito fora modificado em concordância com a conjuntura social.

A Lei 13.146, de julho de 2015, referindo-se ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, no seu artigo 2, considera:

A Pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação

plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ainda tratando do Estatuto da Pessoa com Deficiência é enfatizado no seu artigo 4: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidade com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. Essa citação corrobora com a compreensão do atendimento educacional, no que concerne a inclusão do educando com déficit intelectual nos espaços educacionais, tanto na rede pública quanto privada.

Assim sendo, tem-se uma grande variedade de conceitos. Para Vayer e Picq (1988, p. 172):

O que caracteriza a debilidade mental é a sua natureza congênita ou pelo menos extremamente precoce, associada a um déficit mais ou menos global. Traduz-se por um desenvolvimento da inteligência mais lento e mais limitado que na criança normal com a mesma idade real.

Partindo deste pressuposto, concebe-se que na aprendizagem não há forma estabelecida para aprender, tampouco é homogêneo, entretanto, existem formas diferenciadas na aprendizagem. O déficit intelectual é caracterizado, por um funcionamento cognitivo, inferior à média, compartilhado a restrições adaptativas nas seguintes capacidades, como a oralidade, a sua independência, o cotidiano familiar, relações sociais, saúde e segurança, uso de proteção comunitária, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho.

Existem conceitos de inteligências, usado como parâmetros testes de Quociente Intelectual (QI) em que conforme as avaliações alcançadas são determinadas a inteligência. Para Cool (2004, p.193): “em termos psicométricos considera-se deficiência mental o grau de capacidade que, em uma distribuição normal da inteligência, em uma determinada população, encontram-se dois desvios típicos abaixo da média”. Estes testes ainda continuam sendo aplicados, com outros propósitos.

O enfoque sobre inteligência ganhou significado amplo, com os estudos de Vygotsky, sobre zona de desenvolvimento proximal, tem-nos demonstrado cuja colaboração e interação, a criança terá maior capacidade em produzir e construir.

Desse modo, o déficit cognitivo é compreendido como um fenômeno complexo com base ao entrelaçamento dos aspectos biológicos, socioculturais e pensado na sua inter-relação. As possibilidades pedagógicas surgem nos embates entre ambas e na relação das condições vigentes ao contexto social.

Por conseguinte, as definições de deficiência primária e secundária usados por Vygotsky trazem reforço ao entendimento da constituição da pessoa com déficit cognitivo. Para Vygotsky (1995; p. 18):

As causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas[...] [elas] não diretamente, mas de forma indireta por meio da posição social da criança que elas provocam. [...] a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma. A consequência direta do defeito [lê deficiência] é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social.

O indivíduo com deficiência intelectual exprime obstáculo para encerebrar, combinar e executar ações comuns, às vezes, o seu comportamento é infantilizado, apresentando menos idade do que tem. O processo da deficiência Intelectual é consequência, quase sempre, de uma modificação no cumprimento cerebral, originada por agentes genéticos, distúrbios na gestação, disfunções no parto ou na nascença.

Segundo Luria (1963, apud Not,1983, p.31) “A lentidão se deve a uma alteração da atividade cerebral, perante inibição patológica, colocada em evidência pelo E.E.G”. Algumas deficiências podem ser congênitas, hereditárias e adquiridas por algumas doenças, como também podem ser causadas por acidentes, por envelhecimento com perdas de habilidades.

Em se tratando da aprendizagem em educandos que apresentam deficiência intelectual, as pesquisas iniciais foram realizadas a datar de um panorama behaviorista, pressupondo que o comportamento é mais bem compreendido quando provenientes de causas externas do que internas. Para Edler Carvalho (2011, p. 73): “a aprendizagem é, portanto, um processo extremamente complexo e que, para ser examinado criteriosamente, impõe a consideração das inúmeras variáveis que se dinamizam permanente e dialeticamente”

Do nascimento até a fase em que inicia na escola, a criança desenvolve um número considerável de habilidades e hábitos. Ao convívio da comunidade escolar, faz

imensos progressos nas suas aptidões em pensar. Conhecer o processamento da aprendizagem dos educandos e as adversidades que apresentam nas particularidades cognitivas é de grande valor para o educador numa intervenção na demanda ensino-aprendizagem, requerendo algumas vezes a motivação adequada para sobrepujar as dificuldades sociais e emocionais.

No processo da aprendizagem aos estudantes com deficiência intelectual, requer que os atores envolvidos nesta marcha acreditem nos limites e possibilidades destes educandos, oferecendo-lhes ambientes favoráveis e estimuladores como também currículos e programas adaptáveis na corroboração de uma intervenção pedagógica.

No garantir a educação ao educando com deficiência intelectual, o Estatuto (2015) propõe,

A educação constitui direito da Pessoa com Deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Estatuto, art.27, 2015).

O advento das normas e a referência de um educandário para todos, é um novo olhar das ciências, tem alavancado conquistas para melhor atender estas pessoas na garantia dos benefícios e na quebra dos estigmas. As principais dificuldades de indivíduos com deficiência intelectual estão relacionadas com fatores biomédicos, alterações dos aspectos atencionais e aprendizagem escolar (FONSECA; 1987). Para Siluk (2011 *apud* OMS, 2011), deficiência mental pode ser compreendida como o funcionamento intelectual abaixo da média, proveniente do desenvolvimento, concomitantemente associadas a mais de duas áreas da conduta adaptativa.

A escola ainda é o primeiro espaço físico no que consiste a instância da inclusão para os estudantes com necessidades educativas especiais, pois proporciona na questão do ingresso ao direito do ir e vir, além de compartilhar às questões da viabilidade arquitetônica, geográfica, atitudinais, econômicas e sociais.

O processo educacional dos alunos com déficit transcorreu com muita discriminação. O postulado era que o ambiente escolar deveria atender todas às pessoas, obstante as necessidades. Todavia, a elite os isolava, em instituições

fechadas por considerarem a enfermidade do corpo físico.

Diante deste contexto, surge a escola especial. Esta atitude, delimitada por princípios e valores sociais, é caracterizada por excluir as pessoas com deficiências intelectuais do espaço social. O ideal Platônico afirmava que:

As mulheres dos nossos militares são pertença da comunidade assim como os seus filhos, e nenhum pai conhecerá o seu filho e nenhuma criança os seus pais. Funcionários preparados tomarão conta dos filhos dos bons pais, colocando-os em certas enfermarias de educação, mas os filhos dos inferiores, ou dos melhores quando surjam deficientes ou deformados, serão postos fora num lugar misterioso e desconhecido onde deverão permanecer. (FONSECA, 1987, p.84).

Esta afirmativa ainda circunspectamente prevalece nos discursos do cotidiano, como também nas atitudes discriminatórias. Atualmente, numa visão mais ampla e crítica tanto de Freire(1980) como de Vygotsky(1987), percebiam que todos independentemente das potencialidades, devem estar juntos participando para o crescimento no processo histórico sociocultural, compreendendo como um verdadeiro processo inclusivo.

Ainda na visão Vygotskyana, não se deve admitir, nesta contemporaneidade, comportamento e ideias preconceituosas, estigmatizadas e de exclusão do ser diferente. O olhar deve ser lançado para uma inclusão para todos.

No século XX, alavancaram os estudos sobre o déficit cognitivo, (COSTA, 2009 p.15), cita o método Montessoriano, como apoio nas teorias educacionais, que enfatiza a individualidade motivacional do sujeito, neste método, que também influenciou as teorias científicas e educacionais a respeito da deficiência intelectual e difundiu-se mundialmente, incorporando-se muitas instituições e práticas pedagógicas.

2.3 As políticas da educação especial na perspectiva inclusiva

No Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas nos atendimentos educacionais para educandos com deficiências intelectuais,

implantadas classes especiais nos educandários comuns, para os que possuem uma deficiência intelectual, considerada leve. No entanto, no decorrer dos tempos, estas classes serviram de segregação, pois matriculavam nelas, os alunados que possuíam quaisquer dificuldades, perdendo o propósito, de tais classes (JANNUZZI, 2004).

Neste período, alguns fatores foram discutidos no entendimento e transformação da educação especial, como nova concepção dos transtornos e da deficiência, perspectiva distinta da aprendizagem, experiências positivas da integração e movimentos sociais a favor da igualdade, ainda nesta década surgiu o parecer para as necessidades educativas especiais.

A educação especial não está desvinculada da educação comum. Constitui uma parte ou ramo desta. Seus objetivos são próprios da educação geral, explicitados, inicialmente na Lei n.º 4.024/61, posteriormente na Lei n.º 5692/71 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, alterado pela Lei n.º 7.044/82 que proporciona ao educando a formação necessária ao progresso das potencialidades como elemento de autorrealização e preparação para a cidadania. Entretanto, a sua prática se distanciou das suas origens, a escola especial foi assumindo o compromisso da escola comum, sem propostas claras nos seus atendimentos.

Observava-se que estes educandos não eram considerados capazes de aprender e apreender e tampouco arcar com alguma responsabilidade ou capazes de participar da vida social. Para tanto, os atendimentos eram diferenciados, conseqüentemente o currículo. Nas salas eram matriculados entre dez a quinze educandos com deficiência.

O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, segundo Jannuzzi, 2004, foi considerado um dos marcos na educação para pessoas com deficiências, criado na década de setenta com o propósito em definir metas governamentais. Referindo-se à educação especial deixa claro que a mesma integra à educação, possibilitando aos alunos condições que possibilitem sua integração na coletividade, empregando metodologia específica, atendimento e recursos humanos especializados.

No decênio de 1980, chega ao Brasil, a marcha da integração escolar, neste movimento, o objetivo era aproximar a uma normatização possível aos atendimentos, dos educandos, garantindo a permanência nos espaços educacionais e o desafio era construir uma pedagogia válida para todos. Entretanto, os educandos considerados com uma deficiência mais severa, permaneceram nos atendimentos segregados e nos

atendimentos filantrópicos privados.

Nasce também neste período, uma nova concepção da deficiência mental, sendo esta atribuída não apenas a fatores orgânicos, como também a fatores ambientais e sociais.

Ainda nesta década, com o advento da abertura democrática do País, dois movimentos se destacaram na educação especial: O Estado com as reformas educacionais da educação básica e a aprovação da Carta Magna de 1988, sendo a educação especial contemplada neste contexto.

Quanto à Legislação Nacional brasileira, no que condiz à educação das pessoas com deficiência, aponta-se primeiramente a Constituição Federativa da República de 1988, promovendo o bem-estar sem discriminação, no artigo 205, fala da educação como direito de todos e dever do estado e da família, corroborando para o exercício da cidadania.

Raiça (1990, p.3), conceitua a “educação especial como atuação técnica e pedagógica, destinada àqueles que necessitam de uma forma específica de atendimento“. Na mesma linha, Tilstone (1998, p.115), pondera que: “a visão prevalecente na educação especial hoje em dia é que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam, sempre que possível, ser educado com os seus pares nas escolas regulares”.

A educação especial é entendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 58- Entende-se ainda que a educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.
 §1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
 § 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Nestes atendimentos serão necessários métodos e instrumentos específicos no proporcionar um atendimento individualizado nas questões educacionais. Portanto, o processo educativo para estas pessoas, sempre foi considerada “especial”, pelo motivo que o imaginário social, não acreditava nas potencialidades destes.

Pelo exposto, percebe-se que alguns aspectos são considerados básicos na educação especial, como também se observa que esta, fora compreendida como somente educação exclusivamente as pessoas com quaisquer deficiências, independentemente da sua patologia. Dentre eles, destacam-se: a individualização do ensino, a inclusão da educação especial englobada na educação comum, acrescida ou não de objetivos próprios e o ajustamento de experiências de aprendizagem ou curricular.

Embora a Declaração Universal aos Direitos Humanos, tenha sido datada em 1948, somente nesta era os discursos acadêmicos tinham mutilizado na sua plenitude o artigo II, onde se refere que toda pessoa, em distinção de qualquer espécie, tem capacidade em gozar as garantias e as liberdades estabelecidas nesta declaração. A Declaração de Guatemala datada em 1999, no seu artigo II traz como objetivo a prevenção e a discriminação contra qualquer pessoa, baseado nestes documentos internacionais, é que concerne o direito da pessoa com deficiência na sua plenitude.

Ainda nesta era, a educação especial é considerada uma modalidade de ensino e o aluno com deficiência continua a ser clientela, neste movimento de transformação, cujos objetivos destes, igualdade entre os cidadãos é a suplantação de qualquer discriminação. Nas promessas do novo milênio, final da era XX e início do século XXI, nasce a marcha da inclusão, palco de novas discussões de uma educação para todos. Este modelo ganha terreno, por consequência da insatisfação no tocante à educação especial, envolve vários países, com o intuito de condenar toda forma de segregamento e exclusão.

O modelo de classe inclusiva se apoia na teoria sócioconstrutivista com fundamento em Vygotsky (1987), dentre outros teóricos da “família” construtivistas. Piletti (2014, p.23), aponta que: “inclusão não é simplesmente a inserção da minoria excluída pelos cidadãos que participam ativamente da vida social”, portanto, na educação, o incluir, significa mudar as escolas para tornar responsáveis as insuficiências de todos os alunos.

A Constituição da República Federativa (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Brasil, a Conferência Mundial da Educação para Todos, (Jomtien - Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial da Educação Especial, ocorrida (Salamanca – Espanha, 1994), as referidas legislações ressaltam o valor na democratização do ensino, no possibilitar a educação sistemática para todos, isto é, proporcionando aos alunos meios para poder atingir com êxito a formação a quem

tem direito dentro do próprio sistema e a educação inclusiva, como novo princípio educacional, no intuito de provocar interações entre só crianças, de situações diversas.

É importante lembrar, no entanto, que não bastam os dispositivos legais de âmbito educacional para garantir que os educandos com necessidade de educação especial possam usufruir dos direitos que os demais cidadãos, ressaltando, também necessários procedimentos e normas legais, que amparem e regulamentem o processo educativo. Todas as escolas deveriam estar preparadas para a inclusão desses educandos especiais, compreendendo que as propostas inclusivas requerem uma valorização dos professores, uma acessibilidade física do espaço escolar, uma equipe de apoio à rede pública de ensino, bem como adaptações curriculares.

Segundo Campbell (2009, p.139): “a educação inclusiva é uma tentativa de atender às dificuldades cognitivas de qualquer aluno no sistema educacional, assegurando aos seus direitos”. Entretanto, esta educação deve ser compreendida como uma movimentação em que toda a instância educacional deverá participar, e não somente preocupação da educação especial.

Para acontecer a educação inclusiva de fato, é necessário que tenha promoção de uma convivência construída por todos, desta forma, Beyer(2010), traça algumas propostas inclusivas nas escolas comuns, para serem implementadas, cita a importância da: “individualização do ensino significa a individualização dos alvos, a didática e a avaliação” (BEYER,2010, p.28). Todas estas propostas são condições onde devem ser respeitadas as diferenças de cada um.

Quanto a proposta inclusiva aos alunos com déficit intelectual nas escolas comuns e com apoio pedagógico dos atendimentos educacionais especiais significa um avanço para a nossa sociedade, implicando mudanças de paradigmas e novos olhares desta sociedade. Entretanto, para convalidar estes direitos, imprescindível que a escola pública ou particular, seja aberto para as pessoas, tendo acessibilidade nos aspectos físicos ou atitudinais, estimulando a participação de cada aluno, como também respeitando as suas diferenças.

No ano de 2008, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva em parceria com a Secretaria de Educação Especial. Significando um grande marco para a educação especial, o AEE foi uma proposta de ensino, favorecendo às reivindicações educacionais aos educandos com deficiência, oferecendo suporte pedagógico e acesso ao

conhecimento.

O AEE, é considerado um serviço da educação especial, fazendo parte do projeto político da escola comum. Este atendimento é de responsabilidade da política pública do Governo Federal e conseqüentemente dos estados e municípios, surgindo de um olhar sobre educação especial, garantindo a inclusão do educando com deficiência intelectual, permitindo que seja integrado e adaptado ao ensino comum. Nesta compreensão o educando com deficiência intelectual, matriculado na escola passa a ser atendido nos Centros de Educação Especial ou nas Salas de Recursos Multifuncional, conforme as suas necessidades.

Este atendimento é de valiosa contribuição com finalidade em que os educandos possam aprender, contando também com o currículo acessível e o necessário para ultrapassar as barreiras, considerando possibilidades para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, devendo fundamentar nas destrezas e aptidões do educando, a sua condição específica no realizar as tarefas.

Entretanto, para a execução desta política educacional é preciso observar alguns fatores que condiz a realidade deste educando, como, conhecer a sua história familiar, a sua história de vida, as suas necessidades e os seus anseios, para que desta forma possa alcançar propósitos e intenções desejadas. Estes atendimentos, também, são realizados em parcerias com os professores das classes comuns, realizando visitas às escolas e conseqüentemente conversando sobre o processo evolutivo dos educandos, sendo dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, para uma qualidade nos atendimentos.

O profissional neste atendimento, inicialmente identifica às necessidades do educando, por uma avaliação diagnóstica, posteriormente elabora o plano de desenvolvimento individual - PDI, fundamentando às suas demandas, depois organiza as atividades pedagógicas e os recursos necessários para as ações pedagógicas. Os educadores que atuam nos NAEE, não atuam sozinhos, trabalham em interlocução com os educadores que atuam nas escolas comuns, precisam estar estes profissionais, em constante interlocução.

A proposta pedagógica do NAEE deve está integrada ao sistema educacional, e fazer parte da proposta pedagógica da escola em que o estudante se encontra, com a participação da família e em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008), essa deve ser a interface.

Para, que os estudantes com DI, consigam participar com êxito do processo de

escolarização nas escolas comuns, requer dos professores empenho na interação, acolhimento e escuta destes estudantes, para que possam compreender suas necessidades e desejos, interpretar suas formas de expressão e comunicação (BRASIL, 2006).

Os estudos de Porto, Lopes, Marquezine e Leonessa (2013), sobre a articulação entre o professor do NAAE com o professor da classe comum, revela que esta deve ser próxima. Coadunando, Oliveira; Santos; Costa (2013), argumentam que:

Em geral, o profissional que inicialmente percebe alterações no comportamento e/ou desempenho acadêmico que não atendem as expectativas escolares é o professor. É ele quem sinaliza para a família que o estudante possui alguma condição que precisa ser avaliada e esse mesmo professor elabora um relatório pedagógico sobre o estudante. Esse relatório é encaminhado para a coordenação pedagógica que discute com o professor e também dialoga com a família sobre a necessidade de o estudante passar por uma avaliação de outro profissional (OLIVEIRA; SANTOS; COSTA, 2013, p. 3369).

Em 2013, nota técnica 055/2013, dispõe sobre a orientação dos Centros de AEE, na perspectiva inclusiva, fora orientado pelo MEC, todas as instruções na matrícula destes educandos na classe comum ao atendimento educacional especializado concomitante nos Centros especiais.

Necessário esclarecer que o atendimento educacional especializado, não é um ensino particular, tampouco um reforço, pode ser executado individualizado ou em grupo. Deve-se considerar o mérito da avaliação e promoção do educando com déficit intelectual no que concerne à questão das funções executivas observando os aspectos do desenvolvimento motor, emocional, intelectual e a linguagem.

Também deve ser ressaltada a sua forma de aprendizagem quanto à capacidade de atenção, estratégias e as condições físicas, ambientais e os aspectos da inserção social e familiar. O educador deverá ser um constante mediador e facilitador para melhor adequar-se ao processo ensino-aprendizagem e oferecer todas as oportunidades possíveis nos quais os alunos expressam seus sentimentos, levantar hipóteses e reinventar o conhecimento para construir a proposta cognitiva de cada educando.

Para construir um ambiente escolar que seja inclusivo, que atenda aos educandos independentes da deficiência, a pedagogia deve ser válida aos educandos e que esta atenda conforme a especificidade de cada aluno, sem preconceitos, uma metodologia investigativa e atenda os desafios na diversidade.

O objetivo do AEE (2008) é propiciar possibilidades para o educando pensar, construir a autonomia, desenvolver a sua autoestima, produzir significado, conhecimento, desenvolver a sua criatividade, conhecer a si mesmo. Este atendimento não depende de uma avaliação externa, baseada nas exigências acadêmicas, ela é cotidiana, observando todos os aspectos do sujeito.

Na Bahia, a chegada abrupta da pandemia causada pela Covid-19 surge um novo cenário para o ensino, com novo paradigma educacional. Em 17 de março de 2020 tivemos a interrupção das aulas, que retornaria, também abruptamente, no início de 2021 com proposta de um ensino *continuum* pedagógico 2020/2021, seguindo orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que buscava reorganizar o calendário.

Diante do contexto da suspensão das aulas presenciais e implementação do ensino remoto, e conhecendo a realidade social e econômica do estado da Bahia, Alves (2020) assinala que:

A proposta de Educação remota para rede pública na Bahia, pode se constituir em um grande equívoco, pois os estudantes, na sua maioria, são oriundos de classes sociais mais baixas, sem acesso às tecnologias digitais, vivem em casas que têm pequenos espaços, onde muitas vezes não têm lugar para estudar (ALVES, 2020, p. 06).

No estado da Bahia as aulas foram suspensas mediante assinatura do Decreto de n.º 19.529 de 16 de março de 2020, tendo sido prorrogado por diversas vezes, “Art. 7.º- ficam suspensos, pelo período de 30 (trinta) dias: II - as atividades letivas, nas unidades de ensino, públicas e particulares, a serem compensadas nos dias reservados para os recessos futuros” (BAHIA, 2020).

Após gradual liberação das atividades presenciais, as escolas públicas que foram as primeiras instituições a parar no Estado da Bahia, retorna seu funcionamento em março de 2021, a priori como ensino remoto, em que o CNE direciona que “em caráter excepcional, é possível reordenar a trajetória escolar reunindo em “continuum” o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de 2020 com o ano subsequente” (BRASIL, 2020 a, p.93).

O *continuum* pedagógico 2020/2021 foi apresentado pela Secretaria de Educação (SEC) que constituiu na junção dos anos letivos de maneira que competências e habilidades que seriam trabalhadas em

2020 fossem abordadas em 2021 juntamente com aquelas do ano corrente (DANTAS; NONATO; VALENTE; 2021, p.04).

A Medida Provisória (MP) n° 934 de 1° de abril de 2020, levou as escolas da educação básica a criarem caminhos para assegurar o cumprimento da carga horária mínima de 800 horas mantida pela MP e que flexibilizou, em caráter excepcional, a obrigatoriedade do cumprimento dos 200 dias letivos (BRASIL, 2020b).

A SEC- BA, por meio da Instrução Normativa 03/2021 institui que fossem desenvolvidas Atividades Curriculares Complementares – ACC, para agregar na organização curricular, com a utilização de “abordagens pedagógicas diferenciadas e no uso de metodologias que contemplem a aprendizagem das/dos estudantes” (DANTAS; NONATO; VALENTE; 2021, p.04), que teriam caráter fundamental no contexto da flexibilização do currículo *continuum*, servindo para complementação da carga horária estabelecida na matriz curricular para o ano letivo 2020/2021 (BAHIA, 2021), em que “Novas situações requerem novos princípios, novas abordagens, novas linguagens, enfim, novas possibilidades de sentir” (LINHARES, 2006, p.41), exigindo das instituições educacionais, através de seus profissionais, adequação.

3 METODOLOGIA

Na presente seção, está descrito todo o processo da pesquisa, em que será detalhada cada etapa, a partir dos autores eleitos para alicerçar o trabalho. Será apresentada uma pesquisa qualitativa, que visou alcançar o objetivo em identificar, a partir das práticas desta professora e das narrativas de pais e alunos sobre os itinerários pedagógicos desenvolvidos no NAEE no decorrer do ensino remoto, as dificuldades dos educandos com DI e das famílias, considerando as especificidades do “lócus” e dos sujeitos pesquisados.

A inquietação surge ao perceber a vinculação direta com a trajetória profissional desta docente pesquisadora e formação acadêmica, inicial e continuada, na área da DI, o que encaminhou por objeto AEE aos estudantes com DI. Sequencialmente se refletiu e respondeu a seguinte questão: Quais os desafios enfrentados pela professora, pelos educandos com DI e suas famílias do NAEE, durante o ensino remoto do CEEBA?

Assim sendo, foi essencial conhecer e compreender qual o papel do AEE, os aspectos gerais e seu funcionamento, a partir do reconhecimento dos profissionais da educação sobre a necessidade de atendimento especializado aos alunos com necessidades educativas especiais e os desafios inerentes enfrentados durante o ensino remoto do CEEBA.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é explicativa, de natureza aplicada ou prática, com abordagem qualitativa, com procedimento de estudo de caso e viés etnometodológico. A pesquisadora foi a campo e investigou sobre os desafios enfrentados enquanto docente, pelos educandos com DI e suas famílias do NAEE, durante o ensino remoto do CEEBA, considerando a perspectiva das pessoas nele envolvidas, creditando todos os pontos de vista, dos educandos, das famílias e da autora que atua como docente do NAEE, do campo de pesquisa. Para tanto as informações foram coletadas e analisadas para compreensão da dinâmica do fenômeno, podendo o estudo ser classificado sob dois aspectos: exploratório e descritivo.

Primeiramente exploratória ao ter declarada a pretensão em buscar compreender como aconteceu o AEE, sem perder a perspectiva em descrever a ação docente nesse contexto, haja vista que gerenciar o AEE, no contexto do ensino remoto emergencial, teve desafios na busca por uma educação inclusiva de qualidade.

Para chegar à particularidade do objeto de estudo, o trabalho científico em pesquisa possui um ciclo que contém basicamente três etapas: a primeira é a fase exploratória que “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, DESLANDES; GOMES, 2021, p.25); a segunda foi o trabalho de campo, que pôs em prática a construção teórica elaborada na primeira etapa e aplica os instrumentos de investigação.

E a terceira, consiste na análise e tratamento do material empírico e documental, e refere-se “ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas” necessárias ao trabalho de campo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2021, p. 26).

3.2 Descrição do local da pesquisa

O “lócus” de trabalho, qual seja, o Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA, situado no Bairro de Ondina, na Cidade do Salvador-Bahia. Considerando seu entorno, outra importante instituição no atendimento da educação especial, tem-se o antigo Instituto Pestalozzi, atualmente Centro de Educação Especial para Autismo, além do Centro de Surdos Wilson Lins.

O CEEBA é uma Instituição de natureza pública, criada em junho de 1992, a partir da portaria de número 3065, que se encontra no Diário Oficial do dia 03/06/1992, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas às áreas de Educação Especial e Inclusiva.

Refere-se a uma unidade da SEC-BA, responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas à área de Educação Especial e Inclusiva. Conforme os atos normativos vigentes, em especial, mediante a publicação da Política Nacional de Educação Inclusiva (2008), em que o CEEBA passa a ofertar o AEE, prioritariamente, para estudantes com DI e/ou deficiência múltipla oriundos de instituições educacionais da rede regular de ensino, além de ofertar formação, acompanhamento e suporte para

que seu público alvo seja incluído no mundo do trabalho, por meio do Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho (NEIT), e a formação continuada para professores através do Núcleo de Formação (NAF).

3.3 Perfil dos participantes

Os atores sociais, quais sejam, esta docente pesquisadora, que atua no CEEBA desde o ano de 1995, como professora do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado - NAAEE, e que teve sua trajetória profissional e acadêmica detalhada no capítulo introdutório.

Os educandos, atendidos pelo AEE, são sujeitos da pesquisa, um total de 15 estudantes responderam à entrevista. Todos os alunos possuem deficiência intelectual. Eles têm idade entre 11 e 20 anos, sendo 09 do gênero masculino e 06 do feminino. Alguns estudam em escolas privadas, outros em escolas públicas. Tem um aluno que já cursa universidade, e outro que faz curso técnico em saúde.

Nem todos recebem o passe livre para transporte público, e são quase todos aposentados, apenas 01 não recebe aposentadoria em virtude do salário da mãe ser maior que o estabelecido pelo Instituto de Serviço Social. Parte dos educandos, além da deficiência intelectual, possuem outros tipos de transtorno. Todos tomam remédio controlado, sendo acompanhados por médicos psiquiatras, a cada seis meses.

As famílias destes educandos, também, foram colaboradoras deste estudo, destacando que em todas as entrevistas, apenas as mães participaram e 100% dos alunos, quem leva para o acompanhamento no núcleo são as mães.

3.4 Instrumentos e procedimentos de recolha das informações

O instrumento de investigação eleito foi a entrevista, que apresenta relativa facilidade, haja vista que se lidou com menor número de pessoas, considerando o espaço de tempo relativamente curto, para coletar as informações tendo por base, a inquisição da população escolhida para o estudo.

Colocando-se para o alcance dos objetivos previamente estabelecidos, uma série de questões específicas sobre as categorias pré-estabelecidas e de interesse para essa investigação, quais sejam: Vivência educativa no NAAEE durante o ensino remoto (Família e discentes); Práticas pedagógicas docentes (especificidades no AEE

na área de déficit intelectual durante o ensino remoto); e Desafios enfrentados no decorrer no Ensino Remoto (Família e discentes).

A princípio, a entrevista seria aplicada in loco, passou a ser feita por meio digital (*Google Meet*). Na elaboração da entrevista, teve-se a sensibilidade em alinhar as perguntas à teoria exposta no capítulo referente ao marco teórico, e em consonância com as categorias de análise propostas para a posterior análise empírica. Sobre esse instrumento Gray (2012) assinala ser uma das técnicas mais usadas na coleta de dados primários, possibilitando uma abordagem analítica explorando as relações entre as variáveis.

Buscou-se por meio dessa técnica, investigar individualmente os sujeitos da pesquisa para compor as informações da coletividade sobre “[...] práticas, aprendizados, experiências, valores, interesses [...]” (GIL, 2008, p. 121).

Para a realização das entrevistas, contou-se com um colaborador por não dominar plenamente os aplicativos digitais e alguns aplicativos foram experimentados no decorrer do processo.

As entrevistas com alunos e pais foram realizadas em dois grupos/momentos com suportes tecnológicos diferentes. Na primeira fase utilizou-se os aplicativos do *Google Meet*, do *WhatsApp* e do *Obsstudio*. Na segunda fase utilizamos o aplicativo do *WhatsApp*, por perguntas gravadas e esperávamos pela resposta para enviar outra pergunta. No decorrer de todo o processo das entrevistas, tive algumas dificuldades, encaminhou-se com antecedência o convite da entrevista com dia e horário agendado, ainda assim, nem todos cumpriram o horário. Destaca-se que todas as entrevistas ocorreram de forma remota, entre os dias 18, 19 e 20 de maio de 2022.

Quanto ao procedimento na análise empírica dos dados coletados, a análise de conteúdo, na busca dos sentidos, foi a que melhor se adequou ao teor dos inquéritos por entrevista, permitindo detalhamento sobre o problema, no que diz respeito às indagações feitas através das questões abertas.

A análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto inicial, é sempre feita a partir da mensagem e tem por fim realizar inferências. Parafraseando Bardin (1977, p. 39) a ação de inferir significa realizar uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras.

3.5 Análise das informações

Nesse espaço, buscou-se a partir do coletado, atender aos objetivos específicos, previamente elencados: (1) identificar nas narrativas dos educandos com DI, das famílias sobre as práticas pedagógicas da docente, elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAEE durante o ensino remoto; (2) descrever, nas práticas pedagógicas docentes os elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAEE e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no Atendimento Educacional Especializado na área de déficit intelectual durante o ensino remoto; (3) caracterizar as dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias, no decorrer no Ensino Remoto.

Em princípio foi feito esclarecimento de possíveis dúvidas sobre a participação dos sujeitos participantes da pesquisa, através da assinatura do Termo Consentido Livre Esclarecido – TCLE pelos responsáveis. Assinalando, que toda investigação científica é uma ação humana, que requer responsabilidade ética em virtude das características que lhe são inerentes. A investigação qualitativa é intrinsecamente ética, colocada em primeiro plano, e sem riscos para os participantes, sem exposição constrangedora, em que nenhuma informação pessoal será publicada.

O propósito da análise de conteúdo é produzir inferências sobre o texto, para que lhe confira relevância teórica. O teor das entrevistas meramente descritas, pouco interessa, é preciso estar vinculada a outro conteúdo e esse vínculo representado por alguma forma de teoria (FRANCO, 1986), ou seja, não basta supor, requer embasamento com pressupostos teóricos de diversas concepções.

A pesquisa valeu-se como orientador dos seguintes passos para realizar a análise de conteúdo, conforme orienta (BARDIN,1977):

- Passo 1. Pré-exploração do material do corpus das entrevistas, em uma leitura flutuante, comprometida, mas, sem sistematização buscando transcender do óbvio, e decodificar mensagens não explícitas.
- Passo 2. Seleção das unidades de análise/significado, onde a escolha pela orientação dessas unidades refletiu a interdependência entre os objetivos do estudo e as teorias explicativas abordadas pela pesquisadora.
 - O conteúdo das entrevistas foi separado em duas unidades: os respondidos pela família e os respondidos pelos educandos;

- O material levantado para o estado da arte sobre o tema também foi separado como uma unidade.
- Passo 3. Processo de categorização e subcategorização apriorística, “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero” (BARDIN, 1977, p. 117).
 - Considerando o conhecimento tácito da pesquisadora como fundamento, constituíram-se as seguintes categorias:
 - Práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial.
 - Narrativas dos educandos sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.
 - Narrativas das famílias sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.
- Passo 4. Descrição, em que para cada categoria determinada será produzido um texto síntese para expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas.
 - Comunicação do que foi coletado primeiramente pela transcrição textual do material. Foi empreendido esforço para manter o mais próximo do original as transcrições.
- Passo 5. Interpretação, diz respeito ao movimento de procura de compreensão acerca dos conteúdos latentes e dos manifestos.
 - A abordagem indutiva - construtiva foi utilizada, para construir uma compreensão dos fenômenos investigados.

Os passos, acima detalhados, se constituem em etapas, que serviram como alicerce para o processo metodológico.

4 OS INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO, COMO COLABORADORES NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO UTILIZADOS NO ENSINO REMOTO – AEE

Nessa seção serão apresentados os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizadas pelas professoras do AEE no CEEBA, como fio condutor de suas ações pedagógicas. De maneira detalhada, os objetivos propostos e os resultados esperados serão discutidos, tendo como foco, a importância desse processo, para a inclusão dos estudantes, e considerando o cenário do ensino remoto emergencial,

A relevância do acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades educativas especiais é ponto pacífico. Esse acompanhamento realizado em turmas regulares, geralmente, em função das demandas de prazos, aliado às dinâmicas que exigem o cumprimento dos conteúdos curriculares, acontece de modo bastante genérico, portanto, este educando, necessita de apoio pedagógico especializado, devido às dificuldades em acompanhar a proposta do currículo.

Nas classes em que acontece o AEE, a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos que englobam o acompanhamento, tem que ser individualizado, pormenorizado, com instrumentos próprios respeitando as especificidades de cada sujeito.

4.1 O Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA, no diálogo da inclusão no contexto pandêmico

No ano de 2020 ocorrera um silêncio, não só no setor educacional, mas, em diversos setores de trabalho do país e no mundo. Por desconhecer o contexto da doença, causada pelo vírus, nos protegemos através do isolamento social, por ordem da Organização Mundial da Saúde – OMS. Enfrentamos um cenário extremamente delicado devido ao aceleração do vírus. E no setor educacional, campo de nossa pesquisa, foi ainda mais difícil. Pois, os alunos ficaram em seus casulos, passando por necessidades, tanto na vida acadêmica, como no processo de exclusão social.

No ano de 2021, a sociedade foi se organizando e com o avanço da ciência na elaboração e produção da vacina contra a pandemia, foram organizadas, quais pessoas tomariam primeiramente a vacina, no combate a COVID-19. Os professores foram incluídos no grupo de vacinação. Neste íterim, a Secretaria de Educação do

Estado da Bahia - SEC utiliza dos meios de comunicação como TV, rádio, dentre outros, na convocação dos professores e educandos para início do ano letivo no Ensino Remoto - ER.

A direção do CEEBA organizou pelo aplicativo do WhatsApp o grupo de professores e funcionários da instituição, para servir de comunicação no decorrer do ensino remoto. Por este aplicativo, realizou a comunicação de que em determinada data, aconteceria a primeira reunião através da ferramenta do google Meet e nos orientou a participarmos desta. Nestes instrumentos são disponibilizados videoconferência, como forma no acesso à comunicação.

A pandemia acelerou a adesão da educação remota, porém, percebe-se, despreparo dos profissionais da educação nesta conjuntura, bem como, das faltas das políticas públicas no que condiz ao espaço tecnológico nas instituições educacionais.

A escola é um espaço de interação social, em que todos os sujeitos incluídos aprendem neste meio, neste sentido, os educandos da educação especial, tiveram ainda mais um processo de exclusão social e educacional neste isolamento. Porém, o CEEBA, se fez presente fazendo acontecer o processo da inclusão educacional.

O CEEBA trouxe soluções eficazes para melhorar a fase pandêmica. A partir de estratégias da direção ao realizar reuniões pontuais, servindo de intermédio entre a SEC, professores e funcionários, aliando as informações e a comunicação. As práticas constitutivas emergem das reflexões realizadas no decorrer do ER, pelos profissionais do CEEBA. A partir destas práticas, eis que surge a voz da escola, representada por profissionais, dando visibilidade a uma série de ações de cunho burocrático e pedagógico.

O CEEBA, como instituição inclusiva e social, apoia as escolas às quais os educandos estejam matriculados (escolas das redes de ensino estadual, municipal e particular), e de outras cidades do estado da Bahia. Esse apoio pedagógico era realizado pelo projeto intitulado “CEEBA VAI À ESCOLA”, no qual foi criada e idealizada pelas dificuldades vivenciadas pelos professores das escolas comuns ao lidar com as necessidades educativas dos educandos.

Tudo era novo, neste contexto pandêmico, estávamos a engatinhar no processo tecnológico, desta forma é que a prática pedagógica se desenvolveu, endossada pela contribuição de todos, formando uma parceria entre escola, direção, professores, família e alunos, na superação da problemática educacional tecnológica.

Fica determinado pelo Governo do Estado da Bahia, que as aulas da rede, por intermédio do ER, começariam no dia 15/03/2021, ocorrendo uma aula inaugural com a presença de representantes do Governo, informando que as matrículas aconteceriam de forma automática. Neste momento inaugural, orientou que o ensino passaria por três fases de atividades escolares: Na primeira fase, denominada ensino remoto- ER, as aulas aconteceriam 100% remotamente. Na segunda fase, chamou-o ensino híbrido – EH, nesta fase, as aulas aconteceriam com dois dias no presencial e três dias no remoto e na terceira fase nomeou de fase comercial – EC, as aulas retornaram com 100% no presencial.

Oficialmente as aulas remotas iniciaram em 02/03/2021, ocorrendo primeiramente a jornada pedagógica datada de 02/03 a 13/03/2021, foram duas semanas intensas, nos turnos matutino e vespertino. Nestes momentos foram distribuídos contatos com o secretário de educação dando as boas-vindas e nos prestigiando com o tema da jornada o Centenário de Paulo Freire, no momento seguinte, cada escola seguiu o seu planejamento.

Posteriormente a direção em que apresenta o panorama de trabalho realizado pelo CEEBA em 2020 e posteriormente informou como aconteceriam as aulas, sendo estas distribuídas em três fases, conforme, já orientado pelo Governador: O ensino remoto, o ensino híbrido e o ensino comercial. Ela aborda, sobre a importância de um trabalho colaborativo: Direção, Coordenação, AEE e a Família, no fazer acontecer o ensino remoto com qualidade.

Nesta conjuntura, do período pandêmico, foi implementada a utilização de tecnologias digitais para o processo de aprendizagem, desta forma trouxe também desafios aos professores no acontecer a inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais. Novas rotinas foram incorporadas no fazer pedagógico como: aulas remotas, planejamentos de aulas remotas, reuniões virtuais e uma intensa comunicação, com a utilização do aparelho telefônico do celular.

Posteriormente, os coordenadores dos núcleos apresentaram as suas estratégias de trabalho: o Núcleo de Acompanhamento e Formação (NAF), o Núcleo de Educação Inclusiva para o Trabalho (NEIT), o Núcleo de Atendimento da Família (NAFAM) e o Núcleo do Atendimento Educacional Especializado (NAEE).

O NAEE é composto por uma equipe de profissionais de vinte membros e uma coordenadora. Todos, especialistas em educação especial e educação inclusiva.

Fazemos parte deste último núcleo e nos reunimos com a equipe do corpo docente. A operacionalização para o ensino aconteceu da seguinte forma:

- Organização da rotina semanal dos atendimentos (definir horários e duração para a interação contato)
- Proporcionou orientação e trocas de experiências pedagógicas;
- Elaboração jogos e materiais adaptados para serem trabalhados com os estudantes junto com a coordenação e apoio dos técnicos do AEE;
- Elaboração de atividades que atendam as especificidades do atendimento via ensino não presencial;
- Promoção da comunicação com os estudantes, garantindo os atendimentos; registro sistemático dos atendimentos (fotos, prints, vídeos dos estudantes realizando atividades, vídeo do professor interagindo com os estudantes, entre outros);
- Identificação de autonomia dos estudantes para a realização das atividades envolvendo um familiar para mediação bem como acompanhamento caso necessária.

O planejamento pedagógico foi operacionalizado, utilizando a plataforma criada a partir dos e-mails e-nova³, sendo esta oficial da SEC.

4.2 Instrumentos de acompanhamento pedagógico

Um suporte educacional inclusivo requer um programa didático que ofereça a operacionalização e garantia aos educandos do acesso à aprendizagem, para tanto, a demanda de se instrumentalizar e realizar acessibilidade, nas atividades pedagógicas para contemplar o aprendizado.

Estes instrumentos garantem uma pedagogia singularizada no discernir e identificar os impasses dos educandos, proporcionando-lhes condições para o seu desenvolvimento intelectual. Conseqüentemente, a importância em construir os instrumentos necessários, para assegurar aos educandos do AEE, conteúdos; metodologias; meios pedagógicos e tecnológicos diferenciados; que não estão presentes, nas salas comuns.

³ O E-mail E-Nova é o e-mail institucional adotado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, resultando em uma conta para cada um dos sujeitos que constroem a educação pública estadual da Bahia.

O profissional do AEE realiza uma avaliação prática considerando o conhecimento lógico matemático, escrita e leitura para posteriormente elaborar um plano de ensino individualizado, considerando os obstáculos, valorizando as aptidões e potencialidades.

Desta forma, o ensino remoto no AEE, ocorre de forma cuidadosa, edificando o Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI, instrumento foi construído no decorrer de todo o atendimento, realizando alterações e adaptações, conforme necessidades.

Igualmente, o CEEBA, baseado nas exigências do MEC, adapta e elabora os instrumentos de ação pedagógica para que o professor ofereça ao educando atendimento com qualidade. Para a efetivação das práticas pedagógicas articuladas, os profissionais do AEE, cumpriram as seguintes atribuições, conforme a Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011,

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos;
Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola;
Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis às necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que esta vivência no ensino comum;
Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares;
Orientar os professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

A desenvoltura e competência do educador é uma exigência constante no seu fazer profissional, inventando e reinventando nas dinâmicas e na construção dos instrumentos pedagógicos, para proporcionar aulas enriquecedoras. Assim sendo, a importância da formação e de um preparo especial, sentindo participantes e comprometidos no cotidiano da vida escolar. De tal natureza, Nóvoa (1998, p.29) considera que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (ré) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A necessidade das leituras, das formações, dos diálogos para a instrumentalização profissional, no abrir o leque do aprendizado e de uma elaboração e solidificação de uma prática pedagógica inclusiva.

Estes eventos de trocas e de espaços para reflexão, foram processos contínuos, para a formação coletiva de todos os professores da instituição, no decorrer das aulas remotas, enriquecedores tanto no processo intelectual, como no processo de espaço de reflexão, como também espaço de inclusão social, pelas alegrias dos encontros, pelas novidades e pelas trocas de vivência e experiência neste espaço. As formações, os diálogos, as leituras tanto aconteceram de forma interna, apenas com a participação do corpo docente institucional, como também de profissionais externos da área de saúde e da universidade, nos convites destas instituições para o CEEBA. Todo o evento era socializado pela direção do CEEBA.

No decorrer do ensino remoto do AEE, em 2021, estes espaços de atendimento pedagógicos, foram possibilitadores de renovação de conceitos, de processos constantes de experiências e aprendizados, nestas lacunas adaptamos os seguintes instrumentos pedagógicos no atender aos educandos, no edificar uma relação de afetividade com a família e intervir com as escolas comuns aos quais estão matriculados:

4.2.1 Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE

O sistema educacional necessita realizar mudança no oferecer um ensino com qualidade, ao quais os educandos sejam englobados, independentemente do estado físico, mental ou com distúrbios psicológicos, esta educação ofertada, deve ser com estirpe.

A única maneira de ajudar o homem a realizar a sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. (FREIRE, 1980, p.52)

Baseada nesta premissa, Freire (1980), destaca a relevância da utilização de um plano de atendimento educacional, numa metodologia do diálogo e na construção de um currículo que atenda às necessidades educativas dos educandos, independentemente das suas demandas cognitivas. Com esse fim, Freire (1980) nos contempla com uma proposta de uma educação baseada na linguagem dialógica e consequentemente dinâmica, estimulando a criatividade numa relação coletiva.

Por consequência, a formação do educador deve ser uma ação contínua, pautada nos princípios da educação inclusiva e interventora no processo ensino-aprendizagem. Assim, a urgência ao qual a escola e o currículo precisam adaptar-se às necessidades dos educandos, independentemente das suas dificuldades educacionais. Numa escola inclusiva, cabe ao professor juntamente com toda a equipe da instituição e famílias, criar possibilidades e propor situações em que o educando supere as dificuldades provenientes das suas dificuldades orgânicas e intelectuais.

Segundo Edler Carvalho, (2010, p.62) “examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz”. Do mesmo modo, o professor, mediado numa pedagogia inclusiva, libertadora, transforma o espaço de aula em ambiente prazeroso, no qual os alunos se sentem à vontade no aprender e apreender.

Para o educando com necessidades educativas especiais, que utilizam dos serviços de atendimentos especializados, compete ao professor identificar os obstáculos, estimular as aptidões no proporcionar o aprendizado, bem como, criar condições na superação das barreiras e de um planejamento adequado para suas necessidades.

Fundamentado nestes pressupostos, o MEC, em (2008), institui o AEE, nas escolas comuns, através das salas de recursos multifuncionais, estas salas foram criadas e adaptadas nas escolas das redes comuns, em que estavam matriculados educandos com necessidades educativas especiais e nos centros especiais de educação. Para a sua efetivação, estabelece diretrizes para o profissional realizar o atendimento com qualidade, para tanto, é preciso construir o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE (ANEXO IV), respeitando as dificuldades e especificidades de cada educando.

O PAEE é o primeiro processo de organização pedagógica da professora do NAAE, neste, após as leituras e análises dos relatórios (educandos) recebidos externamente das escolas, médicos e universidades ao CEEBA, a professora realiza uma breve anamnese pedagógica com a família, em que nesta ação, coleta informações sobre o educando, tanto nos desafios pedagógicos como sobre o processo da saúde, comportamento e suas rotinas, deixando-a falar livremente, obtendo informações necessárias para realizar um plano pedagógico e posteriormente com o educando, no observar as suas demandas pedagógicas e/ou sociais, realizando os dados de identificação: nome, idade, escola, etapa de ensino, período de estudo e se ocorrer alguma demanda ou encaminhamento, a professora realiza uma articulação intersetorial necessária para o educando com a colaboração de outros núcleos da instituição.

O PAEE é realizado para cada educando traçando os objetivos gerais e específicos, traçando também a organização para o AEE: modalidade, frequência, tempo de atendimento, os recursos a serem utilizados e quais os disponíveis para o atendimento, realização de avaliação processual. Após os dados levantados, será construído o PDI.

4.2.2 Registro de acompanhamento educacional

O documento registro de acompanhamento educacional (ANEXO I) foi construído pelos profissionais do NAAE, com o intuito de atender as necessidades imediatas do ensino remoto. Na elaboração deste documento, o propósito foi realizar uma busca ativa dos educandos do NAAE e efetivar o acompanhamento educacional especializado aos estudantes, chamada de Fase I - Remota, tendo como objetivo a preparação dos estudantes e das famílias para a retomada dos atendimentos do ano letivo de 2021.

As principais ações pedagógicas concretizadas nesta fase foram:

- ✓ mapear os alunos;
- ✓ contatar com as famílias;
- ✓ organizar os horários para iniciar os atendimentos;
- ✓ realizar os registros;
- ✓ produzir material para banco de dados e,
- ✓ produzir caderno de exercícios para os educandos.

Inicialmente, foi uma fase muito delicada, pois na escuta inicial, tanto as famílias como os educandos queriam ser escutados, falar dos anseios, da saúde, financeiro e dos membros familiares que adoeceram e partiram. Concomitante, percebe-se a alegria do reencontro, mesmo que tenha sido por vídeo chamada ou da escuta da voz pelo aparelho celular. Neste momento, não nos preocupamos com quantidade de ligações realizadas ao dia, mas, da qualidade da conversa e do propósito alcançado. Cada caso foi tratado conforme as necessidades emocionais e pedagógicas.

Os objetivos propostos, como o de contactar com a família e o de mapeamento, não foram alcançados de imediato. Algumas famílias nos atenderam imediatamente e outras, depois de várias tentativas, alguns fatores como a falta de internet, número de telefone alterado, dificultaram esta ação. No final de cada ação sócio pedagógico, documentava-se através do instrumento Registro do acompanhamento educacional.

4.2.3 Registro de planejamento educacional

Após a primeira fase, com registro de acompanhamento educacional, passamos para a fase II, considerada registro de planejamento educacional (ANEXO II), nesta ação pedagógica, o propósito foi levantar uma breve avaliação das demandas imediatas, realizamos atividades para alcançar determinado objetivo e através dos objetivos, observávamos os talentos, potencialidades, dificuldades e posteriormente a construção do plano de ação.

4.2.4 Diário de frequência

A fase III, considerada diário de frequência, no atendimento, o propósito foi na manutenção da frequência do educando no AEE, nesta ação pedagógica, registrávamos a frequência, o dia do atendimento, o horário do atendimento, o turno no qual era atendido e o assunto, o tema abordado, sempre baseado nas suas dificuldades pedagógicas.

4.2.5 Plano de desenvolvimento individualizado - PDI

Na fase IV, consideramos a edificação do plano de desenvolvimento individualizado - PDI. Para construir este plano individualizado, é necessário passar pelas etapas anteriores. Inicialmente é levantada a identificação do aluno e posteriormente a produção do PDI, sendo a elaboração, baseada nas seguintes áreas de desenvolvimento do educando:

- 1- Comunicação e linguagem;
- 2- Habilidades cognitivas;
- 3- Funções executivas;
- 4- Habilidades motoras;
- 5- Habilidades interpessoais e afetividade.

Nestas áreas, foram realizados exercícios para observar e trabalhar as habilidades, potencialidades e as dificuldades denotadas pelos educandos e desafiá-los, por fim, os recursos metodológicos a serem trabalhados.

Na elaboração do PDI, é essencial respeitar a experiência de mundo do aluno, para tanto, a necessidade em perceber o que já sabe quais as suas dificuldades na superação das fases pedagógicas, para incentivar a comunicação através do diálogo, da escuta. Há a necessidade das respostas nestes diálogos, para iniciar a elaborar o PDI. Na concepção de Cunha, (2013, p. 29), o primeiro passo nessa construção está na: “avaliação para saber quais habilidades necessitam ser conquistadas e quais aptidões básicas, motoras e acadêmicas necessitam ser desenvolvidas”.

Para fazer acontecer o ensino, no sistema remoto, a utilização das ferramentas didáticas na elaboração e concretização do PDI, as orientações individuais, foram dadas de formas diferentes, atendendo as individualidades e conforme as necessidades pedagógicas do momento.

No decorrer dos encontros educacionais, as organizações pedagógicas, foram realizadas com aulas orais, utilizando a tecnologia proveniente do aparelho celular e do aplicativo do WhatsApp, enviando atividades educativas, que concomitantemente, trabalhava com o educando ou esperava responder sozinho e na conclusão contatava a professora. Também foram utilizados os aplicativos do youtube para assistir filmes, escutar músicas e desenhos, a posterior, as atividades eram exploradas com canto, desenhos, promovendo a criatividade.

O PDI é um instrumento investigativo, podendo ser modificado a depender da construção e sucessos das tarefas planejadas. É uma bússola pedagógica, pois

norteia a ação educacional e garante a permissão ao currículo, orientando-o. É fundamentado no exercício contínuo do planejamento, caracterizado por percursos avaliativos processuais, descritivos e atualizado, de acordo as necessidades educativas de cada educando, garantindo o percurso escolar.

Construir o PDI, no decorrer das aulas remotas, na busca para acreditar no potencial do aluno e garantir a sua inclusão escolar. No decorrer de todas estas fases, aconteceram reuniões com a direção, estando presente, sempre quando convocada e as convocações eram realizadas por convites e encaminhados ao grupo por WhatsApp.

Quinzenalmente, aconteciam as reuniões de atividades complementares - AC, convocada pela coordenadora do NAEE e na quinzena posterior, realizamos reuniões em pequenos grupos (formado por três professores), nestas, planejamos as visitas remotas às escolas, compartilhávamos atividades, livros e realizamos estudo de caso, dentre outras ações.

A necessidade, para construir os instrumentos pedagógicos do acompanhamento educacional especializado, o qual é de relevância tanto para a professora, quanto para o estudante, constructo deste instrumento, pois a partir deste, foi direcionada a trajetória educacional a ser percorrida pelo educando, no decorrer de todo o AEE.

Estes instrumentos, também colaboram com a professora do AEE, para realização uma ação pedagógica previamente planejada, com todo o material didático necessário organizado, não significando, que não possam ocorrer imprevistos.

Para o educando, a sua importância é validada pela colaboração nas dificuldades cognitivas através das atividades planejadas, dos recursos que contribuem para diminuir com as suas dificuldades e auxiliar no desenvolvimento de novas habilidades.

Os instrumentos, apresentados nesta seção, todos em anexo, já fazem parte do cotidiano pedagógico da professora, servindo para mediar a sua ação de ensino, tendo uma visão ampla para propor novos desafios ao aluno.

5 - OS DESAFIOS DOS ATORES NO NAAE: PROFESSORA/FAMÍLIA/EDUCANDOS NO ENSINO REMOTO / ENSINO HÍBRIDO

A presente seção se ocupou das discussões sobre como se deu o AEE, considerando os desafios que aconteceram nessa caminhada com as professoras, famílias e os educandos, em que a novidade do ensino remoto emergencial, trouxe novas configurações para a educação como um todo, aqui, as especificidades da Educação Especial. Nesse sentido, Freire (2001, p. 98) sabiamente coloca que “o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode”.

Atualmente percebe-se de modo mais significativo que a sociedade tem experimentado mudanças em vários setores, em especial devido à evolução das tecnologias digitais. No âmbito da educação, afetada por seu exterior, em tempo que também o afeta o repensar para ressignificar são ações cotidianas. Repensar a educação em um cenário pandêmico levou docentes do mundo inteiro a discutirem, ao passo que desenvolviam o ensino híbrido.

Utilizar múltiplas tecnologias, nos ambientes escolares, pressupõe várias questões transversais, tanto sociais quanto econômicas, culturais, cognitivas. Mas, essa subseção se ocupa em apresentar as questões conceituais, e seu tangenciamento com o AEE. A priori, as tecnologias digitais já habitavam o espaço das escolas através de tablets, smartphones e similares. E, há um movimento em inserir esses equipamentos, que estavam nas práticas pedagógicas.

Seguindo esse raciocínio, o ensino híbrido ou *blended learning* está em compasso com os estudantes e praticantes da cultura digital. Pauta do segmento educativo é discutir como o ensino híbrido “repara alguns dos impasses da educação vigente” aliando “as atividades presenciais de sala de aula com atividades a distância, realizáveis de modo on-line [...] em compasso com os estudantes e praticantes da cultura digital” (ABUTAKKA VASCONCELOS DOS ANJOS, R.; MARTINS DA SILVA, L.; MARTINS DOS ANJOS, 2019, p. 204).

Em relação ao termo ensino híbrido ou *blended learning*, Godinho e Garcia (2016) afirmam que surge nos anos 2000, a princípio em cursos educacionais de caráter empresarial, entre os ambientes de aprendizagem tradicionais e os ambientes de aprendizagem mediados por computador. Completam os autores, que essa

metodologia evoluiu, migrando para a sala de aula, com mais recursos e diferentes abordagens. E dessa origem advém a compreensão do que se pensa ser o ensino híbrido: combinação de cursos presenciais e a distância, tal qual no ramo empresarial. Sendo inserido na educação, evolui o conceito do ensino híbrido, considerando as diferentes práticas e contextos próprios (GODINHO; GARCIA, 2016).

Complementam Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) que os modelos de ensino híbrido, se arrumam em dois sentidos sustentados mesclando as principais características da sala de aula presencial com a on-line. Citam os autores, sobre os modelos tidos como disruptivos, rompendo com o sistema tradicional, com predominância dos espaços on-line para o aprendizado, e com o uso das tecnologias digitais.

Para Bonk e Graham (2005), é fundamental no ensino híbrido o papel do estudante no processo da aprendizagem, em que saem da passividade de receber os conteúdos para serem sujeitos ativos, construtores do seu conhecimento, justificando todo o mérito do ensino híbrido. García-Peñalvo (2015) também sinalizam o papel ativo dos estudantes contra o individualismo dos métodos tradicionais. Fulkerth (2009) complementa que este modelo de ensino busca atender as expectativas e necessidades do estudante, engajando-o e proporcionando o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Conceituado o ensino híbrido, o AEE, bem como outras modalidades de ensino, quando inicia o retorno às atividades pedagógicas presenciais, no cenário da pandemia causada pela Covid-19, passam a ter suas atividades desenvolvidas de forma semipresencial e os momentos não presenciais acontecem mediados pelas tecnologias digitais, onde não há a necessidade de estar na escola, pois a comunicação ocorre em diferentes espaços utilizando o celular.

Para Schiehl e Gasparini (2017), o ensino híbrido é um modelo de educação formal caracterizado pela mescla da forma tradicional e da on-line, em que a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo devem ser valorizados. Mas, o AEE para acontecer com êxito, envolveu mais do que possuir a tecnologia do celular com funcionamento da internet, ainda que tenha sido essencial e indispensável no cotidiano dos professores da educação especial para regular e integrar a modalidade presencial e a distância.

Importante trazer à memória, a garantia do direito, em que a Lei 9394/96, que teve sua redação alterada pela Lei 12.796, de 2013, no artigo 4.º: “atendimento

educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. A supracitada legislação em seu artigo 32.º sinaliza que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino à distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, ou seja, em todos os cenários, da educação para todos.

Diante da COVID-19, as escolas precisaram oferecer estratégias que permitissem o ensino híbrido ao estudante com deficiência, a partir do seu potencial. Carvalho (2016, p. 28) sinaliza que “[...] se espere que o professor consiga falar vários “idiomas” para seu trabalho na diversidade”, o importante é que se estabeleça a comunicação, ou seja, independente da estratégia, é preciso construir o processo de ensino e aprendizagem para todos.

Na educação, planejar é importante para o processo pedagógico, entretanto quem conhece as particularidades que acontecem nos espaços escolares, que quase sempre diante dos processos de ensino e aprendizagem, re-planejar é prática cotidiana, ainda assim, a comunidade escolar, não estava preparada, para uma alteração tão radical, quanto as que foram provocadas pela pandemia da COVID-19.

O ensino remoto e mesmo o ensino híbrido, demandaram sistematizações com grande especificidade. Exigiu qualificação/habilidade tecnológica que atendesse a organização curricular, e, no caso da Educação Especial já tão particularizada, demandou um esforço maior do corpo docente, das famílias e dos discentes.

A Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas da escolarização básica e superior dos educandos (BRASIL, 2008) em que a formação docente é ingrediente substancial. Contudo, “[...] faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão” (PLETSCH, 2012, p.157), com bastante precariedade nessa área, apesar dos avanços na legislação, prevendo que os docentes possuam especialização adequada ao nível médio ou superior, tanto para o atendimento especializado, quanto para a integração dos estudantes nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 01).

De forma genérica, para atuar na educação especial ou não, Nóvoa (1999) traz à lembrança, sobre a formação docente, que historicamente apoiou-se em “modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos aplicados” (NÓVOA, 1999, p.

26). Modelos, ainda de acordo com Nóvoa, descabíveis e requerendo urgente superação.

Para Veiga e Viana (2012) a formação nas licenciaturas tem sido aligeirada, sem criticidade, alienada, e a serviço do mercado, tornando o docente reproduzidor dos saberes que já existem, e contribuindo para o individualismo desses profissionais. Seguindo essa linha de raciocínio, Tardif (2002) assevera que os docentes são atores principais desse contexto educacional, mas, que historicamente as políticas públicas, dos variados governos, têm buscado atribuir ao professor o papel de reproduzidor.

Moita (2013) chama atenção que em geral, costuma-se tratar da formação docente, no âmbito da profissionalização, dos conteúdos aprendidos, é a formação excelente para a educação bancária, “instrumento de reprodução social”, conforme traduz Freire (2005). Esta autora destaca sobre a formação identitária desses profissionais:

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em sua interação (MOITA, 2013, p. 115).

O papel do professor se assemelha ao de um agente social e cultural (Tozetto, 2013), que educa na perspectiva, de contribuir que seus alunos construam seus saberes, concordando com o educador Freire (1996), sobre o início da formação docente, “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 24-25), é contribuir com sua construção.

As reflexões trazidas até então pelos estudiosos, remetem às deficiências e vazios provindos de uma formação inicial inconsistente. Considerando a Educação Especial, esse cenário ganha contorno bem maior, haja vista que existem cursos de graduação que não abordam as especificidades desse público. Mantoan (2003) a respeito da formação continuada na preparação do professor inclusivo:

[...] eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem

encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2003, p. 42).

O educador que atua na Educação Especial, precisa preparar-se para atuar contribuindo com o desenvolvimento das aprendizagens, dos estudantes com deficiência. Retomando o âmbito da legalidade, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) dispõe que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Sobre a formação específica, para que o docente atue, nas classes especiais, a legislação supracitada contempla orientando que pode ser intermediada por meio da formação continuada. Entretanto, sobre os professores regentes, que atuam em sala de aula regular, mesmo com estudantes público-alvo da educação especial, a PNEEEI não fornece nenhuma orientação.

Explicando sobre esta questão, a princípio, independente das diferenças, é dado a todos o direito de obter ganho significativo do ponto de vista educacional. Ou seja, a inclusão deve ser o movimento no bojo das escolas, assim sendo, o fato da PNEEEI não versar sobre orientações para os professores regentes que atuam em sala de aula regular, não se percebe com assombro. Entretanto, deve esse professor estar atento às especificidades e potencialidades dos educandos, e, sendo o caso, estabelecer parceria com o professor do AEE.

5.1. Os desafios da professora do NAEE remoto

A relevância desta subseção é retratar o papel da professora e identificar os seus desafios no cotidiano profissional, no contexto, ocasionado pela pandemia mundial. Nota-se que a educação institucional, vem lutando pela sua sobrevivência, por falta de reconhecimento dos poderes públicos e como estes influenciam a sociedade, na desvalorização da educação, tal como do professor.

Nos períodos de 2020 e 2021 presenciaram-se as incompetências governamentais para elaborar um plano de ação educacional e ofertar aos professores e aos educandos, uma plataforma acessível. A qual percebeu, que muitos alunos não tinham condições de se instrumentalizar tecnologicamente, aqueles que possuíam aparelhos apresentavam dificuldades nos manuseios, tanto dos celulares, como das atividades. O professor foi o principal mediador entre a família, educando, coordenação, direção e escola comum no fazer acontecer as aulas de forma remota, sendo uma tarefa exaustiva.

No decorrer das aulas remotas, ocorreu a necessidade para a estruturação de um ambiente virtual ao método de ensino e na elaboração do PDI. Considerando que, tanto os educandos, como as famílias estavam em processo de formação na utilização dos recursos tecnológicos. Porém, mesmo com um plano pedagógico regado de aulas e recursos ricos, para complementar as necessidades educativas básicas do educando, os desafios foram grandes. Ressaltando que os encontros nas plataformas revelaram a intensidade das relações educativas.

O ensino remoto tem bases metodológicas e dispõe de recursos que é inviável de ser absorvido em pouco tempo. Os alunos precisavam de apoio familiar e regularmente não estavam disponíveis, devido às suas demandas particulares. Muitas famílias não possuíam equipamentos com conexão à internet para todos, pois o acesso era limitado, e alguns pais aguardavam o AEE para irem às atividades laborais.

Outras dificuldades evidenciadas que dificultaram a completude do PDI foram devido à internet, com lentidão ao responder às propostas sugeridas, além da carência de material e o cansaço mental do educando. Também o requisito das plataformas, sujeito a obrigatoriedade do preenchimento diário e a recriar os métodos de ensino com a apropriação de novos recursos metodológicos, através dos recursos tecnológicos.

Aprender a trabalhar no espaço educativo remotamente foi mais um desafio da professora do AEE. O estabelecimento de uma rotina ao iniciar os trabalhos, mesmo realizando alguns acordos com as famílias e com os educandos, como horário,

material para estudos, dentre outras organizações, nem sempre eram cumpridas, dificultando as nossas ações educativas. Dentre estas dificuldades, as atividades acessíveis e que algumas vezes recorremos a cursos on-line para garantir aquisição ao conhecimento dos nossos alunos. Nesse sentido, esta professora/pesquisadora que precisava garantir a criatividade, tornando estes espaços virtuais lúdicos e prazerosos.

As escolas já estavam caminhando, a passos lentos, para uma conexão nos espaços virtuais, no oferecer aos seus educandos a expansão de novas aprendizagens, porém, com as mudanças socioculturais e tecnológicas, advindo do processo pandêmico, os espaços educativos se virtualizam de modo não planejado, adequadamente, na garantia do acesso educacional.

Com essa virtualização excessiva e não planejada, foram observados que os papéis e as ações metodológicas dos professores se multiplicaram, exigindo destes, respostas imediatas no seu fazer cotidiano, como também atualizações contínuas. A tecnologia demanda atualizações constantes, e que nem sempre, o professor consegue acompanhar, dificultando nas suas tarefas pedagógicas.

Há pensadores que divergem quanto ao uso de meios tecnológicos e do sistema on-line nos espaços educativos, citamos aqui, dois pontos de tensões nesta visão, entre os pensadores humanistas e os tecnológicos, segundo Moran,

Os humanistas focam a comunicação, a interação, a construção do conhecimento, a criação de comunidades de aprendizagens. Os tecnológicos, ressaltam o avanço dos softwares, a velocidade de transmissão, as soluções telemáticas. Os que conhecem a tecnologia têm nos prometido soluções, facilidades, grandes mudanças. Os que focam mais as dimensões humanas do ensino-aprendizagem falam mais de olho no olho, de comunicação afetiva de valores (MORAN, 2012, p.37).

Baseado nesta visão de Moran, vivenciamos os dois contrapontos no contexto pandêmico educacional, sem a utilização dos meios tecnológicos, seria impossível fazer e oferecer educação, como também para dar certo, o professor já havia conquistado experiências de uma educação no “olho a olho”, as duas formas favoreceram mudanças através do profissional no utilizar os recursos e dispositivos adequados.

As inovações nos levam ao conhecimento, sendo este construído nas interações e a pedagogia Freiriana nos traduz que o ensinar, cria possibilidade para construir. Minha prática neste período como professora demonstrou que foi possível acontecer uma educação inovadora, mesmo diante dos percalços.

O dever da escola, independentemente, no espaço físico ou virtual é acolher para levar o conhecimento, é no ambiente presencial, com pé no chão da escola é que garantimos aos educandos as experiências de um convívio social. A falta desse convívio, relatadas pelas famílias, ocasionaram por alguns educandos comportamentos de ansiedades, saudades, crises emocionais e o fator também da falta de atividades físicas, ganharam peso.

As famílias também sofreram com as demandas das aulas remotas, por ficar muito tempo em casa, acontecia a sobrecarga de tarefas domésticas e além de conciliar trabalho em home office com o acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, muitos pais não estavam preparados para acompanhar os filhos nos afazeres escolares e a inexistência de uma rotina, muitas vezes, não estabeleciam um horário para dormir, dificultando nas horas dos estudos.

Considerando este contexto, apresento a seguir um conjunto de ações e instrumentos que contribuíram para a minha prática e permitiram enfrentar o desafio procurando manter a qualidade do processo.

a) Repositório de atividades - No início das reuniões de atividades complementares remotamente, ainda não sabíamos como realizar as nossas organizações pedagógicas, como também não tínhamos segurança do fazer, portanto, a ideia foi que nos reunirmos em pequenos grupos e cada grupo iria confeccionar atividades pedagógicas baseadas nas competências das linguagens, do conhecimento lógico matemático e da arte. Desta forma, alimentamos o repositório de atividades que ficaria na plataforma do e- nova⁴ e que os tornaria acessíveis para todos.

b) Caderno de exercícios – instrumento voltado para facilitar a ação pedagógica. No decorrer das aulas remotas, em conversas diárias com as famílias dos nossos educandos, percebíamos as aflições destas, pela falta de atividades

⁴ Projeto que emergiu na educação da Bahia no âmbito do **Programa Educar para Transformar**, que serviu para nortear as ações online, no ensino remoto emergencial.

dos seus filhos durante o dia e preocupadas, acreditavam que os seus filhos iriam esquecer tudo que havia “aprendido” nas escolas. Portanto, este instrumento de apoio pedagógico, foi construído, pela professora, voltado para facilitar e colaborar com o aprendizado do nosso educando, no decorrer deste percurso pandêmico. Nesta construção do caderno de exercício, utilizamos de materiais pedagógicos que possuíamos nos nossos arquivos e adaptamos algumas atividades através de livros pedagógicos, bem como, utilizamos de atividades adquiridas por sites apropriados, como: atividadesparaprofessores.com.br; portal.mec.gov.br; educacional.com.br; dentre outros. Desenvolvemos as atividades em três funções: a língua portuguesa, o conhecimento lógico matemático e arte. O caderno de atividade foi construído no formato do word e posteriormente o encaminhávamos para as famílias, em que algumas conseguiram realizar a impressão, outras desenvolviam as atividades nos cadernos. No realizar as atividades os educandos nos apresentavam para posterior discussão. Cada caderno foi construído, conforme as necessidades pedagógicas dos educandos.

c) Visitas remotas às escolas - As visitas às escolas dos educandos aos quais atendemos no AEE complementa nossas ações pedagógicas, tarefa do professor contatar com a coordenação e marcar as visitas para conversamos sobre o educando. Esta ação foi contínua no transcorrer do ensino remoto, proposta da educação inclusiva. No presencial, as vezes marcávamos com antecedência, outras vezes, fazíamos a visita de surpresa. Levávamos um ofício da direção do CEEBA, nos apresentando e, as reuniões eram registradas em atas. As visitas remotas aconteceram menos burocráticas. Contatamos com a coordenação da escola, via WhatsApp, nos identificamos e marcamos um horário para realizar o encontro. Neste evento, sempre realizamos o registro.

d) Reuniões de A.C em pequenos grupos - estas reuniões pedagógicas de Atividades Complementares - AC, aconteceram quinzenalmente em pequenos grupos de forma on-line. Neste pequeno grupo, fui direcionada pelos membros a coordenar as reuniões. Nestas reuniões, sempre elaborávamos uma pauta no melhor conduzir e aproveitar o espaço para discussões.

- e) **Ata de diário de atividade complementar: AC** - As atas são formas de anotar e documentar o que acontecia nas reuniões de AC, nesta direcionamos: a data, horário, os participantes e a pauta. Este documento foi organizado pela pesquisadora e aprovado pelo grupo.

- f) **Reuniões de AC com a coordenação** - neste espaço de reuniões pedagógicas, compreende-se como espaços favorecidos para discussões da prática pedagógica, como também ambiente para reflexão do fazer profissional e tentativa de soluções. Outro propósito deste evento foi a interação social entre os pares.

- g) **Estudos de caso** - ao perceber dificuldades no lidar com determinados problemas surgidos no atendimento, com o educando, este era escolhido na realização dos estudos e no realizar a intervenção e o encaminhamento.

- h) **Encaminhamentos** - ao direcionar o encaminhamento, recorriamos à coordenadora, a qual encaminhava para os núcleos internos: NAFAM ou NEIT, ou para setores externos, como: médicos psiquiatras, psicólogos ou terapeutas, escolas, dentre outros contatos. Tantos os educandos como as famílias eram encaminhados para as coordenações ao serem demandados pela professora.

5.2 Entre os fios das redes sociais tecnológicas: O tecer o re- encontro com a turma

Freire (2000) em sua pedagogia da autonomia sinaliza a respeito da formação de cidadãos livres e emancipados. A utilização das tecnologias digitais integra o processo educacional de modo urgente e indispensável, considerando o contexto do mundo globalizado e integrado pela internet, em especial no que diz respeito a ser uma ferramenta capaz de promover o trabalho e o pensar, democratizando o ensino/aprendizagem.

Concordando com Barreto et al (2006) as tecnologias digitais promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, encurtando a distância entre o que se faz na escola e as demais práticas sociais. Enquanto atual recurso técnico pedagógico, de utilização imprescindível é fundamental que seja utilizada

adequadamente, de forma apropriada ao contexto educativo, para não ser tão somente um instrumento de consumo passivo, considerando que na educação não cabe neutralidade e sim criticidade.

Para a comunidade da escola pública, um dos grandes desafios é levar para além, a inovação tecnológica no espaço escolar. Esse desafio, sendo de política pública, engloba a questão da formação docente, de adquirir os equipamentos e mantê-los funcionando e atualizados, da oferta de internet, entre outras exigências de qualquer processo de inovação na sociedade.

Na utilização das tecnologias digitais, requer que os docentes conheçam, no mínimo, o que irão utilizar para não incorrer no risco de se perder nas propostas pedagógicas diante os estudantes que, quase sempre, dominam esse tipo de tecnologia. Nesse sentido Mercado (2002) destaca que o professor pode se ancorar e construir novos métodos didático-pedagógicos.

Entretanto, é importante atentar-se para o acúmulo de conhecimento, obtido por meio da internet, se os estudantes processam de forma inadequada, promove uma inversão no objetivo principal, utilizar a ferramenta tecnológica para aumentar a qualidade no ensino e aprendizado (SOUZA; SOUZA, 2010). “[...] o uso da tecnologia na educação visa estimular o aluno a aprender e proporcionar mudanças, as quais transformam a relação entre o aluno e a escola” (KLEIN, 2020, p. 282).

A utilização das ferramentas educacionais tecnológicas possibilita uma nova concepção do conhecimento, além de instigar a capacidade criativa do aluno e formar novos conceitos de maneira distinta, os quais transformam tarefas difíceis em processos dinâmicos e mais facilitados.

Bem, essas ferramentas devem servir tanto como suporte às atividades docentes, quanto na melhora da aprendizagem dos estudantes. As mudanças que acontecem na sociedade se relacionam diretamente com a educação. O percurso até a atual globalização, não é fruto do acaso, e a educação tanto influencia quanto é influenciada.

Realizando o percurso do uso das tecnologias na educação, Toschi (2005) sinaliza que foi no século XVII que surgiram teorias científicas buscando solucionar problemas técnicos de o porquê da técnica e de como alcançar seus objetivos. O uso do computador no âmbito educacional se dá na década de 1970, partindo de

experiências no nível superior, após vários países, contudo, Alonso (2008), esclarece que mesmo assim, poucas foram as diferenças entre o Brasil e os demais países que iniciaram a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) mais cedo na educação.

E, caminhando pela década de 1980 em que se entendia a aprendizagem através da psicologia, o ensino é entendido como adaptação aos ritmos de cada estudante, nesse cenário é que se inicia o uso dos novos meios de comunicação, como gravador de som, retroprojeter, filmadora, televisão, computadores, dentre outros (TOSCHI, 2005; BLANCO; SILVA, 1993).

Da segunda metade da década de 1980, até a primeira metade da década de 1990, período da aprovação da LDB/96, Oliveira (2001) destaca um certo regresso da posição de defesa do uso das tecnologias como meios imparciais nas práticas didático-pedagógicas, além do recuo das críticas a esse respeito. A criação da SEED/MEC impulsiona os programas de uso de tecnologias na educação presencial e na educação à distância com colaboração entre governo federal, estadual e municipal (ALMEIDA, 2008).

Na década de 1990, massifica o uso da internet e seus desafios para o uso na educação formal, visto que foi inserida no espaço educacional, mas sem qualquer adaptação para facilitar e ampliar os processos de ensino. Toschi (2005, p. 38) reitera sobre essa realidade, que não consideraram estudantes e professores, os participantes do ato educativo, o ensino “continuou sendo de memorização livresca, mas com imagens ilustrativas”. Nesse sentido, destaca-se o papel da escola em proporcionar a interação entre tecnologias e estudantes. Kenski (2012) sinaliza a partir dessa realidade que cabe à escola e docentes se reinventar, criar e improvisar. Adaptando-se às diferentes possibilidades no ensino que surgem com a tecnologia.

Embora estas tecnologias não substituam o professor, Moran (1998) chama a atenção que os professores devem explorá-las para auxiliarem na prática docente, despertando a curiosidade dos estudantes, visando sempre o incentivo e busca pelo conhecimento. Tendo o professor como mediador de conhecimentos e não como detentor do saber. Ainda nesta discussão, Chinaglia (2002, p. 15) afirma que:

[...] para que as tecnologias possam ser utilizadas para atingir objetivos pedagógicos, é necessária uma estratégia de ensino-aprendizagem claramente definida, assim como a existência de alguns elementos estruturais básicos com o qual professores e alunos possam contar.

Caminhando a passos largos no percurso histórico, o ano de 2019 imprime-se da realidade decorrente da pandemia implicou na realidade do ensino, que deixou de ser presencial, apresentando-se nos formatos remoto e híbrido, mediado pelas ferramentas tecnológicas. Assim,

[...] a aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isolamento ou em combinação com a outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdo, dentro ou fora da sala de aula. A aprendizagem móvel também abrange esforços em apoio a metas educacionais amplas, como a administração eficaz de sistemas escolares e a melhor comunicação entre escolas e famílias (UNESCO, 2013, p. 8).

Através delas, o ensino pode chegar ao estudante, buscando que ele se torne um protagonista de seu conhecimento. Em que, conduzidos nos fios que alimentam as redes sociais tecnológicas, foi possível tecermos o reencontro, ainda que mediado pelas telas dos smartphones, notebooks, com a turma, para tecermos o conhecimento.

5.3 O Atendimento Educacional Especializado: momentos virtuais com grupo de estudo, com as escolas comuns, com os educandos e com as famílias

Apresentamos nesta subseção a nossa vivência pedagógica no decorrer do ensino remoto/híbrido. A educação requer um diálogo com os seus pares, desta forma o atendimento educacional especializado, ocorreu sustentado neste tripé: AEE x FAMILIA x ESCOLA COMUM, assim garantimos aos nossos educandos uma educação com estirpe.

Destacamos a importância do conhecer a metodologia, os instrumentos tecnológicos e recursos pedagógicos utilizados neste processo para promover o ensino-ação. Neste movimento de interação foi possível identificar as potencialidades dos nossos educandos no manuseio dos recursos tecnológicos proporcionados no ensino remoto, quebrando paradigmas de que educandos com déficit intelectual não aprendem.

Apresentamos abaixo alguns registros das nossas práticas pedagógicas no período pandêmico, que aconteceram remotamente, com trocas entre os docentes, sobre como desenvolver o AEE, e as experiências que adivinham desse atendimento, no sentido de colaboração para a aprendizagem dos estudantes.

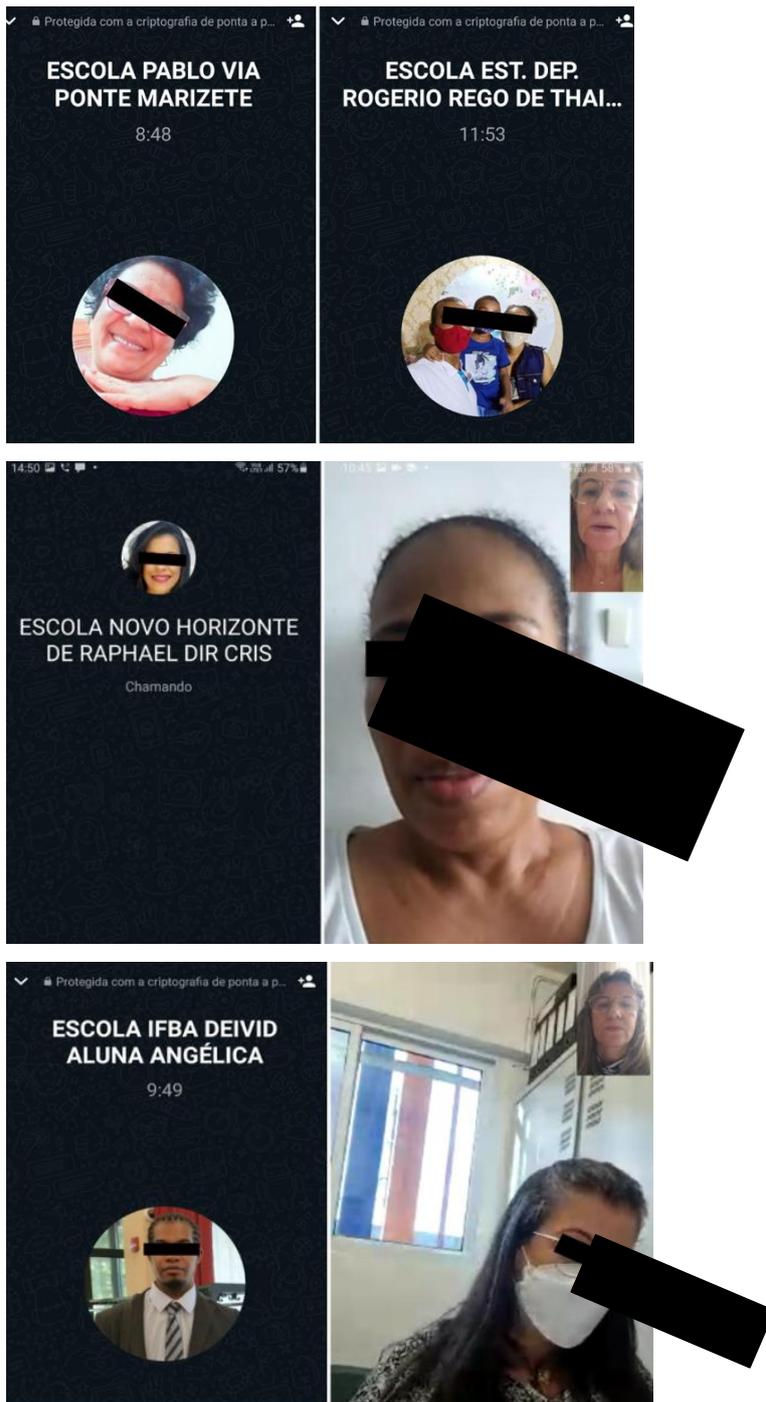
Figura 3. – Registro de reunião de Atividade Complementar – AC



Fonte: Registro feito pela autora

O registro acima apresenta momentos de considerações sobre os desafios enfrentados pelos educadores da educação especial na oferta do Atendimento Educacional Especializado, bem como exposições sobre articulações da Educação Especial com o ensino comum (Figura 3).

Figura 4 – Registro da articulação com as escolas comuns



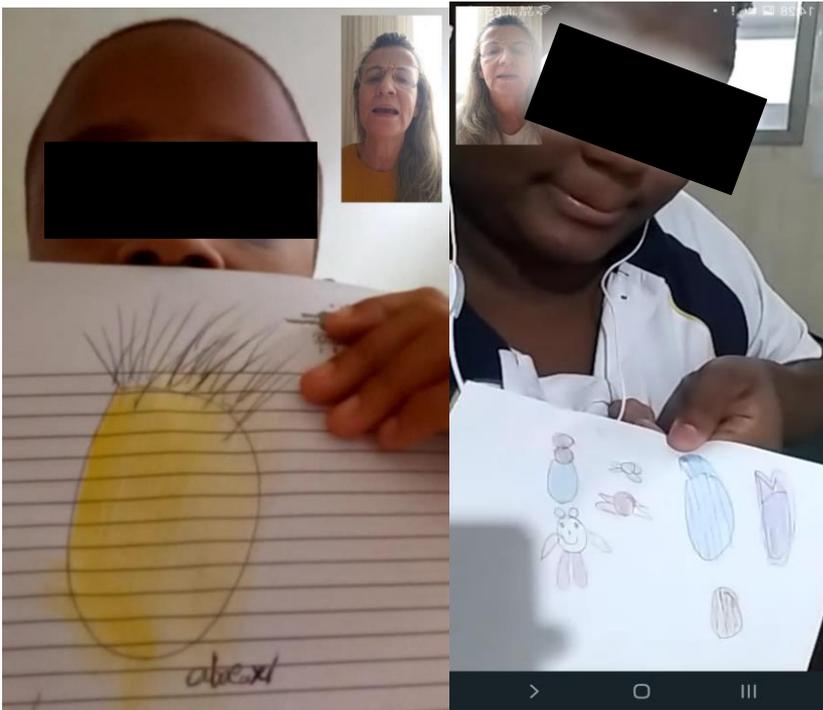
Fonte: Registro feito pela autora

Na figura acima (4), mostra-se a discussão sobre as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado que diferem das atividades realizadas na sala de aula regular, não sendo substitutivas à escolarização, tendo caráter complementar e/ou suplementar a formação dos educandos para a sua autonomia na escola e fora dela.

A articulação entre a escola comum e a escola especializada, é um aspecto bastante problematizado entre os docentes. As entrevistas realizadas com as famílias

dos estudantes com DI, em várias falas expressa, igualmente, essa preocupação. E, no ensino remoto emergencial, conseguiu-se realizar vários desses contatos, constituindo-se em ganho para os estudantes.

Figura 5 – Registro das atividades com os educandos

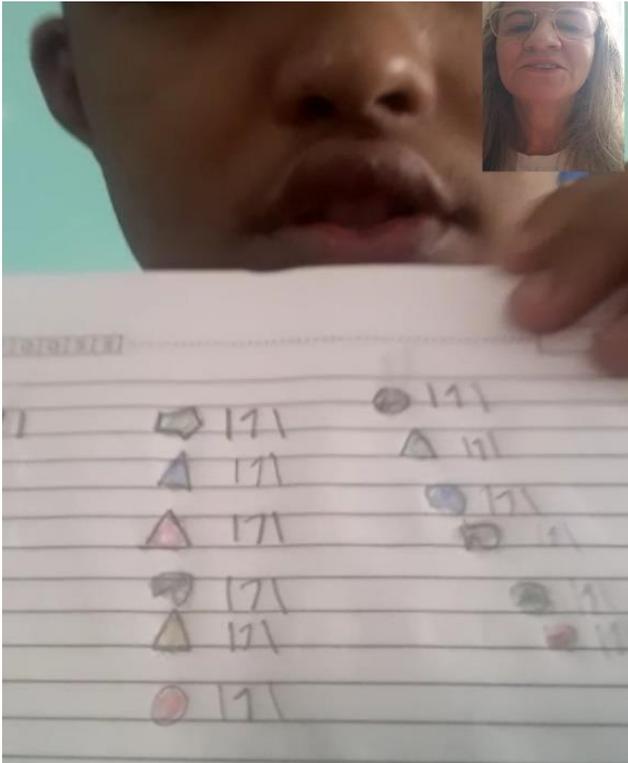


Fonte: Registro feito pela autora

Momento didático-pedagógico, com identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras e obter plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas (Figura 5).

As figuras 5 a 8 mostram o registro das atividades realizadas com os educandos, considerando as bases para o desenvolvimento das habilidades digitais exigidas pela sociedade atual. É importante criar condições simples e objetivas para um entendimento mais acurado do educando para realização das tarefas propostas, tendo a produção de um material acessível. Considera-se ainda a flexibilização de estratégias frente às diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos educandos para possibilitar experiências diversificadas e completas para seu aprendizado.

Imagem 4 – Registro das atividades com os educandos



Fonte: Registro feito pela autora

Apesar da novidade, dos familiares não estarem acostumados a exercer essa função de “ensinar” seus filhos e filhas, com orientação dos professores do NAEE, as atividades avançaram, considerando as especificidades de cada estudante, e de cada família.

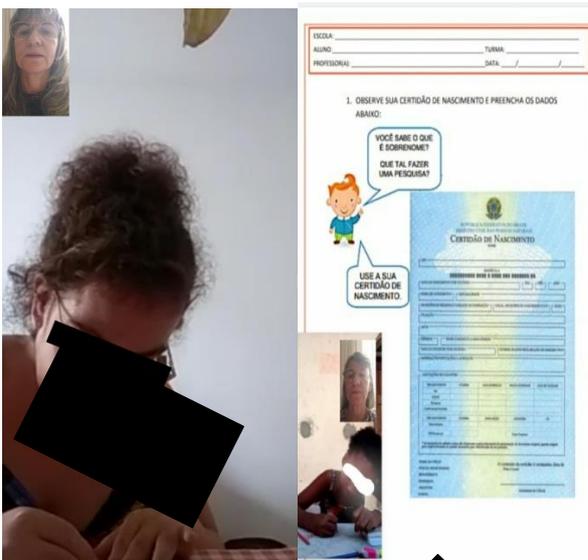
As figuras inseridas nesta subseção ilustram esses momentos, de parceria da escola com a família, e de reconfiguração do espaço escolar.

Figura 7 – Registro das atividades com os educandos



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 8 – Registro das atividades com os educandos



Fonte: Registro feito pela autora

Essas atividades realizadas auxiliam o processo de construção do conhecimento para garantir o exercício de sua autonomia plena e contribuir para o processo de evolução educacional. Para Souza (2020, p.135), a Tecnologia Assistiva (T. A.) é, “[...] um dispositivo que visa ampliar os recursos de aprendizagens, para minimizar as dificuldades funcionais e consolidar maior autonomia no desempenho de tarefas e funções do aluno com deficiência”.

Desta forma, a TA, tem nos auxiliado nas práticas pedagógicas remotas, enriquecendo e estimulando a criatividade do educando, através de recursos improvisados e acessíveis. Nos momentos dos atendimentos remotos com os estudantes do NAEE – CEEBA, a professora, por várias vezes, se utilizou da estratégia dos áudios, para que os estudantes pudessem ter melhor compreensão das orientações das atividades. Outra exemplificação de T.A. foram os objetos utilizados pelos familiares e pelos estudantes, para apoiar os aparelhos celulares durante os atendimentos.

Ainda sobre a T.A, Filho (2011), traduz como:

[...] entendida como qualquer recurso, produto ou serviço que favoreça a autonomia, a comunicação, a atividade e a participação de pessoas com deficiências, incapacidades ou mobilidade reduzida, têm possibilitado, na atualidade, que alunos, inclusive com graves comprometimentos, comecem a poder realizar atividades ou desempenhar tarefas, que, até bem recentemente, lhes eram inalcançáveis (FILHO, 2011, p. 71-82).

Um exemplo prático: foi trabalhado com o tema gerador “meios de transportes” no AEE remoto. Nesta ação pedagógica, foi explorado o conhecimento lógico matemático (quantidade, cor, tamanho, forma), artes (criatividade livre), ciência (água doce e salgada), geografia (transporte terrestre, aquático, aéreo), coordenação motora (recorte, pintura, colagem, desenho), em que o educando utilizou de recursos materiais como caixa de sapato, cola de goma, tesoura, lápis colorido, dentre outros recursos, fazendo, deste espaço lúdico e prazeroso.

O educando do AEE, tem utilizado recursos dos seus lares, fazendo improvisos para corresponder aos atendimentos pedagógicos, com suportes para os aparelhos celulares, criando e recriando na facilitação do seu aprendizado. E a internet juntamente com os aparelhos de celular, tem proporcionado o acesso ao ensino, garantindo o direito de aprender e o exercício da cidadania.

Figura 9 – Registro da articulação com as famílias



Fonte: Registro feito pela autora

Figura 10 – Registro da articulação com as famílias



Fonte: Registro feito pela autora

As figuras 9 e 10 são registros do diálogo construído com as famílias dos educandos que trazem subsídios, críticas, sugestões, solicitações, além de identificar necessidades e direcionar perspectivas. Estreitando a relação com a família, é possível alcançar e compartilhar um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

6 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES E NARRATIVAS

No que concerne a organização para a coleta dos dados, suas dificuldades e potencialidades da aplicação das entrevistas remotamente, trazemos essas impressões a priori.

Para a realização das entrevistas, primeiramente por não dominar plenamente os aplicativos digitais, convidamos ao nosso Sobrinho Breno, para colaborar na fase inicial e em todo processo da pesquisa. Vários aplicativos e plataformas foram experimentados para a aplicação das entrevistas. As entrevistas com os educandos e com as mães foram realizadas em dois grupos/momentos com suportes tecnológicos diferentes e de forma remota, entre os dias: 18,19 e 20 de maio de 2022.

Após esta fase organizacional, encaminhamos com antecedência o convite da entrevista com dia e horário agendado. Na fase inicial, experimentamos alguns aplicativos que fossem acessíveis para todos. E decidimos utilizar na primeira fase os aplicativos e plataformas do *Google Meet*, do *WhatsApp* e do *Obsstudio*. Nesta fase, os entrevistados tinham acesso a estes recursos tecnológicos. Na segunda fase utilizamos o aplicativo do *WhatsApp*, por perguntas gravadas e esperávamos pela resposta para enviar outra pergunta.

Os arquivos das entrevistas foram organizados em pastas: famílias e educandos, para posterior análise. No decorrer desta organização, tivemos alguns desafios, como: a falta do cumprimento do horário, por algumas famílias, sendo reorganizado o horário da entrevista e a dificuldade com a internet, em que por alguns momentos ficava lenta, inclusive a minha, em que também reorganizamos o horário. E como ponto positivo, ressaltamos o desejo das famílias e dos educandos para colaborar na nossa pesquisa e a confiança por nosso trabalho.

As discussões sobre Educação são campos férteis, em que por tratar-se da formação humana, deve considerar as especificidades dos indivíduos, e as diversas condições em que ela acontece, no tempo e no espaço. O Ensino Remoto, que aconteceu de modo emergencial em virtude da pandemia ocasionada pelo coronavírus, ampliou um pouco mais, as discussões no âmbito educacional. Souza e Dainez (2020) reforçam a respeito:

Vivemos hoje a complexidade e a adversidade de uma situação inédita, marcada por um vírus, ainda pouco conhecido, que se propaga rapidamente, atingindo a população mundial e afetando com tamanha proporção a dinâmica da vida social (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 02).

Nessa seção, trazemos para análise e discussão, os dados obtidos no curso desta investigação, em que, utilizando o instrumento de coleta da entrevista, apresentam-se as narrativas da pesquisadora, dos estudantes com DI e de suas famílias, sobre como transcorreu o Ensino Remoto, considerando os itinerários pedagógicos desenvolvidos no NAEE, trazendo as dificuldades.

Sobre o universo da pesquisa, esta foi desenvolvida no CEEBA, localizado na cidade do Salvador- Bahia. Atualmente, o centro atende aproximadamente 206 alunos no NAEE e 18 professores especialistas em educação especial, nos períodos da manhã e da tarde. Nesta Unidade Escolar, a pesquisa foi realizada em uma das salas do NAEE, contendo uma amostragem de quinze estudantes e seus familiares.

Nesta seção, em que se apresentam os resultados e discussões organizados, foi possível após realização do instrumento, questionário, com a finalidade de responder a inquietação principal deste trabalho: Como a educadora, os educandos com DI e familiares do NAEE enfrentaram os desafios para o AEE do CEEBA na modalidade remota?

Não tendo havido a necessidade, de identificação nominal, por assegurar a proteção à exposição de dados dos participantes da pesquisa, que foram entrevistados de modo remoto, através de ligações realizadas pelo celular, no aplicativo *WhatsApp*.

Assim sendo, as entrevistas foram analisadas e discutidas, acompanhando as categorias pré-estabelecidas, quais sejam:

- Práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial;
- Narrativas dos educandos sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação;
- Narrativas das famílias sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação. Igualmente, as reflexões acontecem nesse sentido, buscando ser fiel às informações

trazidas pelos participantes em sua relação com os teóricos e seus estudos sobre o tema, e que foram apresentados no marco teórico.

6.1 Perfil dos participantes do estudo

Sobre a nossa amostragem, foi a de um total de 15 estudantes e seus familiares, que responderam às entrevistas realizadas pela pesquisadora (ligação no WhatsApp). Nesse primeiro momento/passos, conforme o planejamento prévio, apresentamos sobre nossa Pré-exploração do material coletado com o perfil dos participantes.

As tabelas a seguir (I ao VI) demonstram as informações que caracterizam o perfil dos entrevistados. Primeiro um quadro com as informações do ano de ingresso dos estudantes que foram sujeitos desse estudo (Tabela I). E, quanto ao gênero dos estudantes, existe um equilíbrio entre masculino e feminino (Tabela II).

Tabela I – Ano de ingresso dos estudantes no AEE

Ano	Quantidade
2006	01
2008	01
2010	01
2013	02
2015	01
2016	01
2017	01
2018	03
2019	03
2020	01
TOTAL	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre esses anos de ingresso, importante destacar para demonstrarmos que o acompanhamento desses estudantes, é ao longo do processo de escolarização. O

NAEE não possui nível de ensino, o AEE perpassa transversalmente desde a Educação Infantil até o Superior.

Tabela II – Gênero dos estudantes

Gênero	Quantidade
Masculino	09 estudantes
Feminino	06 estudantes
TOTAL	15 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a faixa etária dos estudantes entrevistados, é grande o intervalo entre o estudante mais jovem e o mais velho (Tabela III). Essa situação não interfere no andamento das ações pedagógicas, haja vista os atendimentos serem realizados em momentos individuais, bem como os itinerários pedagógicos, que são diferenciados, para cada estudante, em respeito às suas especificidades. O que não acontece, ou não deveria acontecer, com professores nas classes das escolas comuns, de trabalharem com estudantes de 11 anos e 20 anos, os professores da escola especial lidam com essa realidade, em face do atendimento ser individualizado.

Tabela III – Idade dos estudantes

Idade	Quantidade
11 anos	03 estudantes
12 anos	01 estudante
14 anos	03 estudantes
15 anos	02 estudantes
16 anos	01 estudantes
20 anos	05 estudantes
TOTAL	15 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Por tratar-se de NAEE, que deve cumprir o papel de garantir que todos recebam o atendimento educacional que coopere com sua atuação na vida escolar, independentemente do nível de ensino, desde estudantes da pré-escola até do nível

superior, atua junto aos mesmos. Existe uma predominância de estudantes da Educação Básica em nossa amostragem (Tabela IV)

Tabela IV - Formação Escolar

Nível de estudo	Quantidade
Universidade	01 estudante
Curso Técnico	02 estudantes
1º Ano Ensino Médio	01 estudante
8º Ano Ensino Fundamental	02 estudantes
6º Ano Ensino Fundamental	02 estudantes
5º Ano Ensino Fundamental	04 estudantes
4º Ano Ensino Fundamental	01 estudante
3º Ano Ensino Fundamental	02 estudantes
TOTAL	15 estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se o papel da família, que são na maioria composta de mulheres, que realizam o cuidado e o acompanhamento dos estudantes com DI, e nessa pesquisa, nossa amostragem de 15 famílias, apresentou-se com 100% do gênero feminino entre os familiares colaboradores (tabela V). Complementa-se sobre a faixa etária dessas mães/avós, que é de 29 a 45 anos.

Tabela V – Gênero dos familiares

Gênero	Quantidade
Masculino	00
Feminino	15 mães
TOTAL	15 famílias

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a escolarização das mães que foram sujeitos da investigação (Tabela VI), assinala-se que apenas 01 declarou-se não alfabetizada. Essa informação é importante destacar, pois existe nas atitudes delas, em acompanhar, dispendo de

tempo para se dedicar mesmo no cenário remoto, em orientar nas atividades escolares, preocupação com a escolarização de seus filhos e filhas.

Tabela VI – Escolarização dos familiares

Condição de escolarização	Quantidade
Nível Superior	01
Nível Técnico Profissional	05
Ensino Médio	05
Ensino Fundamental	03
Não alfabetizada	01
TOTAL	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao recebimento de benefício social, apenas um dos estudantes por conta da renda familiar que ultrapassa as exigências do INSS, não é beneficiário, como demonstra o tabela VII.

Tabela VII – Perfil econômico das famílias

Ocupação / Meio de sobrevivência	Quantidade
Funcionária Pública Federal	01
Autônoma	02
Hotelaria	01
Funcionária de empresa privada	01
Diarista	02
Doméstica	02
Atividades esporádicas	02
Benefício Social do filho	04
TOTAL	15

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as condições do Ensino Remoto, o papel das famílias foi imperativo, destacando a amostragem dessa pesquisa, em que somado as já expostas – no corpus deste - dificuldades do acompanhamento físico de seus filhos e filhas,

precisaram os familiares tornar-se mediadores das atividades escolares. No caso dos estudantes com DI, precisaram acompanhar cada atendimento. Souza e Dainez (2020) esclarecem sobre essa situação, considerando a ausência de políticas públicas, que não é o foco de nossa pesquisa, mas, que interfere no andamento dos NAAE.

A situação ainda é aprofundada no rol da falta de políticas, ao menos de planejamento, de curto, médio e longo prazo, e de portarias normativas para períodos de isolamento social na esfera das políticas educacionais, em especial no Governo Federal. O único parecer publicado, o Parecer CNE/CP No5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), trata da realização de atividades pedagógicas não presenciais. Alinhado às experiências de outros países e aos organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (REIMERS; SCHLEICHER, 2020) e o Banco Mundial (2020), o ParecerNo5/2020 trata de apresentar diretrizes para orientar a Educação Básica e a Educação Superior durante o período de pandemia. Dentre as medidas, destaca-se a listagem de meios não presenciais que podem ser utilizados (plataformas digitais, plataformas virtuais, mídias sociais, videoaulas, vídeos educativos, programas de televisão, entre outros) e a indicação dos familiares como mediadores para as atividades escolares (SOUZA; DAINEZ, 2020, p. 03).

Destaca-se que, quando da seleção das unidades de análise/significado (segundo passo), percebeu-se a interdependência que se estabelece entre os objetivos desse trabalho e as teorias que foram apresentadas até então. Para melhor interlocução, o teor das entrevistas foi articulado entre aquelas respondidas pelos familiares, e as respondidas pelos estudantes, buscando aproximações, trazendo juntamente, a experiência profissional, da pesquisadora, em que o estado da arte sobre o tema também foi articulado.

Sobre as palavras e expressões que mais surgiram nas entrevistas, nos direcionou para algumas reflexões, a priori sobre as palavras e expressões: "perdeu o emprego", "não tinha celular", "precisava trabalhar", que remete à condição socioeconômica de nossos estudantes, e como interfere na sua aprendizagem, é uma categoria que intersecciona de tal maneira, que esse estudo não se ocupou especificamente da questão, mas, que lança luz sobre as dificuldades no caminhar do Ensino Remoto, desses estudantes com DI.

O relato transcrito abaixo denota essa realidade:

“Meu esposo perdeu o emprego, fiquei como mantenedora da casa foi necessária mudar de escola por uma de custo menor. Ele tentava fazer bicos, onde teve o seu emocional muito abalado; Todos esses fatores os abalaram ao ponto de haver um ganho de peso excessivo, tendo os filhos ansiosos e realizando acompanhamento médico para a obesidade, devido o diagnóstico de minha filha com compulsão alimentar, nutricionista, exercícios físicos” – Família 06

Em sequência, palavras e expressões como: preocupação, cuidado, “as filhas são muito bonitas”, orgulho, “boa desenvoltura”, recorda-me imediatamente ao que sinaliza a pedagogia freiriana a respeito da amorosidade, do lugar do afeto no ato de educar, em que, para nosso patrono, a relação professor e educando, deve acontecer nessa perspectiva.

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

As informações que se seguem, diz respeito à comunicação do que foi coletado, pela transcrição textual do material, aliada a reflexões alicerçadas nos referenciais teóricos abordado nesse trabalho. Foi empreendido esforço para manter o mais próximo do original as transcrições.

6.2 Práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de DI durante o ensino remoto emergencial.

Cabral, Moreira e Damasceno, (2021), empreenderam estudos sobre a ausência de ação dos entes superiores e das escolas quanto à orientação acerca das ações que deveriam ser executadas, para assegurar a oferta da educação, direcionando para uma adaptação curricular.

A realização de um planejamento inclusivo foi apresentada por Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021), que a princípio, por meio do WhatsApp e propuseram em conhecer as necessidades de seus estudantes, através das famílias, criando

vínculos, conforme leciona a pedagogia freiriana. Buscaram, também, os autores, construir conhecimento sobre como seria o acesso tecnológico, se existia autonomia e domínio de seus estudantes, para então, propor reorganização do currículo. Similaridade existe, na ação realizada pelos educadores do CEEBA, que compartilharam, desse caminhar.

Sobre as práticas pedagógicas e os instrumentos de acompanhamento pedagógico, respondendo se a tecnologia resolveu, sinalizo que o ER, foi desafiador no cotidiano escolar por vários fatores. E esta trajetória no AEE remoto, transcorreu com desafios, como também servindo de grande experiência na nossa vida profissional pelas demandas do momento.

Um dos maiores desafios, foi o de criar e recriar novos métodos pedagógicos e práticas pedagógicas, saímos do uso de material concreto como jogos, alfabetos moveis, lápis, canetas coloridas, livros, dentre outros para utilizarmos e explorarmos ações pedagógicas por meio tecnológicos, para isso, também precisamos nos formar tecnologicamente para melhor atender as demandas dos nossos educandos nos atendimentos remotos. Lembrando de que não abandonávamos estes materiais escolares concretos, pois, também fizeram parte do processo de ensino e aprendizagem.

Alguns educandos possuíam facilidades na exploração dos recursos tecnológicos, faziam buscas de pesquisas no youtube, no Pinterest e algumas vezes no google, enriquecendo as aulas.

Destaca-se sobre as práticas pedagógicas, que estas aconteceram, a princípio, com novos combinados junto aos estudantes e seus familiares, em que o cumprimento do horário de apresentar-se on-line nas vídeos-chamadas pelo WhatsApp era primordial. Na medida em que foram acontecendo os encontros, aconteciam as adaptações e íamos avançando, desde bate-papo nos primeiros momentos, as realizações das atividades do AEE.

Solicitou-se que os estudantes utilizassem para realização das atividades materiais que já tivessem em casa (papéis, caixas, lápis, tesoura, cola, lápis de cor etc.), então quando trabalhamos, por exemplo, meios de transporte, a mediação se deu no sentido de observar a utilização das cores, das formas, distanciamento. E, todo o processo de construção com o material que havia em cada residência.

O uso da tecnologia corroborou, para que os educandos com DI, que estão matriculados nas escolas comuns, e são atendidos no AEE do CEEBA, fossem

oportunizadas novas aprendizagens e incluídos ao processo educacional. Importante considerar que essa ação pedagógica possibilitou a interação social, que é fundamental para a aprendizagem dos estudantes com DI.

Superado o paradigma da exclusão, em que as pessoas com deficiência não frequentavam os espaços escolares, e o paradigma da integração, em que apenas se matriculavam junto aos demais estudantes sem uma atenção diferenciada, o paradigma atual, da inclusão prevê o AEE, em que no período das aulas remotas, de maneira sistematizada, a prática pedagógica aconteceu, seguindo certo roteiro:

- Encontros através de chamadas por vídeo no celular, com duração de 50 min, que em face das demandas individuais, extrapolou esse tempo em vários momentos;
- Os encontros sempre aconteciam com a presença da família nas residências, que em alguns momentos terminavam se envolvendo no atendimento para auxiliar seus filhos e filhas, mas, sob orientação da professora;
- Previamente já se tinha construído o plano de atendimento para cada estudante, em que estratégias foram traçadas para que houvesse construção do conhecimento;
- O CEEBA disponibilizou as atividades impressas para que os familiares fossem buscar, mas, mesmo quem não foi retirar o material, não deixou de ser contemplada com atividades nos encontros do AEE, a professora fez adaptações com auxílio dos familiares para que os estudantes não ficassem sem trabalhar nos encontros;
- As atividades propostas pela professora eram minuciosamente explicadas, desenvolvida com bastante respeito ao tempo de cada um, e sempre adaptada ao material que os estudantes tinham em casa.

As atividades foram realizadas com foco nas potencialidades de cada estudante, e nesse sentido, reorganizou-se o tempo pedagógico, com abertura para participação das famílias, que de modo cooperativo pudemos auxiliar os estudantes nesse momento de distanciamento das atividades presenciais.

Salienta-se o componente da afetividade nesse processo, a escuta sensível que fizemos dos estudantes e de seus familiares, foi fundamental para que o AEE acontecesse com êxito, apesar da novidade para todos. Em alguns momentos o

tempo do atendimento foi para escutar tanto o estudante quanto seus familiares, o contexto em que várias perdas aconteceram (emprego, saúde, óbito) fragilizaram essas pessoas.

E, no que diz respeito aos instrumentos que realizaram o acompanhamento pedagógico, foram individualizados, pois consideramos as especificidades do estudante e, do acompanhamento das famílias. Nesse sentido, assim aconteceu as intervenções pedagógicas:

- Não diverso ao ensino presencial, no ensino remoto emergencial foi construído o plano educacional individualizado, com as devidas adaptações devido ao distanciamento da docente;
- O Plano de Desenvolvimento Individual foi feito com o roteiro de avaliação do estudante, e o roteiro de intervenção pedagógica com os objetivos da ação pedagógica, os materiais a serem utilizados (com as devidas adequações), e detalhamento de qual seria a ação do familiar para auxiliar seu filho/filha durante o AEE;
- Em termos de registro, que serve tanto a burocracia administrativa, quanto ao acompanhamento pedagógico, alguns instrumentos são utilizados no CEEBA (em anexo), quais sejam: o registro do planejamento educacional, o plano de atendimento educacional especializado e a planilha de assunto.

Importante destacar a rede de apoio necessária para que acontecessem as atividades junto aos estudantes com DI. Não apenas a professora seria suficiente para contemplar a ação pedagógica nesse momento. A participação das famílias foi imprescindível, entendida como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional.

A utilização da tecnologia trouxe flexibilidade na construção dos instrumentos de acompanhamento pedagógico no NAEE, registrando todas as nossas ações pedagógicas, trazendo alternativa acessível nos conteúdos programáticos para a aprendizagem, bem como a garantia de acesso à educação aos nossos educandos.

Entretanto, é sabido que muitos docentes resistem a inserção das tecnologias no ambiente escolar, em suas práticas pedagógicas, é o que Ferreira (2014) chama de “miopia sobre a diversidade das realidades socioculturais e dos novos espaços de aprendizagem possibilitados pelas tecnologias” (2014, p. 2). Lucena, Linhares e Ramos (2012, p.380) complementam que “[...] estas tecnologias têm adentrado na

escola muito mais por uma questão política e mercadológica do que por uma solicitação pedagógica”.

6.3 Narrativas dos educandos sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.

Concordando com Cabral, Moreira e Damasceno (2021) é fato a percepção de nós docentes, quanto ao quão distanciamento do ensino remoto, de uma proposição ideal. Questão que se apresenta desafiadora, para educadores, familiares e estudantes com DI, considerando o isolamento social. Contudo, para os alunos da Educação Especial, parecem, que se exige maior esforço, dada as especificidades. As falas transcritas, a partir das entrevistas, serão esclarecedoras.

Rocha e Vieira (2021) também destacam que a adaptação ao ensino remoto para a educação em si apresentou uma barreira importante, no que concerne o acesso. Professores que precisaram adquirir novas habilidades, as famílias que tiveram suas rotinas alteradas, e os estudantes que precisaram se adaptar a novos itinerários pedagógicos, ainda que quanto ao acessar os dispositivos e a internet, para fins recreativos façam parte da rotina desses jovens.

[...] é importante ressaltar a contribuição que a internet e dispositivos como smartphones, elementos já constantes na vida dos jovens, agregam ao desenvolvimento pessoal e, por conseguinte, cultural das gerações pós-contemporâneas (ALCÂNTARA; ANDRADE; MELO; LINHARES, 2018, p.81).

Nesse sentido, a questão é a aplicabilidade do conhecimento quanto o uso da tecnologia, no AEE. E, a obrigação do Estado de garantir educação para todos, com inclusão, percebe-se um apagão de políticas públicas para assegurar que os estudantes com deficiência, tenham suas demandas acolhidas, com projetos pedagógicos inclusivos quando do ensino remoto.

Quanto ao conhecimento da pandemia do coronavírus, todos os estudantes relatam ter obtido a informação pelos meios de comunicação da televisão. Sobre as regras combinadas com a professora do AEE, todos destacam em suas entrevistas estarem atentos para respeitar o horário, e estarem preparados para o atendimento “horário, dia, para manter celular ligado, carregado”.

A respeito das dificuldades e superação, a transcrição da entrevista com o **estudante A** traz que:

A escola forneceu chip e um aplicativo para instalar. O aparelho celular era da avó, mas, não conseguimos instalar, fazer cadastro, então a escola forneceu as tarefas através do aplicativo WhatsApp. Durante esse período o aparelho quebrou e a avó forneceu outro emprestado, e, seguimos as regras em que meu filho deveria atender as chamadas e fazer os deveres de casa, atentar o horário de início das aulas que se inicia às 13:00. E, durante o AEE não teve dificuldade com o uso do aplicativo, apenas teve uma falta de internet.

Esse **estudante A** (nativo digital), aprendeu a usar celular quando mais jovem não tendo muita dificuldade. Relata que “sentiu saudade da escola e não teve contato com o coleguinha”. O estudante relata, ainda, sobre suas emoções durante o isolamento “ficou nervoso, mas não tinha as medicações para tomar”.

A **estudante B** inicia seu relato, sinalizando que não teve medo, que a mãe ficou desempregada na pandemia, em seguida fala de sua alegria “quando recebeu ligação da escola para ter aulas remotas”, disse ainda que:

“Eu já tinha celular e WhatsApp instalado, usava já o celular e o tablet, para ouvir música, assistir Netflix, You Tube e gosto muito das aulas remotas. Tive acesso as aulas pelo WhatsApp, com ajuda de minha mãe e meu padrasto.” – **Estudante B**

Quanto à realização das atividades, a mãe e o padrasto a auxiliavam nas dificuldades, sendo que as atividades de matemática eram as mais difíceis para ela, relatou ter ficado triste e com saudades das aulas presenciais, do contato com pessoas. Disse, ainda, gostar do atendimento remoto e complemento que teve boa participação. Sentiu falta das aulas presenciais de Português

Sobre o uso da tecnologia, para a estudante B, ajudou a trazer a educação para dentro de casa, que aulas remotas é bom, por não ficar dentro de casa e sem aula, não foi preciso comprar celular novo, pois o que tinha a atendeu bem, mas o celular quebrou e a mãe teve que comprar outro, fez uso do Google Meet, a tia, no interior de Cachoeira, a ensinou a usar o aplicativo onde fez as provas por ele.

A **estudante C** relatou sobre muitas mortes durante a pandemia que a deixou presa em casa só saindo de máscara. A estudante fala que foi ruim, porque queria

estudar para aprender. Mas, não teve aula por conta da pandemia, “não tive medo mais só fiz ficar em casa no celular”. Sinalizou que a irmã teve Covid, mas, ficou em casa em isolamento. A estudante gostou e gosta do ensino remoto, usava o celular da mãe quando deixava em casa para ela estudar, com o Google Meet e WhatsApp. E, quando usava o WhatsApp era ruim por conta das outras mensagens que desviavam a sua atenção.

A socialização, para quem atua no AEE, é um dos pontos cruciais para o desenvolvimento dos estudantes da educação especial, para que haja inclusão. E, foi importante desafio emocional, já que foi a primeira a ser restrita com o isolamento social. Nesse sentido levou os estudantes a retrocederem para “seu mundo separado” e viver novamente isolado (CURY et al., 2020).

Sobre questões socioeconômicas, de acordo com Cury et al. (2020) a pandemia acarretou a queda da rotina e desvelou as desigualdades existentes na sociedade, na educação e no acesso tanto à informação quanto à tecnologia. Com o fechamento das escolas, buscaram-se alternativas para desenvolver um ensino remoto inclusivo.

Vários foram os desafios no aspecto socioeconômico e emocional trazidos pelos estudantes, a exemplo do que traz a **estudante L**, “Na pandemia foi muito chato fiquei muito tempo dentro de casa e não tinha com quem conversar na escola é bom, pois conversamos com os colegas”, e outras:

“A pandemia foi muito difícil, eu tive muito medo, não saia de casa. Minha mãe ia trabalhar e meu irmão também. Minha mãe me matriculou no CEEBA e as aulas do CEEBA me ajudou muito, pois ficava muito sozinho em Casa. Já tinha um Celular, mas ele não ajudava muito para assistir as aulas. a minha internet era muito lenta. Na minha casa teve muita dificuldade, e não podia comprar um celular Melhor. Também senti saudades dos colegas e da escola. É diferente as aulas pelo celular, pois não podemos encontrar com os colegas e nem com as professoras. Sentia saudade do horário da merenda, que era gostosa. Não sabia muito em mexer no celular e responder as atividades, aprendi com o meu irmão e com a senhora que me ajudou muito, tem muita paciência, mandava a atividade pelo celular, e ajudava responder, às vezes tinha muito medo e a senhora conversava comigo. Minha mãe ia trabalhar e deixava pronto a minha comida. Eu ajudava a arrumar a casa e a cozinha”. – **Estudante E**.

“Na minha casa não tinha internet boa, minha mãe, providenciou melhorar. Aprendi muitas coisas pelo celular, mas, não gostava das aulas, cansava muito, mas gostava da aula com a senhora, a senhora

conversa muito e explica bem. Às vezes era difícil assistir aula por conta do barulho da rua e da vizinhança. E cansava os meus olhos, ardia muito meus olhos. Eu tinha dificuldade para acordar para assistir as aulas, dormia tarde. Meu irmão que ajudava nas tarefas, depois que a senhora conversou com ele, todo dia ele me ajuda nos exercícios, pois a minha mãe não sabia. Era muito difícil, eu queria sair e não podia ficar em casa fechado é muito chato, não conversava com ninguém e ficava muito triste. Senti saudades dos meus colegas da escola e de muitas pessoas. ” – **Estudante H.**

Aspectos que interferiram fortemente na aprendizagem deles, pois foram situações que, em alguns momentos trouxe, a partir dos relatos, bastante tristeza, ou incompreensão, tais como, “Foi muito triste, minha irmã adoeceu e minha mãe ficou hospitalizada com a minha irmã, e eu fiquei na minha casa só. Minha vó mora perto, eu não falava com minha mãe todo dia.” (**Estudante I**) e “Tive muito medo da COVID, ninguém na minha casa saía. ” (**Estudante M**).

“Eu ficava muito sozinha em casa e ia para a casa da minha vó, que fica na parte de Baixo. Eu fiquei com medo de perder de ano, era muita tarefa e as aulas pelo celular cansavam muito, e ficava com sono, mas a senhora me ajudou muito. As aulas da senhora eu gostava muito, a senhora me ajudava nas minhas dificuldades da escola, e ajudava a não ter medo. ” – **Estudante F.**

“Foi muito triste, meu pai morreu e eu chorei muito e fiquei muito triste. Minha mãe trabalhava no computador, e eu ficava sozinho. A aula da internet cansava e eu não gostava. Não encontrava com ninguém, tenho medo da COVID”. – **Estudante G.**

A mudança da rotina, como o aumento das tarefas escolares foi um dos desafios destacados, “Às vezes as aulas ficavam chatas e ficava cansado e queria dormir, pois tomo remédio e com ele fico com sono. ” (**Estudante N**), e mais:

“Mas, na escola passa muito dever e cansa muito e não dava tempo para responder tudo. Minha mãe trabalha todo dia, aí eu tinha que assistir aula no quarto, e ela trabalhava na sala, minha casa é pequena, também tinha muito barulho da vizinhança, colocava música alta, o povo gritava muito e atrapalhava. e eu ficava nervosa. na sua aula aprendi muito, aprendi, a ter paciência, a senhora escutava o que precisava falar.” – **Estudante O.**

A **estudante C**, disse ter ficado feliz com o contato da escola para o retorno, mesmo remoto, pois aprendeu bastante e gosta muito. Disse que “a tecnologia é boa e traz benefícios”, aprendeu a usar tecnologia com a irmã mais velha, e uma das

irmãs, tem muita paciência com ela. Disse que na escola tem dificuldade com matemática, e não consegue resolver contas, e ao pedir ajuda aos colegas sofre bullying, então fica nervosa, agride os colegas, que a levam para a direção.

O **estudante D** diz recordar que a escola fez contato pelo WhatsApp para estudar, narrou que ele não tinha o WhatsApp, teve dificuldades para fazer tarefas, que um sobrinho instalou o WhatsApp e o ensinou a usar, mas teve suas aulas com dificuldade, e que ia buscar na escola as atividades. Relatou que teve bastante medo na pandemia e não comemorou o aniversário, destacou ter tomado as 3 doses da vacina, teve saudades da escola, colegas e professores, relatou que o Covid matava muitas pessoas, tendo um parente que morreu recentemente de câncer.

Sobre a tecnologia, o **estudante D** diz que deu condições de fazer tarefas, falar com pessoas, ele abria as atividades no celular com a ajuda do primo, teve o batismo na igreja, mas foram apenas assinar a documentação “não teve o batismo nas águas”.

Sobre os desafios, enfrentados pelos educandos, trazemos algumas falas abaixo, para reflexão sobre a questão do domínio e do acesso à tecnologia. Sobre já conhecer, e saber utilizar: “Já tinha celular e gosto muito de usar. Aprendo sozinha, fico mexendo uma coisa e vou aprendendo. Meu celular é bom, não tenho problema para assistir as aulas.” (**Estudante O**), têm-se outros relatos abaixo:

“As aulas pelo celular eu não gostei, cansava muito, mas já sabia mexer no celular, a minha mãe me ensinou e na minha casa tinha internet. Eu senti muita saudade da escola e dos meus colegas, também tive dificuldade na escola, era muito assunto para estudar e minha mãe me colocou na banca, a banca também era por internet.”
– **Estudante F.**

“Eu já sabia mexer no celular, não é difícil, na minha casa tem internet e meu celular é bom. As aulas eram chatas, mas gostava da escola, pois via meus colegas pelo vídeo. Mas, eu gosto da senhora e das aulas, a senhora escuta e muito paciente e conversa muito comigo.”
– **Estudante G.**

Alguns estudantes relatam sobre ter que partilhar o aparelho celular com parentes, apesar de saberem utilizar as referidas tecnologias:

“Na hora da aula, eu ia para casa da minha vó. Já sabia usar o celular, aprendi com os meus colegas na escola, não foi difícil assistir as aulas, mas era muito cansativo, e a professora não tinha paciência, era muita tarefa então dava tempo para responder tudo. Minha mãe recebeu cesta básica.com a senhora a aula era boa, não cansava, e

sua aula era muito divertida, contava história, cantava música e a senhora me ensinou como fazer atividade pelo celular, a tirar foto, a usar o You tube para assistir filme. ” – **Estudante I.**

“Usava o celular da minha mãe, pois não tinha celular. Minha mãe ficava esperando a hora da aula, para passar o celular para mim. As aulas eram cansativas, não assistia aula todo dia, pois o celular descarregava logo, e com a senhora, quando o celular descarregava, mandava a atividade e ensinava como fazer e ficava esperando responder até carregar o celular A internet da minha casa também não era boa. Eu nem queria assistir aula, mas, minha mãe obrigava. ” – **Estudante M.**

Existiram relatos sobre os estudantes não ter o aparelho celular previamente às aulas remotas, ou sobre a qualidade do equipamento para acessar as aulas: “Eu usava o celular do meu irmão, que também estudava e o celular ficava pesado. Depois a minha mãe comprou um celular para mim. Algumas coisas não sabiam mexer no celular, meu irmão ensinava. ” – (**Estudante N**), e outros:

“Minha mãe comprou um celular para mim, pois não tinha, e, meu irmão mais velho e a minha mãe foi quem ensinou a usar o celular para assistir aula. Minha aula era no mesmo horário do meu irmão, eu tinha que ir para o quarto, pois atrapalhava muito o barulho. ” – (**Estudante J**). “Já tinha celular, mas, meu celular não era bom e não sabia usar muito, fui aprendendo com os meus colegas. Eu queria ir para a rua e a minha mãe não deixava. Eu não gostava das aulas pelo celular, cansava muito e era muito difícil. ” – (**Estudante K**).

“No início foi muito difícil, pois tinha que aprender muita coisa de vez e cansava muito. Meu celular não é bom, e tinha que apagar algumas coisas do celular por conta das tarefas. Minha internet também não era boa. Antes só fazia mensagem no WhatsApp, Hoje já sei fazer muitas coisas no celular, aprendi com os colegas. Eu não gostava muito das aulas pelo celular, pois cansa muito. ” – **Estudante L.**

Como superaram as questões sobre as tecnologias, os estudantes relatam, de maneira bastante tranquila sobre:

“Meu irmão que ajudou a mexer no celular para assistir aula, eu não sabia. E a minha mãe ensinou a tomar o remédio sozinho. Quando ficava com medo da COVID, eu ligava para meus colegas ou para a minha madrinha, para conversar e assistir televisão. ” – (**Estudante E**).

“Aprendi muita coisa no Celular, assisti filme, eu jogava e aprendi as tarefas da escola. ” – (**Estudante F**).

“Meus colegas ajudaram. ” – (**Estudante J**).

“Primeiro meu irmão teve que me ensinar a mexer no celular, a assistir aula, a enviar mensagem, não sabia nada disso, só pegava no celular para jogar. Depois que aprendi, ficou melhor, para assistir as aulas pela internet. Não podia sair por causa da COVID aí minha mãe mandava dormir cedo para não ficar cansado nas aulas, é que comecei a gostar das aulas, também encontrava meus colegas pela internet. ” – **(Estudante G)**.

Minha mãe precisou melhorar a internet da minha casa para assistir aula, meus colegas mim ensinou muitas coisas pelo celular. Minha mãe também organizou um espaço da casa para assistir às aulas. – **(Estudante K)**.

Já sobre como superaram as questões que dizem respeito aos aspectos emocionais, os estudantes relatam com expressões de alívio:

“Só fiquei feliz, quando a minha mãe saiu do hospital. Minha mãe saiu do hospital e fiquei muito feliz. É bom ficar com ela com minha irmã em casa, quando não sei a atividade ela me ensina. Eu ajudo a minha mãe a olhar a minha irmã. ” – **Estudante H**.

Bastante esclarecedor sobre o papel das mães na escolarização desses estudantes, sobre o cuidado, são os relatos abaixo:

“Minha mãe nos separou, fui para o quarto e fechava a porta. ” – **(Estudante I)**.

“Minha mãe tinha muita paciência e queria que aprendesse as aulas. ” – **(Estudante L)**.

“Minha mãe mudou o horário de tomar o remédio para não dormir nas aulas. ” – **(Estudante M)**.

“Para assistir aula, colocava o fone no ouvido, tomava meu remédio todo dia para não ficar nervosa, fazia as tarefas aos poucos para não cansar. ” – **(Estudante N)**.

As narrativas a seguir, se entrelaçam para esclarecer sobre o papel da família, e da parceria destas com a escola, na educação de seus filhos e filhas, e reitera o papel das mães e avós nesse processo.

6.4 - Narrativas das famílias sobre suas vivências educativas no AEE, durante o ensino remoto emergencial – Dificuldades e Superação.

A vida desde o início da pandemia do coronavírus reconfigurou-se mundialmente, nos diversos cenários. A educação precisou ser reformulada para

atender centenas de milhares de educadores e estudantes. E nessa nova realidade, a rotina diária das mães foi afetada, em que, além de não conseguirem manter sua rotina como antes, ainda apresentam dificuldades em atender sobre as questões escolares de seus filhos e filhas com DI.

“A tecnologia ajudou, gostei quando ligou do CEEBA, que considero a melhor escola pra meu filho, o que ajudou com os estudos do filho, mas as atividades ele não consegue fazer, deixando-o muito triste, a tecnologia ajuda e ajuda muito o WhatsApp para falar com os familiares. ” – **Família 04**

Sobre essas e outras dificuldades, podem ser destacadas em alguns depoimentos das mães. Em uma das entrevistas, uma avó relata dificuldade financeira impossibilitando o estudante de assistir aos encontros de AEE, por não ter aparelho celular. A avó relatou que ela tinha, mas, precisava do celular, e quando o estudante utiliza o aparelho dela, não atendia as ligações e mensagens. Outras alterações explicitam-se, quando dizem que:

“O ensino presencial era mais proveitoso, no caso, pois ultimamente o estudante tem dormido e acordado tarde, e fica disperso na aula remota, sofre de ansiedade e come muito, e não quer sair de casa para praticar esportes, tendo solicitado mudar o dia de aula para o dia de folga dela, a avó. ” **Família 01**

“Tive muita dificuldade com a tecnologia, e minha filha caçula era quem ensinava a usar o *Instagram, Facebook, WhatsApp...* e que jogos, e ela fazia uso para distrair” – **Família 03**

“No pico da pandemia foi muito difícil, quase entro em depressão, segurar o filho em casa, os cuidados, uso da máscara, álcool em gel, e muitas mortes, toda a comunicação foi feita pelo celular e WhatsApp” – **Família 04**

“Tivemos muitos desafios durante a pandemia, onde tivemos que nos adequar com os filhos às rotinas” – **Família 06**

Sobre o uso das tecnologias na educação, é uma temática pertinente, acredita-se que é preciso que as escolas se integrem no mundo globalizado, em que as informações estão circulando com maior velocidade, as suas fontes se alteraram, e, a educação precisa estar inserida nesse cenário. Costin (2016), uma das maiores especialistas em políticas educacionais e públicas do Brasil ressalta sobre o mundo

em desenvolvimento viver uma crise na educação, mas que pode se transformar em oportunidades.

Para Morin (2003) a educação foi “pega de surpresa” pela pandemia:

[...] a incerteza causada por um fenômeno aleatório decorre da fraqueza dos meios e recursos cognoscitivos e da ignorância do espírito humano. Insuficiência, fraqueza e ignorância que impediriam reconhecer o determinismo e a ordem imutável, dissimulados por acasos e desordens aparentes, cuja reparação permitiria acessar essa ordem ocultada por uma desordem “aparente”. (MORIN, 2003, p. 48)

O pensamento do autor pode ser direcionado à compreensão acerca da inserção das tecnologias no cenário educacional, requer outras e necessárias reflexões, estudos, debruçar-se, mas, de fato, essa crise vivida com a pandemia, na educação, direciona para um novo olhar sobre a tecnologia digital na mediação pedagógica, o que indubitavelmente trarão questões outras, como a formação docente para lidar com o ensino junto aos “nativos digitais”⁵

As famílias trazem variados relatos. Em uma das famílias entrevistadas, a avó relata o benefício da tecnologia e que a falta de recursos financeiros a impedia de ter mais contatos com a tecnologia. Relata ainda que o estudante faz curso de informática às terças.

“A tecnologia ajuda bastante a comunicação, conhecer pessoas por uma chamada de vídeo e até outros parentes, que no momento da pandemia sem o celular teria sido muito mais difícil que a tecnologia é coisa boa.” – **Família 03**

“Em relação a tecnologia, foi preciso mudar de provedor por um de velocidade melhor, para as aulas online, comprar aparelhos celular para os dois filhos, que não utilizavam antes.” – **Família 06**

Existe nas falas das famílias, a preocupação com o não estudar, para essas famílias estar no CEEBA assume um lugar de cuidado, para além das atividades escolares. Essa percepção foi muito forte, a fala da mãe é esclarecedora, dessa percepção, quando ela relata que “gostei quando ligaram, pois, tem aula, e não ficar

⁵ Expressão criada pelo estudioso Prensky para referir-se aos nascidos na era da tecnologia digital.

parada, bom ter no que pensar, ocupa a mente, ela tem aula pela manhã e aula de música à tarde” (**Família 03**).

Clementino (2015) sobre a busca por diminuir os efeitos negativos, que o ensino remoto trouxe para os estudantes com DI, dialoga sobre a necessidade de realizar um estudo contextual para aproximar-se da realidade do discente quanto às suas necessidades, interesses, condições de acesso e/ou restrições tecnológicas.

O que fica evidenciado, é que, as famílias para além das suas limitações, tem se mostrado colaborativa para adaptação dos seus filhos e filhas, na nova rotina de acordo com os relatos das entrevistas, e observação da pesquisadora. Estudos de Fachinetti; Spinazola; Carneiro (2021) também apontam nessa direção.

As categorias encontradas nas entrevistas resultaram na produção dos textos sínteses que se apresentam nessa seção, em que expressaram os significados captados e intuídos a partir das mensagens trazidas pelas entrevistas, e analisadas – perdas de entes queridos; acesso à tecnologia; questões econômicas -. Em que demonstraram questões, de cunho emocional, bastante presentes no curso do ensino remoto, e que se apresentaram como desafio.

“Foi muito complicado para nós todos e principalmente para a nossa filha. Nós dois (pai e mãe), trabalhamos fora e auxiliar nas tarefas remotas foi muito complicado, pois nesta fase (10 anos), as crianças não querem ficar em frente a uma tela de celular mais que três horas de relógio, mais com o tempo fomos nos adaptando. Também tive problema com a minha filha, nós éramos amigas, tudo ela contava para mim, aí comecei a ficar preocupada, pois ela já não contava as coisas para mim, tive uma depressão, começava a chorar muito, procurei um psiquiatra e passei tomar remédio” - **Família 01**

“Tive muita dificuldade no ensino remoto, a minha família passou por muitas dificuldades, passei por problemas de saúde, tive um bebe o ano passado e passei por grave problema de saúde, fiquei muito tempo internada e deixei meu filho com o pai e avo, até hoje estou abalada por este problema, tive depressão pós-parto. Quando voltei para casa, meu filho não queria assistir aula online, dava muito trabalho.” - **Família 04**

“Quando começou a pandemia, nós fomos passar uns tempos no interior, pois ficamos com medo. No início, meu filho ficou sem assistir as aulas, pois troquei o número do celular e não liguei para a escola. Ele assistia às aulas sozinho. Sempre foi muito esforçado e desejava muito aprender. Ele já sabia dos horários de todos os atendimentos e sempre teve responsabilidade com as suas tarefas.” – **Família 12**.

“Foi muito difícil para meu filho, pois separei do pai dele e sou casada com outro e já tenho filho, e conviver todo mundo junto foi difícil, meu filho ficava com ciúmes do irmão, e não queria assistir as aulas, nem

da escola nem com a senhora. e ele queria sair de casa e resolveu morar com a minha mãe .que mora no mesmo bairro que eu. a minha mãe faz toda a vontade dele, mas, foi melhor assim, ele passou a assistir as aulas no início foi difícil em aceitar, achava que meu filho não gostava de mim.na casa da minha mãe tem internet e meu filho tem celular, ele estuda sozinho e faz as tarefas sozinho também.” – **Família 13.**

As perdas, dos entes queridos, bem como o receio grande em contrair COVID, foram desafios para a aprendizagem dos estudantes:

“Nós perdemos a minha mãe de COVID e ele ficou ainda mais triste. Ele tem um irmão que gosta muito e ajudava muito a ele. ” – **Família 06.** “Ele sofreu muito com a morte do pai e ficou muito tempo chorando, e falava muito do pai. Ele teve muito medo da pandemia e ficamos no sitio para ele ficar mais livre, ainda assim, era muito cuidadoso, usava máscara, bons hábitos de higiene. Tive alguns problemas com a escola dele.com o uso constante do celular, acabou viciando em jogos. ” – **Família 10.**

“Vários foram os desafios, como precisava trabalhar no presencial, levava a minha filha todos os dias para o trabalho, e ficava preocupada com estas andanças, mas, nós nos cuidávamos, usávamos álcool gel, mascaras e lavávamos as mãos. e no trabalho. Outro desafio é que ela engordou muito, por conta da ansiedade” – **Família 09** “O ano passado foi muito difícil em tudo, ficamos fora do convívio social, eu e minha filha, tivemos COVID-19, ficamos com medo, somos sozinhas neste mundo. ” – **Família 03.**

As questões socioeconômicas, agravadas pela pandemia, se entrecruzam com as questões emocionais, e se constituíram em grandes desafios para as famílias. Conforme Arruda (2020), a COVID-19 levou ao isolamento social, e, o Brasil adotou a Educação Remota Emergencial, porém, o acesso às tecnologias digitais na educação pública apresenta-se ainda, bastante precário.

As famílias retratam bem, esse aspecto, em suas falas:

“Passamos por algumas dificuldades financeiras, pois fiquei desempregada e a minha filha mais velha separou do marido e voltou pra casa com um filho bebê. ” – **Família 11.**

“Nós não adoecemos. Fiquei desempregada por muito tempo, passamos dificuldades financeiras, como já trabalhava com salgados na empresa, acabei fazendo e vendendo em casa, foi aí que as coisas melhoraram um pouco, mas, mesmo assim, tivemos que ir para o interior, pois o dinheiro não dava para pagar as contas, fomos para o interior passar uma temporada e ficamos na casa da minha mãe.

Minha filha continuou a as aulas online no interior, ela teve crise de ansiedade, engordou muito. ” – **Família 05**.

Sobre outros desafios, traz-se a questão do acesso à tecnologia sob a ótica das famílias, em que relatos informam sobre seus filhos e filhas não apresentarem dificuldades no acesso à tecnologia:

“Nós passamos muitas dificuldades no ano passado, só tinha um celular na casa e precisávamos nos organizar, para ele assistir as aulas. Agora é que as coisas estão melhorando e depois da vacina também, meu filho voltou para a escola. ” – **Família 02**.

“No início, ele teve muita dificuldade para mexer no celular para assistir aula e eu ficava junto dele todo dia, até aprender, ele também tem hiperatividade e não conseguia ficar muito tempo sentado, qualquer barulho externo o envolvia. Ele só ficava sozinho nos seus atendimentos, mesmo assim ficava levantando-se com desculpas de beber água, de ir ao banheiro. ” – **Família 07**.

“Compramos um celular novo para Luanda, pois o antigo já não comportava tudo. Pois tinha que toda hora ficar apagando as atividades e sem dizer que o celular travava toda hora. Aí compramos um novo aparelho. A internet começou a ficar mais lenta aqui em casa e tivemos que providenciar o aumento da internet. ” - **Família 01**

Ainda sobre a questão do acesso à tecnologia, outras famílias informam nas entrevistas que seus filhos e filhas não tiveram dificuldades no acesso à tecnologia:

“Na minha casa já tinha internet, era boa, não tivemos problema nenhum com a internet, minha filha assistia as aulas sem problemas, ela também assistia as aulas da senhora e eu ficava assistindo sentada no sofá, escutando tudo. ” – **Família 03**.

“Graças a Deus não tivemos dificuldades com a internet e nem com o aparelho celular, a minha filha assistiu as aulas sem problemas. Foi tudo tranquilo, ela não tinha dificuldade para mexer com a internet e nem com os aplicativos. ” – **Família 05**.

“Ela usava o meu celular na hora dos atendimentos e não teve dificuldade para utilizar o celular para assistir as aulas, fazia tudo sozinha, não tinha problema com a internet” – **Família 09**

Veltrone (2008) sinaliza que a boa relação entre os educadores e os estudantes com DI, é algo bastante positivo no processo de inclusão, considerando que práticas pedagógicas exitosas podem ser oportunizadas mediante o contato com o outro.

Confirma-se nos depoimentos que as famílias trazem, sobre o AEE realizado pela pesquisadora/professora, são significativos, não pelo elogio em si, mas, porque diz sobre a confiança no trabalho da profissional, e do CEEBA:

“A senhora, ajudou muito a nossa filha, contei o que estava acontecendo, a senhora me escutou e me orientou. A escola passava muita atividade e ela não dava conta de tudo, com as suas aulas ela ficava mais tranquila, ela ficava muito sozinha em casa. Ela gosta muito da senhora, já deixa todo o material pronto para as suas aulas e ajudou muito a nossa filha a vencer estes momentos difíceis das aulas.” – **Família 01.**

“Encontrei o CEEBA o ano passado, através de um outro filho e o meu filho quem fez a matrícula. Meu filho estava muito só e com muitas dificuldades na escola com as aulas pelo celular, e por isso não queria mais assistir as aulas. Aí depois que começou a ser atendido no CEEBA, ajudou muito ele, ficava aguardando com alegrias as aulas.” – **Família 02.**

“A senhora é boa professora e muito paciente. Não compramos celular novo, o que tínhamos deu para funcionar e o dinheiro também era muito difícil. Minha filha teve algumas dificuldades no curso, a aula era muito demorada e ela cansava muito.” – **Família 03.**

“As aulas com a senhora foi que ajudou o meu filho, pois a senhora conversava com ele e ajudava nas dificuldades, ele já sabia mexer no Celular, não tinha problema, tive problema com a internet, mas, quando faltava internet, a senhora deixava a atividade para ele responder e sempre respondia. Ele teve ciúme da irmã que nasceu e com isso não queria estudar.” – **Família 04.**

“O seu atendimento ela gostava muito, a senhora orientava em várias dificuldades. Só havia um celular na casa que servia para a minha filha acompanhar as aulas.” – **Família 11.**

As especificidades dos estudantes com DI, surgiram nos relatos das famílias, que foram empecilhos, pois elas lidam com seus filhos e filhas no contexto do dia a dia doméstico, mas, nunca tinham vivenciado ter que acompanhar tão amiúde, o processo escolar de seus filhos e filhas. Observa-se abaixo:

“Passei por momentos muitos estressantes, meu filho não entendia muitas as coisas e queria ir para a rua, foi muito difícil explicar para ele o que estava acontecendo. Ele ficava nervoso por tudo, não queria estudar, só queria ir para a rua. Ele queria ir para a praia, queria ir para a escola, não entendia muito o que estava acontecendo. As aulas com ele por celular foram piores ainda, pois tinha dificuldade em mexer no celular, apresentava ainda mais dificuldade para aprender. Ele é muito calado. Com a senhora, é que ele assistia um pouco as aulas, mas, só quando queria, pois, tinha vergonha de

assistir as aulas na nossa presença. E a senhora conversava muito com ele. ” – **Família 06.**

“Foi muito difícil ficar com meu filho em casa, ele ficou muito sozinho, ele já tem problema de deficiência e ficou muito ansioso, pois sentia falta do contato dos colegas e de outras pessoas. ” – **Família 07.**

“Na escola a minha filha teve muita dificuldade para acompanhar o conteúdo que a professora passava, e eu não sabia como ajudar e ela ficava nervosa por não conseguir responder as tarefas da escola. ” – **Família 11.**

“Tive vários desafios, primeiro que minha filha atrasou ainda mais na aprendizagem, parece que ela esqueceu tudo que já sabia. Ela não conseguia adaptar com este novo ensino, era muito difícil para ela, dizia que era muito barulho na sua cabeça. E ela adoeceu muito, faltando aos atendimentos. Ela dormia muito e tinha dificuldade para acordá-la. Depois tinha problema com a internet, que era muito lenta e precisava ir para casa da minha mãe para assistir as aulas e o celular também não ajudava muito. ” – **Família 08.**

Meu filho começou a ter preguiça para estudar. As aulas dele da escola demoraram a voltar, e só entregava atividades impressas e ele, não sabia responder, aí começou a não querer mais participar das atividades, resolvemos mudar de escola e o turno também, pois ficava com dificuldade para acordar, até mesmo também por conta dos remédios. – **Família 14.**

Minha filha teve muita dificuldade para retornar às aulas, não queria voltar a estudar. Depois de muita conversa com a professora do AEE, ela resolveu continuar os estudos. Já estava concluindo o ensino médio, mas, apresentava dificuldades nesta fase e não tinha a quem recorrer. Apresentava também muito desânimo, pelo distanciamento dos colegas, comprei um celular para ela, depois disso, se animou, começou a explorar o uso da tecnologia. – **Família 15.**

Outra perspectiva foi sobre a superação dos desafios que as famílias enfrentaram no ensino remoto, as entrevistas trazem relatos que colocam seus filhos e filhas no centro dessa superação, as falas trazem impressas muita emoção, e gratidão:

“Minha filha passou de ano, mesmo com muita dificuldade nas disciplinas. Graças a Deus vencemos a COVID19, e a minha filha sofreu muito, por ter ficado muito tempo, sozinha, em casa. Mas, tivemos uma lição Grande, pois ficamos ainda mais próximas. “ – **Família 03.**

“Graças a Deus, tudo foi superado, hoje meu filho está na escola e continua no atendimento com a senhora, que ele gosta muito. “ – **Família 04.**

“No período da tivemos apoio da minha família e depois que vacinamos voltamos para salvador, arranjei um emprego e minha filha voltou a frequentar as aulas. ” – **Família 05.**

Existem desafios, cuja superação, estava no âmbito da esfera administrativa das escolas, que dizia respeito, ao espaço da escola comum, onde estavam matriculados seus filhos e filhas. Refletindo sobre esse espaço, a partir das falas das famílias, bem como pela experiência de docente, percebe-se que tem faltado uma maior acolhida, e nesse sentido, talvez, fosse o caso de uma intervenção no sentido da formação em exercício, partindo da gestão até os demais membros da comunidade escolar.

Existe já tanto amparo na legislação, desde a Constituição, a LDB, a novas legislações que orientam para a educação inclusiva, não se tratando da implantação de uma política pública voltada para esta questão, mas, da efetivação delas, que deve se dá via Projeto Político pedagógico das Unidades Escolares.

E, sobre a relação de parceria com a professora do AEE. Alguns relatos, falam sobre:

“Para superar a dificuldade da nossa filha na escola, precisamos matricular numa banca, que também foi online, mas, ajudou muito, pois não tínhamos tempo em acompanhar nas atividades. Chegávamos tarde do trabalho e as vezes quando chegávamos em casa, nossa filha já estava dormindo. E com as aulas da banca ela foi superando as dificuldades e se adaptando no decorrer do tempo. Também tivemos que reorganizar os nossos horários no início para suporte a nossa filha. ” – **Família 01.**

“Foi combinado com a professora do AEE, a mudança de horário do atendimento para ele participar. ” – **Família 02.**

“Só depois que a senhora conversou com ele, fazendo novas propostas e acordos é que conseguia assistir aula, eu também percebi que quando dava o remédio em horário diferente do normal, ele ficava mais concentrado. E aos poucos, ele foi começando a assistir as aulas sem a minha presença, mas, sempre ficava olhando e observando. ” – **Família 07.**

“Conversei bastante com a professora do AEE, para tomada de decisão na troca da escola e foi muito positivo. Precisava tomar o celular dele fora do uso da escola. ” – **Família 10.**

“Trocamos de escola e de turno e trocamos de turno também do AEE, aprendeu a utilizar os recursos da tecnologia e mudamos o horário do remédio. ” – **Família 14** “Matriculei numa banca, pois também não

tinha como ajudar. A compra do aparelho celular ajudou muito nesta fase e se socializou no mundo virtual. ” – **Família 15.**

As dificuldades que estavam no perímetro do como lidar com as situações de perda de entes queridos, também foram superadas pelas famílias, que buscaram apoio:

“Só com o tempo, ia assistir as aulas lentamente, começou a conviver com as pessoas, até mesmo virtual, aí ela foi se alegrando. Levava ela para a casa da minha mãe para assistir aula. Minha mãe emprestava o celular para ela. ” – **Família 08.**

“Levei ele para o acompanhamento com psicóloga, remotamente. Pois, não sabia lidar com o sofrimento dele, mas, já estava separada do pai dele. a convivência com a natureza ajudou muito nesta fase.” – **Família 10.** “Ele mesmo decidiu morar com a vó e decidiu voltar a assistir as aulas. Na casa da minha mãe a internet é boa. ” – **Família 13.**

A pandemia trouxe dificuldades na compreensão sobre o como lidar, e para os familiares, que entrevistamos essa situação, encontra-se impressa em algumas das falas, conforme abaixo:

“Depois de muito tempo é que ele compreendeu o que estava acontecendo e passou a assistir as aulas, pois via os irmãos também estudando. ” – **Família 06.**

“Depois que o medo diminuiu, liguei para a escola e passei o novo número do celular e foi organizado o horário para o atendimento. Com seu desejo na aprendizagem, se esforçava para responder as tarefas e muito esforçado, procurando esclarecer as suas dúvidas. ” – **Família 12.**

Conforme as entrevistas, alguns desafios, de ordem econômica, e sobre a atividade laboral, foram assim, superados:

“A vantagem é que o chefe permitiu, e tinha espaço para ela assistir as aulas e tinha internet livre. Precisei fazer uma dieta alimentar com ela, para não aumentar o peso. ” – **Família 09.**

“O benefício da minha filha ajudou muito nas despesas da casa. Precisamos organizar a casa para acolher minha filha e neto. Os atendimentos do AEE ajudaram muito no apoio pedagógico. Às vezes precisava fazer uma ligação urgente e tinha que aguardar o atendimento acabar. ” – **Família 11.**

Considerando estarmos abordando a realidade de famílias de classes populares, majoritariamente, as questões sociais e econômicas apresentam novas variáveis a serem avaliadas, Bourdieu & Passeron (2008) avançam e insere no bojo da educação que esta reflete a reprodução das desigualdades sociais, e enquanto educadoras atuando nesse espaço, as ações devem buscar não aprofundar essas desigualdades, mas, contribuir para equacioná-las, e nosso trabalho pedagógico, precisa escolher em que lugar irá ficar.

Desse modo, por tudo que fora apresentado, desse modo, no que concerne aos dados apresentados e a discussão estabelecida no processo de elaboração desta tese, infere-se a respeito desse movimento que se fez na busca por compreender acerca dos conteúdos latentes e dos manifestos, sobre os desafios e superações no AEE com estudantes de DI do CEEBA, sob a perspectiva dos sujeitos dessa pesquisa, onde a abordagem indutiva - construtiva deu corpo, para a construção dessa compreensão sobre os fenômenos investigados, e que apontaram os seguintes resultados:

➤ **Desafios:**

- Nas atividades remotas, houve dificuldades, em face das especificidades dos estudantes com DI, em que as famílias tiveram desafios em ajudar seus filhos e filhas;
- Sobre os desafios relacionados à tecnologia, evidenciou-se que o acesso foi, em certa medida, dificultado, não por falta de habilidade na utilização do smartphone, mas, em virtude de não possuírem os aparelhos e/ou possuírem aparelhos que não conseguiam “baixar” com funcionamento eficaz, o aplicativo para acesso aos encontros de AEE e às atividades.
- Os aspectos pessoais das famílias, que o CEEBA não estava alheio, foram percebidos bem mais fortemente, afinal de contas ingressamos nas casas dos nossos estudantes;
- Sobre as aprendizagens, houve queixa das famílias, sobre ela ter sido deficiente, em que elas não conseguiram auxiliar seus filhos e filhas, nesse aspecto;

- O isolamento acentuou as questões sócio emocionais dos educandos, com relatos das famílias, sobre aumento de peso, tristeza, medo, ansiedade, depressão e aumento na quantidade de medicação;

➤ **Superação:**

- A estratégia escolhida pela gestão do CEEBA, para retomar o contato com os estudantes (celular via WhatsApp) foi válida, pois alcançou os familiares dos educandos;
- O retorno do AEE pelos discentes foi positivo para o contexto de isolamento que se encontravam os educandos;
- O acesso às atividades pedagógicas, realizadas nos atendimentos, esteve garantido a todas e todos os estudantes, quer seja remotamente, ou por meio de atividades impressas e entregues as famílias, no CEEBA;
- Destaque para o comprometimento na produção de material individualizado, para a realidade remota, pelos professores do AEE, para o público com DI;
- Percebeu-se que a relação família-escola se ampliou;
- Os estudantes que tiveram dificuldades no uso dos smartphones foram auxiliados pelos familiares, e, os que não possuíam os aparelhos, as famílias conseguiram comprar ou usar emprestado das mães e avós;
- As famílias sentiram-se apoiadas pela professora do AEE, em várias questões sobre seus filhos e filhas.

Desafios e superações, em todo o processo de estudo sobre Educação Especial, constitui o movimento que caracteriza essa modalidade de educação. O ensino remoto emergencial, que aconteceu no NAEE do CEEBA, teve, mediante a investigação feita, os pontos supracitados, como seus desafios e superações.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando a Educação Especial nesse cenário, a presente pesquisa, que apresenta relatos sobre como as famílias, os estudantes e educadores conduziram esse processo do Ensino Remoto, contribuiu na identificação, não apenas do “como foi”, mas, conduziu a reflexões mais amplas, sobre como oferecer um ensino de qualidade, que seja inclusivo, e que supra adequadamente as necessidades educacionais, para estudantes com deficiência, em situações extremas, como a da atual pandemia.

Ainda assim, com todas as dificuldades, com todas as carências geradas pelo ensino remoto, os resultados alcançados foram surpreendentes e satisfatórios, dentro dos esforços de todos os atores envolvidos. Ainda temos muito a aprender e nos preparar para o uso cotidiano dos recursos tecnológicos.

Quanto a identificar nas narrativas dos educandos com DI, das famílias sobre as práticas pedagógicas da docente, elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAEE durante o ensino remoto, obteve-se que para estes, o retorno das atividades com o atendimento, foram proveitosas, os relatos obtidos através das entrevistas, denotaram um sentimento maior com as relações afetivas, com o ocupar o tempo, do que com as práticas pedagógicas em si.

Sobre, a descrição das práticas pedagógicas docentes, os elementos que caracterizam sua vivência educativa no NAEE, e os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no AEE, na área de déficit intelectual durante o ensino remoto, foi possível inferir que eles foram trabalhados com os estudantes, com reconfiguração para o contexto do ensino remoto.

No que concerne à caracterização das dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias, no decorrer no Ensino Remoto, evidenciou-se a realidade da exclusão, acentuando-a para o público da Educação Especial, que, considerado o percurso histórico, apresenta destacado desafio na sua efetivação de escolarização. Desse modo, destaque para a intersecção com a condição socioeconômica dos estudantes e seus familiares em que, por vários relatos, evidenciou-se a falta do equipamento (celulares, notebooks) por falta de condições econômicas para adquiri-los.

O lugar, que o afeto assume, no contexto das relações das famílias com os educandos, ficou bastante evidenciado. A relação do cuidado com o receio de seus filhos e filhas sofrerem por terem DI, é grande, contudo, existe uma confiança das

famílias junto aos professores do NAEE do CEEBA, o que corrobora com o desenvolvimento dos estudantes. No decorrer deste trabalho notadamente foi possível perceber a importância da família e da escola nesse momento de isolamento social para os estudantes com DI.

Nessa circunstância de flagrante ampliação do debate sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional, o que se tornou aprendido com o Ensino Remoto, diz respeito à utilização delas, como mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Em que, os estudantes, conseguiram acessar aos atendimentos, o que se configura como uma oportunidade, de outros trabalhos pedagógicos, com o uso do celular, por exemplo, mesmo nos atendimentos presenciais, ampliando nossas possibilidades em potencializar os encontros para o AEE.

A respeito da capacitação dos educadores, infere-se que esta amplia os desafios no ensino remoto. A já conhecida e necessária discussão sobre formação docente fica evidenciada. A passagem para o ensino remoto trouxe a necessidade da reformulação de práticas, o que requer planejamento. Não planejada, a pandemia trouxe de maneira aligeirada as tecnologias digitais para o espaço educacional, e, esse movimento brusco deve reverberar em benefícios nos atendimentos presenciais. Deste modo, esta pesquisa contribui para uma reflexão das práticas docentes mediante ao contexto do ensino remoto.

Diante do todo exposto, a pesquisadora considera mais um destaque a ser feito, que o CEEBA não é um espaço perfeito onde acontece plenamente a educação especializada, ainda que assim devesse ser em tese, ocorre que nossa pesquisa identificou que a instituição reflete e é refletida nas contradições da sociedade, e, assim como temos multiplicidade de pessoas na sociedade assim é em espaço, onde saberes e motivações refletem os valores e as temporalidades de cada um e uma, contudo, os profissionais do NAEE do CEEBA, contribuem com o seu melhor, convergindo para o crescimento dos educandos.

Por fim, sobre o que a pesquisa encaminhou, destaca-se a necessidade de atentar-se aos aspectos sócio emocionais, para melhor acolhimento desse público, no retorno as aulas. O caminhar nesta pesquisa sinaliza que a mesma, poderá ser de grande valor para reflexão da comunidade escolar, no que concerne à educação especial como um todo, e, particularmente sobre os estudantes com DI, sobre a mediação pedagógica, a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação.

A complexidade do tema e da realidade coloca-se como outro caminho de investigação, o papel do feminino na vida desses estudantes, em que nossa pesquisa apontou um total de cem por cento de mães e avós no cuidado e acompanhamento escolar, dos mesmos. As mães, que já eram um filtro, por onde passavam todas as demandas próprias de mães de pessoas com deficiência, agregaram-se diversas responsabilidades além das que já possuíam. Nesse sentido é que se recomenda que trabalhos futuros possam oferecer continuidade a esta pesquisa, preenchendo a lacuna no que concerne a fala daquelas, que são significativas no processo educativo desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ABUTAKKA VASCONCELOS DOS ANJOS, R.; MARTINS DA SILVA, L.; MARTINS DOS ANJOS, A. **ENSINO HÍBRIDO: ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS COM BASE EM REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**. Em Rede Revista de Educação a Distância, v. 6, n. 2, p. 203-220, 22 out. 2019.

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho. **Atuação dos professores no Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto**. 10º Simpósio Internacional de Educação – SIMEDUC.2022.

ALCÂNTARA, C. M., ANDRADE, L. R., MELO M. G., & LINHARES, R. **Dispositivos tecnológicos e as transformações das práticas de aprendizagem de jovens**. *educação*, 2018. 6(3), 73–84. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p73-84> Acesso em 27 de março de 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Bolema, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 747-768, out. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 27 de março de 2022.

ALVES, Lynn. **Educação remota: Entre a ilusão e a realidade**. 2020, *EDUCAÇÃO*, 8(3), 348–365. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Acesso em 27 de março de 2022.

ANDERSON DE ARAÚJO REIS. **O professor da sala de recursos multifuncionais e o uso das tecnologias assistivas**. Universidade Federal de Sergipe, 2021.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23349>.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede**, v.7, n.1, p. 257-275, mai. 2020.

AVILA COLLA R. **Educação Especial e Inclusão Escolar: sondando uma micropolítica que propicie práticas inclusivas**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 29, n. jan./dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.7162. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7162>.

Acesso em: 9 jul. 2022.

AVILA, Leila Lopes; PLETSCHE, Márcia Denise. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias/RJ (2001- 2012)**. In: Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial, 2016, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/planejamento-educacional-individualizado--pei--para-pessoas-com-deficiencia-intelectual-na-rede-municipal-de-educacao-de>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BACICH, L; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino Híbrido–personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAHIA. Casa Civil. **Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 03/2021**. Estabelece diretrizes para o desenvolvimento das Atividades Curriculares Complementares a serem realizadas no âmbito das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino da Educação Básica, no contexto do Continuum Curricular 2020/2021. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/instrucao-normativa-n%C2%BA-032021>. Acesso em: 23 de mar. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Portaria nº 637/2021**. Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da rede estadual de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96). Diário Oficial de 03 de março de 2021. ANO CV – Nº 23.104. p.21. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br>.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; Machado, Adriana Marcondes...[et al.] **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Gláucia Campos; MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. **As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores**. Revista brasileira de Educação. v.11, n.31, jan./abr., 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BLANCO, Elias; SILVA, Bento. **Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade de Minho - Braga. v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993.

BONK C. J.; GRAHAM C. R. **Handbook of blended learning**: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 mar. 2022.

_____. Nova **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro. Mandrino, 1988.

BRASIL. **Dados da Educação Especial no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, 2008.

BRASIL. **DEFICIÊNCIA, Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com**/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência : SNPD – SDH-PR, 2014. 256 p

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Atos do Poder Executivo. Edição 100, seção 1, p. 3. 26 de maio de 2017.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 03 de jul. de 2020, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido

pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, 2020a.

BRASIL - DECRETO N. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.html Acesso em 31/05/2022.

_____. DECRETO N. 9057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.html Acesso em 31/05/2022.

_____. DECRETO 19.529/2020 de 16 de março de 2020. BAHIA. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390699> Acesso em 31/05/2022.

_____. DECRETO 10.502 de 30 de setembro de 2020.MEC. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-norma-pe.html> Acesso em 31/05/2022.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BROUSSEAU, Guy. **Os diferentes papéis do professor**. Editora artes médicas,1996.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. **Educação inclusiva em tempos de barbárie**: Questões sobre os desafios do ensino remoto. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8134. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8134>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wake d.,2009.

CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8446>.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: Com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CHINAGLIA, Eric Rodrigo. **Concepção de um Programa de Desenvolvimento de Competências Emocionais em E-Learners como Estratégia para a Diminuição do Índice de Dropout, 2002.** Disponível em: http://www.elearningbrasil.com.br/comunidade/seu_espaco/trabalho_2.asp. Acesso em: 03 mar. 2022.

CLEMENTINO, A. **Planejamento Pedagógico para Cursos EAD.** In: KENSKI, Vani Moreira (Org.) Design Instrucional para Cursos On-line. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2015, p. 151-190.

CNE/Brasil - RESOLUÇÃO CNE/CEB n.2 DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Acesso em 25/03/2022.

_____ RESOLUÇÃO CNE/CEB n.4 de 02 de OUTUBRO de 2009. Acesso em 26/04/2022.

COOL César, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios; trad. Fátima Murad- **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Raquel Almeida. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental.** 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.361>. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789>.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: EduFSCar, 2009.

COSTA, Cássia Eufrásia da Silva; SOUSA, Rosimeyre Rodrigues de; PEREIRA, Maria Selta. **Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-8, 2021.

COSTA, Gleicyanne Vieira da Costa. **Inclusão e deficiência intelectual: Ensino presencial e remoto sob o olhar de professores de uma sala de atendimento educacional especializado.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de ciências. Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2021, 67f.

COSTIN, C. **O desafio da educação no século 21.** por Claudia Costin. Mar. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9KfkEKSkmq0>. Acesso em 26 jun. 2022.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia. Instituto Fabris Ferreira,** 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog/wpcontent/uploads/2020/07/O-aluno-com->

defici%C3%Aancia-na-pandemia-l.pdf. Acesso em 05/09/2022.

DANTAS, Andréia Bárbara Serpa; NONATO, Eleonor Ramos; VALETE, Karla Santana dos Santos Teixeira. **Reflexões ambientais nas atividades curriculares complementares (ACC) em tempos de pandemia**. Revista Estudos IAT, vol. 6, 2021. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/303> acesso realizado em 28 de mar. de 2022.

DEFICIÊNCIA, **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com** /Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) /Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: SNPD – SDH-PR**, 2014.

Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/CNE-Resolu%C3%A7%C3%A3o_CNE/CEB-2001. Acesso em 28/03/2022.

EDLER CARVALHO, R. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

EDLER CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ERIC CUNHA DE OLIVEIRA. Dissertação: **profissão docente e pandemia: um estudo com professores da rede estadual do município de Valente-Bahia**. Universidade Tiradentes, 2022.

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. C.; CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas**. Educação em Revista. Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>>. Acesso em: 11/07/2022.

FERREIRA, H.M.C. **Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar**. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FILHO, Galvão T. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da tecnologia assistive**. in: NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M.B.; WALTER, C.C.F. (org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, p.71-82, 2011.

FONSECA, Vitor da Fonseca. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Fabricia Coelho de; MUNHOZ, Diogo Janes [Org..] **Diálogos entre construções de novos saberes: educação à distância, o ensino remoto e a formação do professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. pp. 169-124.

FROEHLICH, Juliana Lopes. **Práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática no atendimento de alunos com deficiência intelectual em escolas estaduais no interior do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Conclusão de Mestrado. Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Editora: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020 - <https://hdl.handle.net/10923/16698>.

FULKERTH, R. **A Case Study from Golden Gate University: Using Course Objectives to Facilitate Blended Learning in Shortened Courses**. Journal of Asynchronous Learning Networks, v. 13, n.1, 2009, p. 43-54.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José. **Mapa de tendências em Inovação Educativa**. Educação na sociedade do conhecimento , v. 16, n. 4, pág. 6-23, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, V. T.; GARCIA, C. A. A. **caminhos híbridos da educação-delimitando possibilidades**. In: Simpósio internacional de educação a distância, encontro de pesquisadores em educação a distância. 2016, São Carlos –SP. Anais [...]São Carlos: UFSCAR. Disponível em: <http://www.siedanped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/issue/view/7>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GOMES, Helton. **Como o Google quer fazer você esquecer do Zoom para videoconferências**. Publicado em 29 de abril de 2020. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/04/29/como-o-google-quer-fazer-voce-esquecer-do-zoom-para-fazer-videoconferencias.htm> .

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HARVEY, David. **Política anticapitalista em tempos de covid-19**. In.: DAVIS, Mike. et al. Coronavírus e a luta de classes. Brasil: Terra sem Amos, 2020. p. 13-24.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meirelles de, Cláudio Roberto Baptista, Maria Aparecida S. Corrêa; Sonia Víctor. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012.

KLEIN, Danieli Regina et al. **Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino**. EDUCERE-Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, 2020.

Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Acesso em 27 de julho de 2022.

Lei de n.10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Lei de acessibilidade**. Acesso em 23 de julho de 2022.

Lei n. 12.796 de 04/04/2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 20/03/2022 .

Lei n. 13.146 de 06/07/2015. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 26/03/2022.

LINHARES, Ronaldo N. **Internet e Ação Comunicativa como elementos do Espaço Público sob uma perspectiva habermasiana: crise e transição**. In:

SOUZA, Mauro W. (Org.). Recepção midiática e espaço público: novos olhares. São Paulo: Paulinas, 2006.

LUCENA, Simone; LINHARES, Ronaldo Nunes; RAMOS, Fernando. **Mobilidade conectada nas escolas: os casos Brasil e Portugal**. Revista Teias, v.13, n.30, p. 377-390, set/dez. 2012.

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10699>.

MANTOAN, M.T.É. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, p. 55-78.

MARIUSSI, Madalene Isabel., GISI, Maria Lourdes. e EING, Ana Maria. (2016). **A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência**. Revista Brasileira de Educação Especial, 22(3), 443-454.

MEC - Declaração de Salamanca. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 31/05/2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação**: Reflexões sobre a prática. Maceió-AL. EDUFAL. 210p. 2002.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1541>.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288>.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de professores, 2. Ed., Portugal: Ed. Porto, 2013.

MORAN, José Manuel. **Desafios da Internet para o Professor**. 1998. Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/clotilde/disciplinas/Site%20V%EDdeos/html/textos_pdf/desafios_da_internet_para_o_professor.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas – SP: Papirus, 2012.

MORIN, Edgar; CIURUNA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOSCARDINI, Saulo. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais / Saulo Moscardini — 2016 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo <http://hdl.handle.net/11449/143413>.

NOGUEIRA, Suzana Alves. **Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual ou múltipla**: Trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia. Tese apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Aprovada em 07 de maio de 2015. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18194>.

NOT, Louis. **Educação dos Deficientes Mentais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

Nota técnica 055/2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br>>. Acesso em 25/03/2022.

NÓVOA, António. **Relação escola-sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel V. (Org). Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-40.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-35.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013, p. 111-140.

NUNES, RCA e DUTRA, CM (2020). **Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado**. Research, Society and Development, 9 (11), e64291110060-e64291110060.

OAS - **Declaração de Guatemala-Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências**-1990. Disponível em < <http://www.oas.org> >. Acesso em 06/05/2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico**: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro-RJ, n. 18, p. 101-107, 2001.

OLIVEIRA, T.C.B.C; SANTOS, F.R; COSTA, D.B. **As salas de recursos multifuncionais nos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA**. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013b. p.3363-3374.

OLIVEIRA, Maria Elisabete Figueiredo De. **O professor do atendimento educacional especializado**: mediador da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Anais V CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42650>>. Acesso em: 23/07/2022.

OLIVEIRA, Francismara Janaína Cordeiro de; LOPES, Marili Moreira. **Metodologias ativas no ensino remoto emergencial**: O Atendimento Educacional Especializado

com aluno com Deficiência Intelectual – DI. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.9, p. 91928-91941 Sep. 2021.

OLIVEIRA, Marta Martins de. **Inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência intelectual em tempos de pandemia**. IN: PEREIRA, Pedro Carlos (Org.). Diálogos entre construções de novos saberes: Educação a distância, o ensino remoto e a formação do professor. Pedro e João editores, São Carlos – SP, 2021.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Genebra: **OMS**, 2011.

PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado**. 2017.140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu / Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2017.

PANTA, Bárbara Gai Zanini; PICADA, Ângela Balbina Neves; PAVÃO, Maria de Oliveira. **Encontro de possibilidades do ensino remoto emergencial no Atendimento Educacional Especializado**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.61, 2022. pp 91 a 104.

Parecer CNE/CP, N.5 de abril de 2020-Trata das atividades pedagógicas não presenciais.

PATRICIA NASCIMENTO. **Formação docente e saberes(re) construídos no atendimento educacional especializado em Delmiro Gouveia – Alagoas, 2020**. Universidade Federal de Sergipe.

PAVÃO, **Revista Humanidades e inovação**. V.8, n.61, p. 91-104.

PILETTI, Ana Cristina da Costa. **Entre os fios e os mantos: tecendo a inclusão escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLAISANCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas**. Educação, 38(2), 230-238, 2015. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.2.20049>.

Plano Nacional de Educação (PNE). Meta 4. Disponível em: <http://www.observatoriodoPNE.org.br>. Acesso em 25/03/2022.

PLETSCH, M. D. **Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores**. Intermeio – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS. V.18, n.36, p.150-161, Jul/dez, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>. Acesso em: 15 abr. 2022.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MEC/SECADI, 2008.

Portal de Periódicos da CAPES. Disponível em: <www.capes.gov.br>.

PORTAL UFS – Bibliotecas da UFS. Disponível em: <https://pagina/152bibliotecas.ufs.br>

PORTARIA n.1060 de 5 de junho de 2002-**Política nacional da saúde da pessoa com deficiência**.www.gov.br/saude.Acesso em 27/03/2022.

PORTARIA n.343 de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus-COVID-19**.Diário oficial da união,Brasília,DF.2020.

PORTARIA n.637 de 03 de março de 2021.**Dispõe sobre a reorganização das atividades letivas nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia**.

PORTO, PP.; LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C.; LEONESSA, V.T. **A Sala de recursos multifuncional na visão dos gestores municipais**. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2013. p.3436-3447.

Programa de Mestrados e Doutorados da Universidade Tiradentes (UNIT). Disponível em: <https://ppg.unit.br/pped>

RAIÇA, Darcy. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: EPV, 1990.

ROSANA MARIA SANTOS TORRES MARCONDES.**As tecnologias digitais de informação e comunicação e as metodologias ativas na prática docente: Reflexões sobre o uso da plataforma google works pace for education**.Universidade Federal de Sergipe,2022.

ROCHA, G. F. S; VIEIRA, M. F.. **Educação inclusiva em tempos de pandemia: assistência aos estudantes da educação especial por meio da educação remota**. **Dialogia**. São Paulo, nº 39, p 1-14, e 20600, set/dez, 2021, Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20600/9295>>.Acesso em: 11 jul. 2022.

SANTOS, G. S. **Espaço de Aprendizagem**. In: BACICH, L.; TANZI NETO; A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Pense, 2015.

SCHIEHL, E, P. GASPARINI, I. Modelos de Ensino Híbrido: **Um Mapeamento Sistemático da Literatura**. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017)- Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017). 1 PPGECMT, 2 PPGCA, Centro de Ciências Tecnológicas Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Joinville – SC – Brasil.

SciELO. Guia de citação de dados de pesquisa [online]. Disponível em: <www.scielo.br>.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de recursos multifuncionais**: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial, 2015. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2015a.

SILVA, C. M. da. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização, 2016, 102s. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016b.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAES no Brasil**: Hegemonia e processos educacionais (1990-2015). Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017c.

SILVA, Riviane Soares de Lima. **Atendimento Educacional Especializado**: a vez e a voz de alunos e do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017d.

SILVA & SILVA. **Educação e Democracia em Tempos de Pandemia**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6 - N. Especial II – p. 188-206 (jun. - out 2020e); DOI: 10.12957/riae. 2020. 51884.

SILVA, Soraya Gonçalves Celestino; SENA, Fábila de Souza; FARIA, Evangelina Maria Brito de. **O ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado**: inclusão X exclusão. V CONBALF – Congresso Brasileiro de Alfabetização. Florianópolis, SC, 2021f.

SILUK, Ana Claudia Pavão. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. 7 ed. - Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, André Marcio Neves. **Coronavírus, qual o Futuro?** Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SOUZA, Isabel Maria Amorim de; SOUZA, Luciana Virgília Amorim de. **O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola**. Revista Fórum Identidades. v. 8, p. 127-142, 2010.

SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **A tecnologia assistiva a serviço da inclusão social** /organizadora: Rita de Cácia Santos Souza; Lucas Aribé Alves e Nelma de Cássia S.S.Galvão.-1 ed.-Aracajú – SE. Criação Editora,2020.

SOUZA, F. F. de; DAINÉZ, D. **Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia**: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 19 jul. 2022.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TILSTONE, Christina; Florian Lani; Rose Richard. **Promover a educação inclusiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Tecnologia e educação**: contribuições para o ensino. Série- Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, 2005.

TOZETTO, Susana Soares. O processo de formação continuada. In: RAIMANN, Ari (Org.). **Formação de professores e Práticas Educativas**: outras questões. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2013, p. 27-48.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. 2013, p.8. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>>

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>
Acesso em: 27 mar. 2022.

UNICEF - **Declaração de Guatemala-Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências**- 1990. Disponível em < <http://www.oas.org> >. Acesso em 06/05/2022.

_____ **Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**; Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em 31/05/2022.

VAYER, P PICQ **Educação psicomotora e retardo mental**. 4 ed. São Paulo: Ed. Manole, 1988, p. 172-174.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **Formação de Professores**: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012, p. 13-34.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2990/1857.pdf?sequence=1>. Acesso em 03 jul 2022.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras completas tomo. V. ed. Pueblo y educación, Cuba, 1995.

XAVIER, S. M. W. Atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual: um compromisso presente desde a educação infantil. 2015. Dissertação de Conclusão de Mestrado em Educação, **UNIPLAC**, Lages, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DI, ATUAÇÃO NO AEE E DESAFIOS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM DI

AUTOR/ ANO	TRABALHO	TÍTULO	IES	METODOLOGIA	RESUMO
ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. (2016)	Dissertação	ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E O LETRAMENTO	Universidade Federal de Goiás Programa: Educação - Campus Catalão	As discussões foram fundamentadas teórica e metodologicamente na epistemologia histórico-cultural de Vygotsky, com ênfase na coletânea intitulada Fundamentos da Defectologia para compreender o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência. O universo pesquisado foram duas escolas estaduais, no município de Ipameri - Goiás. Participaram 14 alunos com deficiência intelectual matriculados em salas de aula comum que frequentavam também a sala de recursos multifuncional e 12 professores que atuavam com esses alunos nesses espaços. Os dados foram coletados por meio de observação participativa, entrevista com grupo focal e análise documental.	Levantou-se a seguinte problemática: como ocorre a construção de conhecimentos e o letramento de alunos com deficiência intelectual, matriculados em salas de aulas comuns e em salas de atendimento educacional especializado? Mediante este problema teve-se como o objetivo desta pesquisa analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com deficiência intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I. Interpretados a partir de unidades significativas de sentidos que apontaram que as práticas vivenciadas no cotidiano da dessas escolas são perpassadas pela dicotomia entre a educação comum e a educação especial e por discursos que evidenciaram: a segregação do aluno com deficiência intelectual; os aspectos de aprendizagem centrados em processos de socialização; uma avaliação desvinculada da prática pedagógica cotidiana; desconsideração acerca dos indícios que apontam para a aprendizagem de conteúdo escolares destes alunos e uma indefinição sobre a quem cabe a responsabilidade de ensinar os estudantes com deficiência. Os resultados mostraram a necessidade de reflexão sobre: as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência para a construção de caminhos reais que leve à escolarização; uma ampliação na formação dos professores que possibilite a construção de uma nova consciência sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a construção e de um processo avaliativo processual e contínuo capaz de fomentar as decisões acerca de processos educativos a partir do contexto da sala de aula comum, em um diálogo entre educação especial e educação comum.
ARAÚJO, Erika Soares de Oliveira (2016)	Tese	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECT	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa: EDUCAÇÃO	Adotamos uma abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa-ação, que envolveu professores do Atendimento Educacional Especializado, professores da sala de aula comum e da coordenação pedagógica de uma escola da rede pública de Natal/RN. Inicialmente, desenvolvemos entrevista-semiestruturada e	Considerando que as dificuldades que os alunos apresentam não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como a educação é concebida e colocada em prática, construir uma escola inclusiva, que atenda aos interesses e às necessidades dos alunos com deficiência, exige uma reorganização do ensino. Como elemento articulador desse processo, destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto um dos serviços da Educação Especial que vem ocupando espaço na escola regular e pode mobilizar os olhares sobre os alunos com

		UAL NA ESCOLA REGULAR: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA		pesquisa documental, com vistas a conhecer a realidade do AEE na escola e, posteriormente, um programa de formação continuada a partir das necessidades apontadas frente ao processo de escolarização desse alunado.	deficiência intelectual e sua aprendizagem. Com o objetivo de analisar como a atuação do professor do AEE pode intervir no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual
AVILA, Leila Lopes de. (2015)	Disse rtação	O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Programa: Educação, contextos contemporâneos e demandas populares	Os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação foram de natureza qualitativa com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Foi elencada uma amostragem para as entrevistas de dez profissionais que participaram do processo de construção da proposta do PEI, as quais são constituídas por professores do AEE, equipes pedagógicas das escolas e consultores da CEE/SME, distribuídas pelos quatro distritos que compõe a Rede de Ensino. Como pressupostos teóricos utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, articulada com o conceito de deficiência intelectual indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID).	Tendo como objetivos específicos refletir sobre a relação do PEI e as propostas curriculares da Rede: investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual, professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultores da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) participaram da construção do PEI. Nossa pesquisa está relacionada ao projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem", desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI (OBEDUC/CAPES). Os resultados indicam, entre outros aspectos, que a CEE esteve presente na elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino e buscou desenvolver um diálogo teórico com a mesma e com as políticas nacionais e internacionais na direção da inclusão e do PEI. Devido à aproximação da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AADID, ocorreu o entrelaçamento das influências dos referidos princípios conceituais na elaboração do PEI da Rede. Para a elaboração e implementação do PEI, a CEE utilizou como principal estratégia a formação continuada colaborativa, passando de uma prática vertical para horizontal através de cursos e grupos de estudos. É indispensável que os sistemas de ensino promovam a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios materiais e humanos. Por último, evidenciamos a importância da vertente colaborativa no chão da escola para a efetiva construção e implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio do aluno com deficiência.
CAMPOS, Claudia Maria Ferreira. (2018)	Disse rtação	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	Universidade Federal de Goiás Programa: Educação -	Os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa campo foram a observação participativa, um questionário de identificação pessoal e profissional e uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes. Os	Esta pesquisa parte da seguinte problemática: Como tem sido oportunizado as crianças com deficiência intelectual vivenciar as atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil? A hipótese levantada neste estudo é de que muitas vezes as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores não são eficientes ao ponto de colaborar para que os alunos com deficiência intelectual possam aprender, ter uma participação

		CIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Campus Catalão	dados obtidos das observações indicam que alguns CMEIs possibilitam práticas pedagógicas, socioculturais e interações entre as crianças que favorecem a participação e o desenvolvimento dos alunos com DI; como também, situações problemas que podem criar obstáculos para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Participaram dessa pesquisa quatro crianças com diagnóstico de DI, suas professoras regentes da classe regular e uma professora de Atendimento Educacional Especializado.	ativa e avance no seu desenvolvimento. O objetivo geral foi analisar as práticas das professoras e vivências das crianças deficiente intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de um município do Estado de Goiás. Tomamos por referencial teórico a abordagem Histórico-Cultural, pois vê a criança Público-alvo da Educação Especial com as mesmas possibilidades que as crianças com desenvolvimento típico, só que irá se desenvolver de forma diferenciada. Os resultados apontam que as professoras reconhecem a relevância da inclusão na Educação Infantil, assim como reconhecem a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento dessas crianças, mas apontam várias dificuldades para que esse processo aconteça da melhor forma possível como: despreparo dos professores em lidar com as crianças PAEE, pouco investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, carência de recursos humanos e materiais, excesso de alunos em sala, gerando um trabalho muitas vezes voltado para os cuidados, ficando o educar e o brincar em segundo plano e pouco investimento e prioridades de ações voltadas para esse setor por parte do Poder Público
COSTA, Raquel Almeida. (2016)	Disse rtação	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	Universidade Federal de Uberlândia Programa: Educação	Delineamos como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso que analisa a prática pedagógica das professoras de uma aluna com deficiência intelectual. Para a construção dos dados, foram utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas e observações, e para complementação dos dados, análise documental. Os dados construídos indicaram-nos os reflexos da construção histórica da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual na prática pedagógica das professoras, na caracterização de suas rotinas de trabalho e em suas concepções e percepções; também apontaram as limitações da formação inicial para o trabalho educativo com o aluno com deficiência intelectual e as dificuldades de efetivação de uma formação continuada.	Considerando os atuais princípios e objetivos da educação inclusiva, a construção histórica da educação das pessoas com deficiência intelectual marcada pela segregação e o protagonismo do professor na educação destas pessoas e no cumprimento dos princípios da inclusão, esta pesquisa teve como objetivo realizar um estudo de caso para investigar e compreender as práticas pedagógicas das professoras que trabalham com uma aluna com deficiência intelectual, do ensino fundamental de uma escola municipal de Uberlândia. Para o cumprimento desse objetivo, analisamos a prática pedagógica de quatro professoras de uma aluna com deficiência intelectual, sendo duas professoras de apoio e de Atendimento Educacional Especializado e duas professoras de ensino regular. Destacamos da literatura marcos importantes na história da educação especial e da educação das pessoas com deficiência intelectual, estudos sobre a formação e o desenvolvimento docente e as propostas sócio-históricas de Vygotsky, referenciais adotados na análise dos dados. Por fim, os dados evidenciaram discrepâncias entre as propostas da teoria sócio-histórica de Vygotsky em determinados ambientes acadêmicos, como a sala de aula, e congruências em outros ambientes, como as aulas de Educação Física.

<p>FROEHLICH, Juliana Lopes (2020)</p>	<p>Tese</p>	<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS ESTADUAIS NO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PUC (RGS)</p>	<p>Utilização de dados provenientes de um questionário e uma entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram, em média, três professores de cada escola, da área de ciências da natureza e matemática.</p>	<p>A pesquisa teve por objetivo compreender as práticas pedagógicas de professores de ciências e matemática no atendimento de alunos com deficiência intelectual em escolas estaduais de ensino médio, no interior do Rio Grande do Sul. O trabalho teve como principal aporte teórico um dos primeiros pensadores a pesquisar sobre deficiências e a educação inclusiva, Lev Vygotsky (1896 a 1934). Como resultado, identificamos nas respostas dos participantes que diversas dificuldades são enfrentadas pelos professores em relação às situações de ensino e aprendizagem de alunos com DI, as quais perpassam falta de apoio especializado, falta de professor auxiliar no atendimento de alunos com DI, falta de estrutura de pessoal, financeira e falta de investimentos em formação continuada dos professores para o atendimento dos alunos com DI.</p>
<p>Macedo, Patrícia Cardoso (2016)</p>	<p>Dissertação</p>	<p>ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UERJ: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO</p>	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa: Educação</p>	<p>A opção teórico-metodológica, que se constitui uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, evidenciando os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta dos dados, a sistematização e os referenciais teóricos adotados.</p>	<p>A dissertação apresenta seis capítulos: o primeiro focaliza pontos importantes no que se refere à epistemologia do professor-formador e questões concernentes à formação docente tendo em vistas o paradigma da educação inclusiva, o segundo traz o atendimento educacional especializado como tema central e seus desdobramentos a partir dos diferentes suportes que oferece. São destacadas as interlocuções possíveis com diferentes autores a partir dos conceitos sobre o trabalho docente articulado. O estudo revelou não só a complexidade do desenvolvimento de um trabalho docente articulado para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas as possibilidades de realizar esse ensino colaborativo em prol de uma educação de qualidade para todos os alunos, particularmente, nos aspectos que se referem a concepção e expectativas de professores, mediadores/bolsistas e coordenadoras em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. A análise dos dados mostrou que, em sua maioria, esses atores escolares percebem que o CAP/UERJ é responsável por incluir pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, e que ainda precisa solidificar suas práticas para atendimento a essa demanda, principalmente, no que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio. Em síntese, o trabalho mostra que não existe um modelo único de atendimento educacional especializado para o suporte de professores e alunos no ensino regular, embora, o ensino colaborativo através de práticas de bidocência e de bolsistas/mediadores tem se constituído como uma estratégia valiosa para garantir uma escolarização significativa e que respeita das especificidades de seus alunos.</p>

<p>MACIEL DA SILVA, Carla (2016)</p>	<p>Disseração</p>	<p>DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa: Educação</p>	<p>A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza predominantemente o levantamento bibliográfico e a análise documental, além de discutir os indicadores educacionais vinculados às matrículas dos alunos público-alvo da educação especial.</p>	<p>O presente estudo tem como objetivo central analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. Buscou-se ainda refletir sobre os possíveis efeitos dessas alternativas conceituais e terminológicas quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em educação especial. A base teórica de referência foi o pensamento sistêmico associado aos estudos do campo da educação especial. Essa perspectiva tende a favorecer uma análise baseada na busca de contextualização, valorizando os princípios da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. A partir da análise pode-se inferir que, historicamente, tem sido problematizadas as alternativas de nomeação da deficiência intelectual, sendo que tais alternativas produzem efeitos associados a sujeitos que podem ser identificados como integrantes do maior contingente dentre as pessoas com deficiência.</p>
<p>MARIUSSI, Madalene e Isabel. (2016)</p>	<p>Disseração</p>	<p>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA</p>	<p>Pontifícia Universidade Católica do Paraná Programa: Educação</p>	<p>O estudo optamos por pesquisa com abordagem qualitativa desenvolvida mediante entrevista semiestruturada. Utilizamos também a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2010), por entender que esta técnica permite evidenciar nas falas dos entrevistados quais os temas que se sobressaem, permitindo definir as seguintes categorias: Concepção de educação inclusiva e conhecimento das legislações; trabalho realizado nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); interação entre professores; processo pedagógico; apoio familiar; dificuldades encontradas para efetivar o processo de inclusão. O estudo evidencia que a legislação vigente apresenta avanços para a efetivação da inclusão, porém não são suficientes para a transformação da educação em uma educação verdadeiramente inclusiva, a prática ainda requer avanços.</p>	<p>O objeto de estudo desta dissertação é a análise das políticas para educação especial na educação básica, em uma perspectiva inclusiva, com foco na deficiência intelectual. Se refere ao processo de inclusão e às condições necessárias à efetivação da Educação Inclusiva, do aluno com deficiência intelectual. A dificuldade para estes alunos, inicia-se desde o diagnóstico, pois não há precisão nele. Em uma escola ainda norteada por princípios de promoção dos melhores, como efetivar a produção do conhecimento a esses alunos que nem sempre correspondem ao ideal da escola. Para tanto definiu-se como problema de pesquisa: Como estão sendo implementadas as políticas de inclusão do deficiente intelectual em escolas de educação básica? Tem como objetivos: apresentar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão, e seus desdobramentos, em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica; verificar as ações implementadas nas escolas para atender alunos com deficiência intelectual em turmas regulares e identificar as percepções de professores sobre deficiência intelectual e a sua inclusão na educação básica. Dentre as concepções para o desenvolvimento humano e a aprendizagem, nos baseamos na abordagem sociocultural representada por Vygotsky (1997). Também foram utilizados como referência os seguintes autores: Stainback e Stainback (1999), Mantoan (1998;2003;2006), Sasaki (1997;2005;2009), Mazzota (2010).</p>
<p>MESQUITA, Guida. (2015)</p>	<p>Disseração</p>	<p>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE</p>	<p>Universidade Federal do</p>	<p>A perspectiva teórica adotada neste estudo está fundamentada nos pressupostos de Bakhtin, que defendeu uma abordagem</p>	<p>O trabalho analisa como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Observa o trabalho pedagógico efetivado regularmente em sala de aula comum sobre a</p>

		UMA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL'	Espírito Santo Programa: Educação	dialógica, e nos estudos de Vygotsky, que aborda as questões da aprendizagem por meio da mediação com o outro, contemplando, também, outros autores que trazem uma abordagem histórico-cultural, tecendo seus discursos sobre a educação especial e alfabetização. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, registros em diário de campo, fotografias, análise de documentos da escola, laudo do sujeito com deficiência intelectual e de relatório dessa criança.	alfabetização e como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais. Utiliza uma metodologia de natureza qualitativa com um estudo de caso do tipo etnográfico para observar o cotidiano escolar da criança. Com essa análise, foi observado que a criança faz as atividades de leitura e escrita acompanhada pelo professor e pela estagiária, identifica e escreve o seu nome, reconhece as letras do alfabeto, sabe contar história dos livros fazendo leitura de imagens, realiza atividades no caderno e livro didático, participa de todos os eventos, ler e escreve algumas palavras. A Sala de Recursos Multifuncionais contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, sujeito deste estudo. A diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre profissionais de sala comum e de SRMs, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. Constata que o AEE é um espaço legítimo de aprendizagem dos conhecimentos culturais pela criança com deficiência intelectual, dentre eles, a linguagem escrita. Em sala de aula, ela acompanha utilizando a oralidade para interagir em todas as atividades, participa das atividades coletivas, responde às perguntas feitas pelo professor, mas, quando precisa escrever o que já aprendeu, ainda requer um tempo maior para finalizar a tarefa e precisa de orientação individual do professor, estagiária ou da professora do AEE. Todo o trabalho educativo dos profissionais envolvidos contribuiu para que a criança conseguisse obter os resultados de leitura e escrita relatados, mas, se houver continuidade no acompanhamento dessa criança, novos avanços surgirão até o momento de sua produção individual com autonomia. Os resultados mostram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.
MILAN ESI, Josiane Beltrame (2017)	Tese	REDE SOCIAL VIRTUAL DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM	Universidade federal de São Carlos Programa: Educação Especial (Educação do	O estudo envolveu a construção de uma rede social na internet com doze professoras de AEE de alunos com deficiência intelectual, que participaram de atividades de estudos de dez casos de ensino reais, sendo casos de dez professoras participantes. A coleta de dados foi baseada em registros coletados a partir de ferramentas disponíveis no	A partir desta realidade, o presente estudo teve como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, e investigar estratégias para prover formação para professores de alunos com deficiência intelectual. Espera-se que o estudo traga contribuições sobre possíveis diretrizes para o AEE de alunos com deficiência intelectual e sobre as alternativas e estratégias de formação de professores especializados através de redes sociais na internet que propiciem ambientes de construção coletiva e colaborativa de conhecimento.

		DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	indivíduo especial)	ambiente virtual, baseadas em respostas das professoras participantes as questões colocadas para cada um dos casos de ensino e colocações das participantes após a leitura das devolutivas dos documentos sínteses dos 10 casos. As produções foram analisadas fazendo-se uso método da Grounded Theory e suas técnicas de análise, com apoio do software ATLAS/ti.	
MOSCARDINI, Saulo Fantato. (2016)	Tese	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM: APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNÇÃOAIS	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araquara) Programa: Educação Escolar	Essa investigação de caráter qualitativo possui como base teórica os escritos de Lev Semiónovich Vygotsky, se apoiando na legislação que regulamenta a modalidade de AEE pesquisada, devendo ser aceita como um estudo de caso de orientação descritiva. Nesse sentido, foram selecionados cinco alunos que apresentavam indício de deficiência intelectual e que se encontravam matriculados em escolas públicas municipais localizadas em uma cidade do interior paulista. A indicação dessas crianças se deu pelas professoras do AEE, tomando como base os seguintes critérios: a participação desses alunos no Atendimento Educacional Especializado e a inserção desses indivíduos em salas comuns do 1º ao 4º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas crianças foram acompanhadas durante todo o ano letivo de 2014, sendo observadas tanto nos momentos que frequentavam o ensino regular, quanto nas suas sessões do Atendimento Educacional Especializado. A coleta de dados se valeu da observação, sendo que todas as informações recolhidas foram organizadas em um diário de campo. O exame dos dados coletados se norteou pela proposta de análise de conteúdo de Laurence Bardin.	a presente investigação objetiva a-) avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo; b-) compreender as diferenças e semelhanças existentes entre o trabalho desenvolvido na sala regular e as dinâmicas implementadas no AEE com o aluno com deficiência intelectual; c-) observar se entre as professoras especializadas e as docentes generalistas existe a preocupação com a manutenção de práticas de ensino colaborativas; d-) averiguar se as propostas de ensino implementadas junto as crianças com deficiência intelectual se mostram capazes de proporcionar o seu desenvolvimento acadêmico. Os resultados encontrados sublinham a existência de práticas de ensino nas quais o AEE se orienta pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças público-alvo da educação especial. A professora da sala regular não se ocupa de oferecer o auxílio necessário para que o aluno possa experienciar seu desenvolvimento escolar, enquanto a docente especialista norteia a sua prática pelas habilidades que devem ser estruturadas nos educandos para que façam frente as urgências do ensino regular, convertendo o AEE em um tipo de reforço escolar. Conclui-se que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.
NOGUEIRA,	Teses	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE	Universidade Federal	A trajetória metodológica percorrida abarca um estudo de caso, a partir de uma	Este estudo se trata de uma investigação científica com o objetivo de analisar de que forma a estratégia formativa do NEFD implantada na

<p>Suzana Alves. (2015)</p>		<p>PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU MÚLTIPLA : trocas relacionais e afetivas no núcleo de estudos de formação docente da APAE de Feira de Santana-BA</p>	<p>da Bahia Programa: Educação</p>	<p>pesquisa participante de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados optou-se por entrevistas realizadas com 12 professoras e 03 coordenadoras pedagógicas e observação participante com utilização de um diário de campo. O Método de Explicitação do Discurso Subjacente foi o protocolo utilizado para o tratamento analítico dos dados, possibilitando analisar três categorias temáticas que emergiram do discurso das participantes, são elas: cultura de empoderamento docente, processo de reinterpretação crítica das professoras e legitimação do vínculo pedagógico.</p>	<p>APAE de Feira de Santana, a partir da teoria do vínculo afetivo, da reflexividade crítica e da formação experiencial, pode contribuir nas práticas pedagógicas de professoras em exercício no AEE com alunos com deficiência intelectual e/ou múltiplas. Pesquisou-se a problemática da formação continuada de professoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar da APAE de Feira de Santana e sua relação com a organização do trabalho pedagógico. Para tanto, foi implantado na referida instituição um Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD) sistematizado a partir de uma tríade estruturante com a proposta de se constituir num espaço colaborativo para o aprendizado coletivo das professoras. A estratégia formativa foi composta de encontros pedagógicos mediados através da realização de tarefas externas e internas, e os conteúdos foram divididos em blocos de objetivos comuns, subdivididos em fases. Cada fase foi constituída por um número indeterminado de encontros pedagógicos, que tinham alicerçadas no objetivo e característica de cada fase, as suas metas de aprendizagem. O estudo evidenciou melhorias nas práticas pedagógicas e as possibilidades socioafetivas que os encontros pedagógicos puderam proporcionar às professoras participantes, focalizando uma concepção de formação continuada que ultrapassa cursos isolados, mas atende a uma dimensão de fortalecimentos dos vínculos afetivos. Consideramos, portanto, a necessidade de apontar a possibilidade dessa estratégia formativa pesquisada para que ela possa ser ampliada e adaptada a vários outros contextos e escolas variadas do Brasil e do mundo, como um esforço de reverter o olhar para a inclusão escolar.</p>
<p>OLIVEIRA, Maria Elisabete Figueiredo de. (2018)</p>	<p>Artigo</p>	<p>O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: mediador da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental</p>	<p>Universidade Católica de Petrópolis Programa: Educação</p>	<p>Enquanto metodologia, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa exploratória. Os dados foram recolhidos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do AEE da Rede Pública Municipal de Duque de Caxias que atendem alunos do primeiro segmento do ensino fundamental com diagnóstico de deficiência intelectual.</p>	<p>A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que forma os professores do Atendimento Educacional Especializado atuam como mediadores da aprendizagem de alunos que apresentam deficiência intelectual no primeiro segmento do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias. Estabelecemos um diálogo com os pressupostos teóricos de Vygotsky (1997) e Piaget (2004) quanto ao desenvolvimento da mediação da aprendizagem humana. Assim como nos fundamentamos em outros autores como Mantoan (2010), Figueiredo (2010), Mazzota (2011), Jannuzzi (2012), Ludke (1986), Gil (2016), Marconi (2017) e Minayo (1994). Concluímos que os professores do AEE atuam como mediadores tendo enquanto alicerce os princípios dos critérios da aprendizagem mediada estabelecidos por Reuven Feuerstein embora não os nomeiem, mas os caracterizam para esclarecer sobre os procedimentos que realizam durante a ação</p>

					docente com os alunos que apresentam deficiência intelectual.
PAIVA, Carla de (2017)	Disse rtação	O PROCESSO DE AVALIAÇ ÃO E ENCAMIN HAMENTO DE ALUNOS COM DEFICIEN CIA INTELECT UAL PARA O ATENDIM ENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Univers idade Federal Rural do Rio de Janeiro Progra ma: Educaçã o, Context os Contem porâneo s e Demand as Popular es	Foram utilizados os pressupostos da Pesquisa Qualitativa, empregando a Abordagem do Ciclo de Políticas idealizado por Ball & Bowe (1992) como forma de análise dos dados. A investigação se deu na Baixada Fluminense, mais especificamente nas sete cidades participantes do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPeeBF), a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. As gestoras de Educação Especial destes municípios foram eleitas como os sujeitos da pesquisa. Este trabalho se insere no contexto de dois projetos do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE): a) A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem; e b) Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense	A presente dissertação tem por objetivo analisar o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado a partir das indicações da Nota Técnica nº4 de 23/01/2014, nas escolas da Baixada Fluminense, à luz do Ciclo de Políticas. Os resultados indicaram uma influência dos pressupostos adotados pelos documentos nacionais nos documentos locais, e conflitos entre estes com a prática no micro contexto das Redes de Ensino. Os dados indicaram a forte influência do modelo médico de compreensão da deficiência nas práticas avaliativas, contrastando com conceitos adotados por documentos nacionais e locais, e da própria Nota Técnica nº4. A pesquisa revela que a prática da adoção de parcerias com setores não-públicos para o atendimento das demandas de avaliação da Educação Especial é uma ação incentivada nos documentos oficiais nacionais e locais, revelando a valorização do laudo médico no contexto das práticas. Além disto, ficou evidenciado que os dispositivos legais não contemplam as reais necessidades dos alunos da Educação Especial e que a Nota Técnica nº4 não significou impactos e mudanças nas formas de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes Pesquisadas.
PINHEIRO, Ronan Adinael (2018)	Disse rtação	TECNOLOGIAS DIGITAIS EM EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTOS DE JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA	Univers idade do Vale do Itajaí Progra ma: Educaçã o	De abordagem qualitativa, a pesquisa foi elaborada com base no Design-Based Research, em consonância com a taxonomia de letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Partindo da análise micro genética das experiências registradas por meio de filmagens, diário de campo e observações, analisei os conceitos elaborados pelos alunos no processo de letramentos digitais. As análises tiveram como base os estudos de Vygotsky (1991, 1997, 1998, 2007, 2009), Oliveira (1997), Fontana	Tendo como horizonte os estudos realizados pelo Observatório sobre escolarização e inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, nesse estudo, direciono o olhar para os processos de letramentos digitais deste público no Atendimento Educacional Especializado - AEE. O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de elaboração de conceitos de aluno com deficiência intelectual, a partir de atividades de letramentos digitais no AEE. Os objetivos específicos foram: a) planejar sequências de atividades de letramentos digitais relacionadas ao uso da linguagem, da informação, das conexões e do (re) desenho em diferentes níveis de complexidade; b) aplicar junto ao aluno as sequências de atividades planejadas levando em conta suas habilidades de letramento digital e; c) examinar o processo de apropriação conceitual do aluno em experiências mediada de letramentos digitais. A questão problema

				(2003), Góes (2000), Dudeney, Hockly e Pegrun (2016) entre outros autores.	constituiu-se em responder: como aluno com deficiência intelectual elabora conceitos a partir da mediação de atividades de letramentos digitais no espaço do AEE. Os resultados obtidos na pesquisa revelam que o acesso aos letramentos digitais por meio de experiências e instrumentos mediadores de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ampliam a gama de apropriação de signos socialmente instituídos por meio de diferentes leituras semióticas, em diferentes níveis de complexidade, o que potencializa e qualifica o processo de elaboração conceitual do aluno com deficiência intelectual.
SILVA, JOAO HENRI QUE DA. (2017)	Tese	FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, HEGEMONIA E PROPOSTAS EDUCACIONAIS (1990-2015)	Universidade Federal de São Carlos Programa: Educação Especial (educação do indivíduo especial)	Trata-se de uma pesquisa sustentada no método materialista histórico e dialético, fundamentado no pensamento de Antônio Gramsci. Utiliza-se, como procedimento metodológico, a pesquisa documental e algumas ferramentas da Análise Crítica do Discurso proposta por Norman Fairclough. As fontes documentais correspondem a 30 documentos: textos administrativos e políticos da Fenapaes, o Projeto Águia, o Projeto Sinergia e o Programa “Apaes Educadora”, bem como os diversos documentos da Federação, as legislações brasileiras e os acordos internacionais firmados pelo Brasil.	A Federação Nacional das APAES (Fenapaes) foi constituída em 1963, com a participação das 12 primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) que existiam no Brasil. Atualmente, a Fenapaes constitui-se na agremiação de mais de duas mil APAES que se dedicam a oferecer um complexo de serviços às pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência intelectual e múltipla. A partir de uma revisão da literatura, constata-se escassez de pesquisas que investiguem, especificamente, a atuação da Fenapaes na política educacional, e que analisem suas propostas educacionais. A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a participação da Fenapaes na disputa pela hegemonia no campo das políticas de Educação Especial, bem como examinar as propostas educacionais da Fenapaes para as pessoas com deficiência, entre os anos de 1990 e 2015. Por objetivos específicos elegeu-se: identificar a gênese e o desenvolvimento do movimento apaeano no Brasil; analisar o contexto econômico, político e social referente ao período analisado – 1990 a 2015; verificar os mecanismos utilizados pela Fenapaes para se inserir e se consolidar no campo da Educação Especial no Brasil no período em análise; problematizar o conceito de deficiência preconizado pela Fenapaes, em sua relação com a proposta educacional da instituição e com a disputa pela hegemonia no campo da educação especial; examinar os movimentos – mudanças, permanências e contradições – nas propostas para a educação especial realizada pela Federação e articulada com as políticas públicas educacionais. Os resultados da pesquisa apresentam que, desde a constituição da Federação Nacional, os dirigentes compunham-se de intelectuais orgânicos vinculados à burguesia, que participaram e/ou influenciaram o Estado brasileiro. Conclui-se que as propostas educacionais da Fenapaes se fundamentam no neoprodutivismo, uma vez que não apresentam diretrizes para garantir o saber sistematizado e a formação de intelectuais para e do seu grupo – as pessoas com deficiência intelectual e múltipla – o que poderia propiciar viver a cidadania no sentido

					ressignificado em relação a seu valor econômico e gnosiológico.
SILVA, Riviane Soares de Lima (2017)	Disse rtação	ATENDIM ENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A VEZ E A VOZ DE ALUNOS E DO PROFESSOR	Univ ersidade Federal do Rio Grande do Norte Progra ma: Educaçã o	Optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando o método do Estudo de Caso. Para construção de dados, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental, a entrevista semiestruturada e a observação não participante. Para tanto, participaram da pesquisa uma professora do AEE, dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com surdez.	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com vistas a complementar e/ou suplementar a formação dos alunos na escola e fora dela. Através da pesquisa empreendida buscamos analisar concepções e práticas do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública da cidade de Parnamirim/RN. Os dados construídos apontaram que o serviço do Atendimento Educacional Especializado, na realidade investigada, tem cumprido, em partes, com a função prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009). O reconhecimento dos alunos ao trabalho desenvolvido pela docente responsável pelo AEE caracteriza as potencialidades que o serviço vem oferecendo, contudo, limites se fazem presentes à medida que as políticas públicas não preveem meios para a realização do trabalho do professor da Sala de Recursos Multifuncionais, em uma perspectiva mais ampla, de acordo com o que está previsto em documentos legais, visando que: haja melhor desenvolvimento dos alunos que são ali atendidos; a comunidade escolar compreenda o processo educacional inclusivo, por meio da propiciação de um diálogo sobre o tema; que haja oportunidade de preparação dos profissionais de educação atuantes na instituição escolar, nessa perspectiva.
SILVA, Suzana Sirlene da (2015)	Disse rtação	SALAS DE RECURSOS MULTIFUN CIONAIS: Contexto de Inclusão Escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial?	Univ ersidade Estadua l Paulista Júlio de Mesquit a Filho (Araraq uara) Progra ma: Educaçã o Escolar	Constituiu-se em uma investigação com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e o uso dos instrumentos de coleta de dados: observação estruturada não participante e questionário misto com questões abertas e fechadas. Para analisar os dados, foi utilizado categorização de análises de conteúdo. O local das observações foram duas S.R.M. implantadas em 2 unidades escolares. As participantes da pesquisa foram as professoras especialistas em Educação Especial atuantes na Rede Municipal de Educação pesquisada, sendo que 3 dessas professoras tiveram o	Partiu das seguintes questões de estudo: Como tem sido oportunizado a aquisição e o desenvolvimento da aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no contexto de Salas de Recursos Multifuncionais no município pesquisado? Quais os desafios e possibilidades que esta proposta de atendimento tem apresentado para a Inclusão Escolar de seu público-alvo? O estudo teve por objetivo geral identificar e descrever a estrutura de atendimento e o trabalho pedagógico desenvolvido em S.R.M. e, por objetivo específico a pesquisa buscou caracterizar a Sala de Recursos Multifuncionais, os professores (as) especialistas, os alunos atendidos e as possíveis relações de colaboração existentes entre o professor especialista e o professor de sala regular sob a ótica da profissional da Educação Especial.

				trabalho pedagógico observado.	
XAVIER, Suzana Maria Webber (2015)	Disse rtação	ATENDIM ENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM COMPROMISSO PRESENTE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL	Universidade do Planalto Catarinense Programa: Educação	A pesquisa é de abordagem qualitativa. É um estudo exploratório. Para a coleta de dados, utilizamos questionário escrito com questões abertas e fechadas. Para a análise de conteúdos trabalhamos com a técnica de análise discursiva textual de Moraes e Galiazzi (2011) em que emergiram as categorias aqui abordadas: Formação de professores para o processo de Inclusão: um diálogo possível entre professores da sala do Ensino Regular e os do AEE; Processo de Inclusão na Educação Infantil: um compromisso de todos em busca da autonomia; Atuação dos professores do AEE e planejamento compartilhado.	A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação escolar é um direito garantido pela legislação. Por meio de sua prática pedagógica em relação às diferenças individuais, a escola é um local democrático, tanto em termos de acesso quanto de permanência. Assim, a pesquisa parte da pergunta: Como as práticas dos professores em salas de Atendimento Educacional Especializado e dos professores da sala regular de ensino contribuem na aprendizagem das crianças com deficiência intelectual na educação infantil do município de Lages – SC? O estudo objetivou verificar a formação e a prática docente em sala de Atendimento Educacional Especializado e sala regular de ensino com alunos da educação infantil que apresentam deficiência intelectual, no Município de Lages - SC. Tem como objetivos específicos: Refletir a partir de diferentes olhares, as descobertas e os caminhos históricos da deficiência intelectual na educação infantil; Conhecer a prática pedagógica de professores das salas de recursos multifuncionais e das, de ensino regular com o uso da tecnologia assistiva; Identificar a formação de professores para atuação no processo inclusivo de crianças da educação infantil com deficiência intelectual.

APÊNDICE B - QUADRO SÍNTESE II – O ENSINO REMOTO NO AEE

AUTOR	ANO	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Adriano, G. A. C.	2021	Atuação dos professores no atendimento aos alunos com deficiência em tempos de ensino remoto	Analisar as formas de interação pedagógica entre os professores e alunos com deficiência, identificar os meios de produção e adaptação dos materiais no ensino remoto e apreender sobre o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	Análise de Conteúdo por meio de um questionário elaborado no Formulário Google e encaminhado por e-mail aos professores.	As respostas apontaram sobre a necessidade dos alunos com deficiência no acompanhamento presencial para o entendimento dos conteúdos e realização das atividades.
Costa, C. E. da S., Sousa, R. de, & Pereira, M. S.	2021	Atendimento Educacional Especializado: articulação docente durante a pandemia	Relatar como se deu o contínuo desenvolvimento acompanhado pelo Atendimento Educacional Especializado ao aluno da rede municipal de ensino de Fortaleza, minimizando possíveis regressões e brechas do desenvolvimento cognitivo causados por este extenso período de pandemia.	Relato de experiência no atendimento remoto, com etapas síncronas e assíncronas, por vídeo chamada e pelo <i>Google Meet</i> , questionários aos professores e jogos pelo wordall.	A articulação do professor do A.E.E com a comunidade escolar tornou possível manter os atendimentos no formato remoto.
Costa, Gleicyanne Vieira da.	2021	Inclusão e deficiência intelectual: ensino presencial e remoto sob o olhar de professores de uma sala de atendimento educacional especializado.	Observar e analisar o cotidiano de alunos com deficiência que frequentam a sala de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado (AEE) de uma escola regular.	Na realização da pesquisa qualitativa, foi selecionada uma escola da rede pública de ensino regular, na Regional I, que apresenta uma sala do AEE com alunos com deficiência, principalmente DI., foram escolhidos cinco para o desenvolvimento do estudo, o qual envolveu observações de suas interações. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as	Os alunos da sala do AEE passam a maior parte do tempo sozinhos, (90% do tempo observado) e são raros momentos de interação com os alunos das salas regulares e com os professores destes alunos. Tal fato está relacionado às diferenças de horários de intervalo entre esses dois grupos (alunos do AEE e alunos regulares) e à falta de um real processo de inclusão

				professoras responsáveis pelo AEE com análise de conteúdo.	dos alunos no ambiente escolar, pois estar dentro da escola regular não significa estar incluído de fato.
Nunes, Rose Cristina Alves; Dutra, Carlos Maximiliano	2020	Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado	Traçar um panorama de como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS	Pesquisa qualitativa com questionário a partir de 7 categorias que compreendem: a formação acadêmica do profissional, formação continuada, compreensão sobre o ensino remoto, diversidade de necessidades especiais atendidas, número de atendidos, recursos empregados na mediação remota e a efetividade do serviço de atendimento na promoção da aprendizagem no ensino remoto.	Os professores pesquisados possuem formação adequada, bem como tem realizado inúmeros cursos de capacitação via ensino à distância.
Oliveira, Francismar a Janaina Cordeiro de; Lopes, Marili Moreira	2021	Metodologias ativas no ensino remoto emergencial: o atendimento educacional especializado com aluno com deficiência intelectual - DI	Debater sobre como práticas pedagógicas ativas para atender alunos com Deficiência Intelectual não emergente de ensino pedagógico remoto e que pode ser desenvolvido com alunos com DI	Revisão de literatura	As Metodologias Ativas utilizadas no Ensino Remoto Emergencial podem contribuir com a prática pedagógica do Professor do Atendimento Educacional Especializado, pois protagoniza o aluno como centro do processo de ensino,
Panta, Bárbara Gai Zanini Picada, Ângela Balbina Neves Pavão, Sílvia Maria de Oliveira	2022	Encontro de possibilidades do ensino remoto emergencial no Atendimento Educacional Especializado	Perceber como os educadores entendem o ensino remoto emergencial, como estão realizando este trabalho direcionado ao AEE e quais os desafios encontrados neste percurso.	De natureza básica e abordagem qualitativa, foi desenvolvido por meio de um questionário estruturado direcionado aos educadores especiais.	Os maiores desafios encontrados em situação de ensino remoto emergencial é a falta de acesso dos estudantes e a dificuldade das famílias no auxílio aos estudantes.
Soraya, Gonçalves Celestino da Silva; Sena, Fábila Souza de; Fari, Evangelina Maria Brito de.	2021	O ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado: inclusão x exclusão	Traçar um panorama de inclusão ou exclusão dos alunos público-alvo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das redes municipais de ensino de Paulista, Olinda e Recife em Pernambuco, durante	Pesquisa qualitativa utilizando para coleta de dados um questionário aplicado com onze (11) professores do AEE, analisado a partir de quatro categorias: 1) quantitativo para o AEE de alunos deficientes em 2020; 2) quantos foram contemplados com o ensino remoto; 3) que	O esforço dos professores para manter o contato com esses alunos foi imenso devido à, principalmente, duas dificuldades: a falta de acesso à tecnologia por parte do alunado; dificuldade de acompanhamento pela família e/ou responsável. O AEE trabalha com

as atividades no Ensino Remoto no ano de 2020, devido à Pandemia da COVID-19.

recursos tecnológicos foram empregados na mediação remota e 4) a efetividade do serviço de atendimento na promoção da inclusão através desse ensino.

estimulação para superar as barreiras dos aspectos da funcionalidade nos estudantes que apresentam maiores dificuldades. Ademais, alguns aspectos deixaram de ser atendidos e impossibilitados de serem avaliados, reforçando a exclusão desses alunos.

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MESTRANDA: MARIA LUÍZA DE SOUZA

ORIENTADOR: PROFESSOR Dr. RONALDO NUNES LINHARES

AÇÃO: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PERÍODO: PANDÊMICO 2021

“Compreender o acontecimento é participar dele acontecendo” - Macedo, 2016.

PARTE I- DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES FAMÍLIAS

- 1- COMO A PROFESSORA DO AEE, CONTACTOU COM A FAMÍLIA REMOTAMENTE?
- 2- POSUIA APARELHO CELULAR ACESSÍVEL OU USAVA DE OUTRA PESSOA?
- 3- QUAL O APLICATIVO UTILIZADO PARA O ENCONTRO REMOTO?
- 4- O QUE ESPERA DOS ATENDIMENTOS REMOTOS NO AEE?
- 5- QUAIS OS COMBINADOS DOS ENCONTROS DO AEE REMOTO?
- 6- HAVIA INTERNET EM CASA?

- 7- COMO FOI O ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA, NO APOIO AO AEE REMOTO?
- 8- COMO A FAMÍLIA ACOMPANHOU A EVOLUÇÃO DO APRENDIZADO DO EDUCANDO NA FASE REMOTA?
- 9- COMO APRENDEU A LIDAR COM A TECNOLOGIA NO ENSINO REMOTO?
- 10-QUAIS AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA FAMÍLIA NO DECORRER DO ENSINO REMOTO?
- 11-QUAIS OS DESAFIOS ENFRENTADOS NESTE PERÍODO?
- 12-QUAIS AS SUPERAÇÕES?
- 13-SENTIU QUE FILHO (A) INCLUIDO (A) AO PROCESSO ESCOLAR?

PARTE II- DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES EDUCANDOS

- 1- O QUE ACONTECEU NO MUNDO NO INÍCIO DO ANO DE 2020, QUE FOI PRECISO O ISOLAMENTO SOCIAL?
- 2- COMO FOI FEITO O ISOLAMENTO SOCIAL?
- 3- COMO FOI O PRIMEIRO CONTATO DA PROFESSORA DO AEE NO ANO DE 2021?
- 4- QUAL O APLICATIVO USADO PELA PROFESSORA DO AEE E POR VOCÊ?
- 5- POSSUIA INTERNET EM CASA?
- 6- COMO ACONTECERAM OS COMBINADOS DOS ENCONTROS?
- 7- COMO APRENDEU A ASSISTIR ÀS AULAS REMOTAS?
- 8- QUAIS AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO DECORRER DO ENSINO REMOTO?
- 9- COMO SUPEROU AS DIFICULDADES?
- 10-COMO FOI A ORGANIZAÇÃO DO HORÁRIO PARA O AEE?
- 11-COMO SE ENVOLVEU COM O AEE, PARA ACONTECER OS ENCONTROS?
- 12-COMO PARTICIPAVA DA AULA?
- 13-QUAL MAIOR DIFICULDADE QUE TEVE NO DECORRER DO ENSINO REMOTO?

ANEXOS

ANEXO I – REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL

REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL – 2021		
ESTUDANTE:		
RESPONSÁVEL:		CONTATO:
DATA:	HORÁRIO:	PROFESSOR (A):
OBJETIVOS: Realizar o acompanhamento educacional especializado aos estudantes – Fase I – Remota. <ul style="list-style-type: none">• Preparar os estudantes/famílias para a retomada dos atendimentos do ano letivo 2020/2021;		
SÍNTESE DO ATENDIMENTO		
ENCAMINHAMENTOS/OBSERVAÇÕES		
Atendimento finalizado () Aguardando Retorno () Em andamento ().		
Outro ()		
<hr/>		

ANEXO II – REGISTRO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

REGISTRO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

NOME DO PROFESSOR (A):		
LOCAL:	PERÍODO:	DATA (S):
PARTICIPANTES:		
ATIVIDADE:		
OBJETIVO:		
HABILIDADES/POTENCIALIDADES:	DIFICULDADE /DESAFIOS:	
EM CONSTRUÇÃO		
COMO O TRABALHO SERÁ ORGANIZADO?	SINTESE DO ENCONTRO	



ANEXO III – PLANILHA DE ASSUNTO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		PROFESSOR(A):	
ATENDIMENTO: <input type="checkbox"/> Segunda-feira <input type="checkbox"/> Terça-feira <input type="checkbox"/> Quarta-feira <input type="checkbox"/> Quinta-feira <input type="checkbox"/> Sexta-feira		HORÁRIO: <input type="checkbox"/> 1.º <input type="checkbox"/> 2.º <input type="checkbox"/> 3.º <input type="checkbox"/> 4.º	TURNO:
Nº	DATA	ASSUNTO	ASSINATURA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			

ASSINATURA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

____/____/_____
DATA

ANEXO IV – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Data Nascimento: ____/____/____
Modalidade de atendimento: _____ Horário e duração: _____
Escola _____
Ano Escolarização: _____ turno: _____
Contato: _____

Áreas de Desenvolvimento do aluno (a).	Habilidades / Potencialidades	Dificuldades / Desafios	Recursos Metodológicos
1. Comunicação/linguagem (Expressão verbal, não verbal, leitura, escrita, interpretação)			

Áreas de Desenvolvimento do aluno (a).	Habilidades / Potencialidades	Dificuldades / Desafios	Recursos Metodológicos
<p>2. Habilidades Cognitivas (Percepção: visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal); raciocínio lógico, relações causais. Compreensão de enunciados; igualdade e diferença, resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados.</p>			

Áreas de Desenvolvimento do aluno (a).	Habilidades / Potencialidades	Dificuldades / Desafios	Recursos Metodológicos
<p data-bbox="62 316 501 485">3. Habilidades Cognitivas/ Funções executivas (Memória, atenção, autocontrole, regulação comportamental para atingir objetivos)</p>			

Áreas de Desenvolvimento do aluno (a).	Habilidades / Potencialidades	Dificuldades / Desafios	Recursos Metodológicos
4. Habilidades motoras (Locomoção, lateralidade, orientação espacial, coordenação motora).			

Áreas de Desenvolvimento do aluno (a).	Habilidades / Potencialidades	Dificuldades / Desafios	Recursos Metodológicos
<p data-bbox="62 320 501 456">5. Habilidades interpessoais e afetividade (Interação, socialização, cooperação, reação a frustração).</p>			

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto/híbrido no Centro de Educação Especial da Bahia, uma experiência.

Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia, uma experiência.

Se decidir participar dela, é importante que leia estas informações sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa.

Seu filho (a) foi convidado (a) a participar do estudo mediante adesão espontânea e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento ele pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

É preciso entender a natureza da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

Assinatura

2) Objetivo : O objetivo deste trabalho é identificar, a partir das narrativas, as dificuldades dos educandos com DI, das famílias e dos itinerários pedagógicos da professora enfrentados no NAAE, no decorrer do Ensino Remoto.

Para realizarmos essa pesquisa, elaboramos a seguinte questão norteadora: quais os desafios enfrentados pela professora, pelos educandos e pelas famílias do núcleo de atendimento educacional especializado, durante o ensino remoto e híbrido do ceeba?

3) Procedimentos do Estudo

Se concordar em participar deste estudo, seu filho (a) será solicitado a participar de entrevistas. Haverá gravação em áudio, no momento da entrevista, fotos,

4) Riscos

Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano. Ao participar da pesquisa, talvez as entrevistas possam gerar alguns inconvenientes ou desconfortos, determinados riscos como medos, sentimento de invasão, de privacidade, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, aborrecimentos, vergonha por não conseguir responder algumas questões em relação ao assunto abordado, receio por estar sendo gravado, dentre outros.

5) Benefícios

A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação ao seu trabalho docente. Este estudo trará contribuições para as discussões que envolvem as práticas pedagógicas e a relação família-escola.

6) Caráter Confidencial dos Registros

As informações obtidas a partir da sua participação nesta pesquisa não poderão ser mantidas estritamente confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas ou educativas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (**gravações, entrevistas, fotos, filmagens etc.**), ficarão armazenados em (**pastas de arquivo, computador pessoal**), sob a responsabilidade da (pesquisadora), no endereço abaixo informado pelo período mínimo de 05 anos.

É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá notificar ao profissional e/ou pesquisador.

7) Para obter informações adicionais

Caso você tenha alguma dúvida ou queira mais esclarecimento sobre o projeto, ligue para o número abaixo:

Daac

- Prof.^a Maria Luíza de Souza- Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA – Cel. 071-9988-5227.

- PhD Professor Ronaldo Nunes Linhares - Professor Titular II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-UNIT OU

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIT no endereço: Avenida Murilo Dantas,300-Bloco F- Térreo ,Campus Farolândia – CEP: 52171-900 Telefone: (79) 3218.2128 / e-mail: cep@unit.br (térreo). Site: www.cep.unit.br.

8) Declaração de consentimento as informações contidas neste documento antes de assiná-lo.

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para meu filho (a) participar do estudo.

Nome do participante (em letra de forma) E assinatura

Assinatura do responsável.

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Maria Luíza de Souza
Assinatura da pesquisadora

17/02/2022
Data



ANEXO VI – DECLARAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Declaração e autorização para utilização de infraestrutura

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Tiradentes - UNIT

Declaro, conforme a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAE com educandos com Déficit intelectual- DI, com familiares e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia CEEBA, uma experiência" sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Luíza de Souza, que o curso/laboratório/instituição Centro de Educação Especial da Bahia, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada está autorizada a utilizá-la.

De acordo e ciente,

Aracaju, 25 de Fevereiro de 2022

Sidenise Estrelado Sousa
CEEBA - Diretora - DE N2
MEC 1170500 / SEC 29179815
NTE 26 - Aut. 123/2018
Port. 579/2018 D.O. 26/01/2018

SE Sousa

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: Sidenise Estrelado Sousa

CPF: 359 249 335 72

Cargo: Dirigente

bs.: Cada área envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.

V2_28nov13

**ANEXO VII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº
510/2016**



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPEP
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS
Nº510/2016**

Esta pesquisa é sobre “Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto/híbrido no Centro de Educação Especial da Bahia, uma experiência“. Será desenvolvida pelos pesquisadores Maria Luíza de Souza, do Curso de Educação, da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do Prof. PhD. Ronaldo Nunes Linhares, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-UNIT/SE) sob o Número do CAAE:

1 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS:

A pesquisa tem como objetivo geral :

Identificar, a partir das narrativas, as dificuldades dos educandos com DI, das famílias e dos itinerários pedagógicos da professora enfrentados no NAAE, no decorrer no Ensino Remoto.

Os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos:

- Identificar nas narrativas dos educandos com DI, das famílias e nas práticas pedagógicas da docente elementos que caracterizem sua vivência educativa no NAAE durante o Ensino Remoto;

Handwritten signature

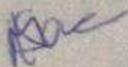
- Descrever os instrumentos de acompanhamento pedagógico utilizados no Atendimento Educacional Especializado na área de Déficit Intelectual durante o ensino remoto.
- Caracterizar as dificuldades enfrentadas por alunos e suas famílias, no decorrer no Ensino Remoto.

2 DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS

O “Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto/híbrido no Centro de Educação Especial da Bahia, uma experiência .”, como objeto de pesquisa científica ,serão analisados através dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, configurado sob as influências de produções científicas . A referencialidade do norte metodológico desta pesquisa está apoiada nos estudos de Richardson(2015) Oliveira (2010) Macedo (2016) e Gil (2008). Este estudo está norteado no campo da pesquisa qualitativa em educação, que compreende o lócus e sujeitos da pesquisa. Conforme Oliveira (2010 apud Godoy 1996) a pesquisa qualitativa apresenta quatro principais características o ambiente natural como fonte direta de dados, o caráter descritivo, significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida ,que deve ser uma preocupação do investigador e enfoque indutivo. Desta forma, elegemos o uma sala do núcleo de atendimento educacional especializado do CEEBA, como os lócus da pesquisa e os sujeitos 15 educandos que recebem o AEE, no CEEBA e 15 familiares dos educandos envolvidos, entre o ano de 2021 a 2022. Vale destacar que, no contexto metodológico, elegemos para atingir os objetivos da pesquisa, a abordagem da pesquisa descritiva. A pesquisa descritiva é abrangente permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos de diferentes grupos.(OLIVEIRA,2010). Assim, a nossa investigação parte do contexto institucional do Atendimento Educacional Especializado, através da prática pedagógica docente e sua experiência no contexto pandêmico. Para levantamento dos métodos de investigação, utilizaremos fontes documentais e orais. Nas fontes orais: aplicações de entrevistas semiestruturadas com educandos e familiares. Para Richardson (2015) o termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas

peças ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. A técnica aplicável para o levantamento dos dados será entrevista semiestruturada individual feita exclusivamente pela pesquisadora responsável para os 15 educandos e 15 famílias. Para viabilizar o cumprimento do cronograma da pesquisa sem prejuízo da metodologia de coleta de dados, as entrevistas deverão ser *on-line*, fazendo uso do aplicativo de videoconferência *Meet*. Os instrumentos de coleta utilizados para registro da entrevista serão aplicativos eletrônicos digitais de gravação e reprodução de áudio e vídeo, através de *smartphone* e *notebook*, respectivamente. Para o registro de imagens dos documentos escolares, dos recursos didáticos-pedagógicos e instrumentais da prática docente serão utilizados os aplicativos digitais de câmera e de reprodução de fotos do *smartphone* disponível, baixados posteriormente na base de dados de um computador para a análise final. Os procedimentos da pesquisa deverão ser executados precedido de convite e agendamento e abordagem *on-line* prévia com os educandos e com as famílias voluntários, para que sejam devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e para a obtenção do consentimento livre e esclarecido deles. Na terceira fase do estudo se procederá a análise dos dados coletados na pesquisa, valendo-se do seu cruzamento e confronto com dados coletados na primeira fase, dos estudos bibliográficos e documentais, utilizando-se do recurso da triangulação, que é um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos que pode ser utilizado em dimensões diferenciadas, comportando, portanto, divergências conceituais, amplamente utilizadas para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas, e análises diversas no campo da pesquisa em educação. A triangulação de dados será realizada entre: 1) dados bibliográficos e documentais obtidos na fase 1, 2) dados obtidos com famílias professores na fase 2, dados obtidos com estudantes na fase 2.

Por fim, serão organizadas, conforme normas da ABNT, as sessões textuais, de dados, quadros, tabelas e anexos que, em sequência, reunidos, consolidam e fecham a pesquisa ora apresentada.



3 JUSTIFICATIVA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa desenha sua relevância ao analisar a formação e sua inferência nas práticas pedagógicas da docente no Atendimento Educacional Especializado no decorrer do ensino remoto no NAEE e as experiências dos educandos e das famílias no decorrer do ensino remoto. Ela parte das experiências dos autores e dos estudos consolidados no período pandêmico.

A pesquisa justifica-se, também pelo discurso que emerge na contemporaneidade, na qual reconhece que a pluralidade intelectual, a inclusão social e educacional, a formação do professor, a diversidade e a cidadania são elementos concernentes no âmbito educacional e que impõem a organização educacional a construção e implementação de propostas político-pedagógicas que representem seus valores simbólicos, condizentes com a equidade de direitos e de oportunidades educacionais para toda a gente, em um ambiente propício e favorável.

Desse modo, acredito que a realização desse projeto de pesquisa, além de promover uma reflexão acerca da formação do educador e o fazer pedagógico na educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, trará contribuições para as pesquisas sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas no contexto escolar. É importante ressaltar que um trabalho dessa natureza tende a despertar no educador a práxis, que é o exercício constante de reflexão crítica acerca da sua prática pedagógica diária.

4 DESCONFORTOS E RISCOS ESPERADOS

Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano. Ao participar da pesquisa, talvez as entrevistas possam gerar alguns inconvenientes ou desconfortos, determinados riscos como medos, sentimento de invasão, de privacidade, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, aborrecimentos, vergonha por não conseguir responder algumas questões em relação ao assunto abordado, receio por estar sendo gravado, dentre outros.

Barz

9 ASPECTO LEGAL

As condições que regulamentam a pesquisa foram elaboradas de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo à Resolução CNS nº510/2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília - DF.

10 CONFIABILIDADE

Os voluntários terão direito à privacidade e, portanto, as identidades (nomes e sobrenomes) dos sujeitos participantes não serão divulgadas, porém os voluntários deverão assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações. O pesquisador supracitado reitera que os locais de trabalho e/ou experiências profissionais que citem outras Instituições de Ensino diferentes dos campos de provas aqui citados não serão mencionados no trabalho. ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é VOLUNTÁRIA, não gerando nenhum tipo de remuneração ou benefícios individuais, a nenhuma das partes envolvidas (nem pesquisador, nem pesquisados).

11 QUANTO À INDENIZAÇÃO

Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa supracitada, prevalecendo, entretanto, o dispositivo previsto no item V.7 da Resolução CNS nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília -DF.

12 VIA DO TCLE

Os sujeitos voluntários da pesquisa e o pesquisador receberão uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinada por eles individualmente.

13 DADOS DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Caso você tenha alguma dúvida ou queira mais esclarecimento sobre o projeto, ligue para o número abaixo:

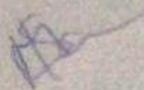
- Prof.^a Maria Luíza de Souza- Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA – Cel. 071-9988-5227.

- PhD Professor Ronaldo Nunes Linhares - Professor Titular II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-UNIT OU

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unit SE, de segunda a sexta-feira das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h na Av. Murilo Dantas, 300, bloco F, térreo - Farolândia- CEP 49032-490, Aracaju- SE. Telefone: (79) 32182206 e-mail: cep@unit.br. Site: www.cep.unit.br. O CEP é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos. Ratificamos que fomos devidamente informadas dos riscos decorrente das informações fornecidas e de qualquer risco não descrito, não previsível, porém que possa ocorrer em decorrência da pesquisa, sendo de nossa inteira responsabilidade.

14 DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO AS INFORMAÇÕES CONTIDAS NESTE DOCUMENTO ANTES DE ASSINÁ-LO

Declaro que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade e sem reservas para meu filho (a) participar do estudo.



Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do/a participante

Data

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Marie Denise de Souza
Assinatura da pesquisadora

25/02/2022
Data

RA

ANEXO VIII – DECLARAÇÃO DE PESQUISADORES

Declarações dos Pesquisadores

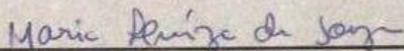
Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Tiradentes - UNIT

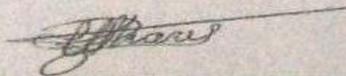
Eu, MARIA LUÍZA DE SOUZA, que realizarei a pesquisa intitulada "Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAEE com educandos com Déficit intelectual- DI, com familiares e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA, uma experiência.", declaro que estou ciente e assumo compromisso de cumprir os termos da resolução n. 444/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).

Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários. Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da Pesquisadora Maria Luíza de Souza e da Biblioteca da Universidade Tiradentes, da área de educação que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso eles não sejam estocados ao final da pesquisa. Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados; os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa; o CEP-UNIT será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa; o CEP-UNIT será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário; esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada;

Aracaju, 25 de fevereiro de 2022



(Assinatura da Pesquisadora responsável)
Nome completo: MARIA LUÍZA DE SOUZA
CPF: 295.754.005-34
Cargo: PESQUISADORA



Demais pesquisadores
Nome completo: RONALDO NUNES LINHARES
CPF: 26638479504
Cargo: PROFESSOR ORIENTADOR

ANEXO IX – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: ITINENÁRIO PEDAGÓGICO NO NAE E COM EDUCANDOS COM D.I, COM FAMILIARES E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO CEEBA, UMA EXPERIÊNCIA

Pesquisador responsável: MARIA LUÍZA DE SOUZA

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: UNIVERSIDADE TIRADENTES

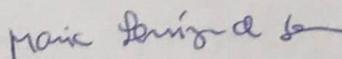
Telefone para contato: 07199885227

E-mail: maluizasouza@yahoo.com.br

O pesquisador do projeto supramencionado assume o compromisso de:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNIT e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 05 anos após o término da pesquisa;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
- Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Aracaju, 17 de fevereiro de 2022



MARIA LUÍZA DE SOUZA
Assinatura Pesquisador Responsável

**ANEXO X – TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIREÇÃO DO CEEBA PARA
O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA ITINERÁRIO PEDAGÓGICO DO
NAEE COM EDUCANDOS COM DÉFICIT INTELECTUAL**



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Salvador, 15 de Fevereiro de 2022

Autorizo, na condição de diretora do Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA, localizado na rua Raimundo Pereira Magalhães s/n, no bairro Ondina, na Cidade do Salvador, Bahia, o desenvolvimento da pesquisa Itinerário pedagógico do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia, uma experiência. Declaro, ainda, que conheço o projeto de pesquisa acima referido, bem como as atividades que serão desenvolvidas na escola.

Por esta, autorizo a pesquisadora Prof.^a Maria Luíza de Souza, mestranda em educação pela Universidade Tiradentes-UNIT, matrícula 121.310.10.23 orientanda do Professor PhD Ronaldo Nunes Linhares, Professor Titular II do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Tiradentes- UNIT a frequentar as dependências da escola, gravar entrevistas com membros da comunidade escolar e fotografar o ambiente durante o desenvolvimento do estudo.


Sidenise Estrelado Sousa
CEEBA - Diretora - DE N2
MEC 1170500 / SEC 29179815
NTE 26 - Aut. 123/2018
Port. 579/2018 D.O. 26/01/2018

Sidenise Estrelado
Sousa Diretora

ANEXO XI – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAEE com educandos com Déficit intelectual- DI, com familiares e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia - CEEBA, uma experiência

2. Número de Participantes da Pesquisa: 30

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

5. Nome:
MARIA LUIZA DE SOUZA

6. CPF:
295.754.005-34

7. Endereço (Rua, n.º):
DJALMA RAMOS GRACA 147 SALVADOR BAHIA 40150380

8. Nacionalidade:
BRASILEIRO

9. Telefone:
(71) 9988-5227

10. Outro Telefone:

11. Email:
maluizasouza@yahoo.com.br

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 17, 02, 2022

Maria Luiza de Souza

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:
SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

13. CNPJ:
13.013.263/0001-87

14. Unidade/Orgão:

15. Telefone:
(79) 3218-2100

16. Outro Telefone:

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: *Castro Roberto* CPF: 017453779-48

Cargo/Função: *Coordenador*

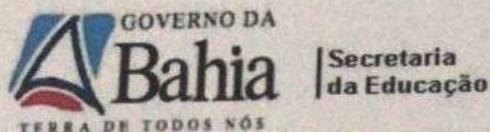
Data: 24, 02, 2022

Castro Roberto
Universidade Tiradentes – UNIT
Prof. Dr. Castro Roberto Perazzo
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

ANEXO XII – CARTA DE ANUÊNCIA



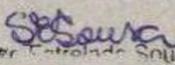
CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora MARIA LUÍZA DE SOUZA, a desenvolver o seu projeto de pesquisa ITINERÁRIO PEDAGÓGICO NO NÚCLEO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, COM FAMILIARES E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO NO CEEBA, UMA EXPERIÊNCIA, que está sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. RONALDO NUNES LINHARES cujo objetivo é Identificar, a partir das narrativas, as dificuldades dos educandos com DI, das famílias e dos itinerários pedagógicos da professora enfrentados no NAAE, no decorrer no Ensino Remoto No Centro de Educação Especial da Bahia.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Salvador, 17/02/2022


Sidemir de Souza
CEEBA - UNB
MEC 1170500 / SEC 29/1/98-10
NTE 26 - Aut. 123/2016
Port. 579/2018 D.O. 26/01/2018

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

ANEXO XIII – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ARQUIVOS, REGISTROS E SIMILARES

Declaração de Autorização Para Uso de Arquivos, Registros e Similares

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Tiradentes - UNIT

Declaro, conforme Resolução CNS n°466/12, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado " Itinerário pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAE com educandos com Déficit intelectual- DI, com familiares e seus desafios no contexto do ensino remoto no Centro de Educação Especial da Bahia CEEBA, uma experiência sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Luíza de Souza, que o uso do arquivo e/ou registro de biblioteca digital pela pesquisadora está autorizado para a realização desta pesquisa.

De acordo e ciente,

Aracaju, 23 de Fevereiro de 2022

Universidade Tiradentes - UNIT
Prof. Dr. Cristiano de Jesus Perronato
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

(Assinatura do responsável da Instituição)

Nome completo: Cristiano de Jesus Perronato

CPF: 017453779518

Cargo: Coordenador

**ANEXO XIV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº
466/2012**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº
466/2012**

Esta pesquisa é sobre "Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual (DI), com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto/híbrido no Centro de Educação Especial da Bahia: uma experiência", está sendo desenvolvida pelos pesquisadores Maria Luíza de Souza, do Curso de Educação da Universidade Tiradentes, sob a responsabilidade do (a) Prof. PhD.Ronaldo Nunes Linhares e submetido ao Comitê de Ética da Universidade Tiradentes (CEP-Unit/SE).

Informamos que seu/sua Pai /Mãe ou Responsável legal, permitiu a sua participação. Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente. Se decidir participar da pesquisa, é importante que leia estas informações ou que alguém leia para você, sobre o estudo e o seu papel nesta pesquisa. Quanto às dúvidas que surgirem pode perguntar quantas vezes for necessário.

1 OBJETIVO

Identificar nas narrativas, as suas dificuldades, as dificuldades da sua família e a dificuldade da professora durante o Ensino remoto/pandemia.

2 PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Se concordar em participar deste estudo, será solicitado a participar de entrevistas. Haverá gravação em áudio, no momento da entrevista e fotos.

3 DESCONFORTOS E RISCOS ESPERADOS

Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano. Ao participar da pesquisa, talvez as entrevistas possam gerar alguns inconvenientes ou desconfortos,

determinados riscos como medos, sentimento de invasão, de privacidade, você poderá sentir cansaço mental, cansaço físico, aborrecimentos, vergonha por não conseguir responder algumas questões em relação ao assunto abordado, receio por estar sendo gravado, dentre outros.

4 BENEFÍCIOS ESPERADOS

A participação na pesquisa não acarretará gasto para você, sendo totalmente gratuita. O conhecimento que você adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação à pesquisa no ensino remoto. Este estudo trará contribuições para as discussões que envolvem as práticas do professor e a relação família- escola.

5 CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS

As informações obtidas a partir da sua participação nesta pesquisa não poderão ser mantidas estritamente confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas ou educativas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a).

Os dados coletados nesta pesquisa (**gravações, entrevistas, fotos, filmagens etc.**), ficarão armazenados em (**pastas de arquivo e computador pessoal**), sob a responsabilidade da (pesquisadora), no endereço abaixo informado pelo período mínimo de 05 anos. É importante que você esteja consciente de que a participação neste estudo de pesquisa é completamente voluntária e de que você pode recusar-se a participar ou sair do estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de benefícios aos quais você tenha direito de outra forma. Em caso de você decidir retirar-se do estudo, deverá informar o professor ou a pesquisadora.

6 PARA OBTER INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Caso você tenha alguma dúvida ou queira maior esclarecimento sobre o projeto, ligue para o número: - Prof.^a Maria Luíza de Souza- Centro de Educação Especial da Bahia – CEEBA
– Cel. (71) 9988-5227. - PhD Professor Ronaldo Nunes Linhares - Professor Titular II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes-UNIT ou em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UNIT no endereço: Avenida Murilo Dantas,300-Bloco F- Térreo, Campus Farolândia

– CEP: 52171-900 Telefone: (79) 3218.2128 / e-mail: cep@unit.br (térreo).
Site: www.cep.unit.br .

7 DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO AS INFORMAÇÕES CONTIDAS NESTE DOCUMENTO ANTES DE ASSINÁ-LO.

Eu _____ aceito participar da pesquisa: Itinerário Pedagógico no Núcleo de Atendimento Educacional Especializado com educandos com déficit intelectual, com familiares, professora e seus desafios no contexto do ensino remoto/híbrido no Centro de Educação Especial da Bahia: uma experiência. Entendi as coisas boas e as coisas ruins que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram as minhas dúvidas e conversaram com os meus pais /responsáveis. Entendi que tive tempo suficiente para ler e entender as informações acima. Declaro também que toda a linguagem utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmo também que recebi uma cópia deste formulário de consentimento.

MARIA LUIZA DE SOUZA

Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade. Li e quero concordo em participar da pesquisa. Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Nome do participante (em letra de forma) E assinatura;

Salvador, 22 de abril de 2022

Assinatura do participante ou responsável legal

Impressão digital

