

Ensino remoto para alunos do Atendimento Educacional Especializado
Remote teaching for Specialized Educational Assistance students
Enseñanza remota para estudiantes de Asistencia Educativa Especializada

Recebido: 10/11/2020 | Revisado: 18/11/2020 | Aceito: 25/11/2020 | Publicado: 28/11/2020

Rose Cristina Alves Nunes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2674-2948>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: rosecristinaanunes@gmail.com

Carlos Maximiliano Dutra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4743-874X>

Universidade Federal do Pampa, Brasil

E-mail: profcarlosmaxdutra@gmail.com

Resumo

Para conter o contágio pela pandemia do Covid-19 uma das primeiras medidas de distanciamento social foi a suspensão das aulas presenciais. A alternativa que se tornou viável na atual conjuntura foi o ensino remoto. Este trabalho visa traçar um panorama de como os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS vem desenvolvendo esse serviço no Ensino Remoto. Com esse intuito foi desenvolvido um questionário aplicado a 09 professores de AEE do município. A análise qualitativa do questionário foi realizada 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 através do ensino remoto. Como resultados obtemos que os professores pesquisados possuem formação adequada, bem como tem realizado inúmeros cursos de capacitação via ensino à distância. Segundo os professores existem entre 11 e 24 alunos em cada escola necessitando de atendimento com as mais variadas deficiências. As atividades do AEE vêm sendo realizadas remotamente através de recursos de tecnologias digitais/impressa e o auxílio dos familiares dos estudantes. A efetividade desse atendimento, depende de diferentes fatores como: o tipo de necessidade especial, a capacidade de interação do aluno com as mídias digitais/impressas e o comprometimento familiar. A educação inclusiva no

ensino remoto vem ocorrendo de forma parcial principalmente porque é difícil incluir junto ao ambiente escolar de uma forma remota.

Palavras-chave: Ensino; Atendimento Educacional Especializado; Ensino remoto; Covid-19.

Abstract

To contain the contagion by the Covid-19 pandemic, one of the first measures of social distancing was the suspension of face-to-face classes. The alternative that became viable in the current conjuncture was remote education. This work aims to outline an overview of how the teachers of specialized educational care (SEC) of the municipal school system of Uruguaiana/RS have been developing this service in Remote Education. To this end, a questionnaire was developed applied to 09 SEC teachers in the municipality. The qualitative analysis of the questionnaire was based on 7 categories that include: professional academic training, continuing education, understanding about remote teaching, diversity of special needs met, number of services, resources employed in remote mediation and the effectiveness of the service in promoting learning through remote teaching. As results we obtain that the teachers surveyed have adequate training, as well as have carried out numerous training courses via distance learning. According to teachers there are between 11 and 24 students in each school requiring care with the most varied disabilities. The activities of the SEC have been carried out remotely through digital/print technology resources and the help of the students' families. The effectiveness of this care depends on different factors such as: the type of special need, the student's ability to interact with digital/printed media and family commitment. Inclusive education in remote education has been partially occurring mainly because it is difficult to include the school environment in a remote way.

Keywords: Teaching; Specialized Educational Service; Remote education; Covid-19.

Resumen

Para contener el contagio por la pandemia covid-19, una de las primeras medidas de distanciamiento social fue la suspensión de las clases presenciales. La alternativa que se hizo viable en la coyuntura actual fue la educación remota. Este trabajo tiene como objetivo esbozar una visión general de cómo los profesores de atención educativa especializada (AEE) del sistema escolar municipal de Uruguaiana/RS han estado desarrollando este servicio en Educación Remota. Para ello, se elaboró un cuestionario aplicado a 09 profesores de la AEE en el municipio. El análisis cualitativo del cuestionario se basó en 7 categorías que incluyen: formación académica profesional, educación continua, comprensión sobre la enseñanza a

distancia, diversidad de necesidades especiales satisfechas, número de servicios, recursos empleados en la mediación remota y la eficacia del servicio en la promoción del aprendizaje a través de la enseñanza remota. Como resultados obtenemos que los profesores encuestados tienen una formación adecuada, así como han llevado a cabo numerosos cursos de formación a través de la enseñanza a distancia. Según los maestros hay entre 11 y 24 estudiantes en cada escuela que requieren atención con las más variadas discapacidades. Las actividades de la AEE se han llevado a cabo de forma remota a través de recursos de tecnología digital/impresión y la ayuda de las familias de los estudiantes. La eficacia de este cuidado depende de diferentes factores como: el tipo de necesidad especial, la capacidad del estudiante para interactuar con los medios digitales/impresos y el compromiso familiar. La educación inclusiva en la educación remota ha estado ocurriendo parcialmente principalmente porque es difícil incluir el entorno escolar de manera remota.

Palabras claves: Enseñanza; Servicio educativo especializado; Educación remota; Covid-19.

1 - Introdução

De acordo com relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS) a COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-CoV2, surgiu na cidade de Wuhan, na Província de Huvei (China) em dezembro de 2019 e atingiu em 11 de março de 2020 o status de Pandemia (WHO SR-1 e WHO-SR51, 2020). Com o objetivo de diminuir o contágio já que um número grande de infectados e com sintomas graves poderá acaretar uma sobrecarga no Sistema de Saúde, vários países incluindo o Brasil adotaram medidas restritivas de convívio social ou medidas de distanciamento e isolamento social. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) divulgou em 26 de março de 2020, que mais de 1.5 bilhões de crianças, adolescentes e universitários de 165 países estavam sem aulas (Presse, 2020). Demonstrando dados quanto a América Latina e o Caribe, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) divulgou no dia 23 de março que 154 milhões de alunos estavam sem aulas. A Unesco registrou que nesse período dos 195 países, 128 ainda não tinham o propósito de abertura das escolas.

No Brasil coube aos Estados e municípios estabelecerem normas mais específicas de prevenção ao contágio do COVID-19. Uma das primeiras medidas foi a suspensão das aulas da Educação Básica e Superior, o Ministério da Educação (MEC) vem publicando Portarias desde o dia 18 de março; sendo constantemente atualizadas as portarias para regular as atividades dos cenários escolares da Educação Básica e Superior, a exemplo das Portarias nº 343, nº 345, nº 356 e nº 473 (Brasil, 2020), suspendendo as aulas presenciais e indicando em

caráter emergencial a educação remota. Outro documento publicado foi a Medida Provisória nº 934 de 1º de abril (Vade Mecum, 2020), que em seu Art. 1º flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar ao dispensar os estabelecimentos de ensino da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Estes documentos, deram suporte para a elaboração do parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, após um período de consulta pública, que orientou as atividades não presenciais em todos os níveis de ensino da Educação Infantil até o Ensino Superior, durante a pandemia da Covid-19 (Abrafi, 2020; Brasil, 2020). Assim, os Conselhos estaduais e municipais de educação em concordância com este parecer encaminharam os procedimentos para conduzir o processo escolar.

No Rio Grande do Sul, o Decreto nº 55.292 de 04 de junho, traz para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19), que as aulas, os cursos e os treinamentos em todas as escolas, faculdades, universidades públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, e demais instituições de ensino, de todos os níveis e graus, situadas em território estadual, deverão observar as normas da Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação do Sistema de Distanciamento Controlado estabelecidas no Decreto nº 55.240, de 10 de maio, com as respectivas medidas permanentes e segmentadas.

Para Alves (2020), as medidas de isolamento e distanciamento social adotadas, por meio do confinamento com regras nem sempre rígidas, para manter a população em casa, tencionam a economia dos países, refletindo na paralisação de distintos serviços e atividades, dentre eles o processo de ensino-aprendizagem. Conforme o Parecer do CNE nº 9, de 08 de junho, a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da Covid-19 poderá acarretar:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar.

Diante dos impedimentos legais para a realização das aulas presenciais, as instituições de ensino privadas e públicas do RS encontraram como única alternativa o desenvolvimento do ano letivo na modalidade de ensino remoto. O CNE, através do Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020) considera a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares, por conta da pandemia da Covid-19, definindo assim normas de reorganização das atividades educacionais, de modo a atenuar os impactos das medidas de isolamento, o documento orienta, em caráter excepcional, a realização de atividades não presenciais por meio de aulas ou atividades remotas.

Morais et al. (2020) define o ensino remoto como: “...formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno.”. Para Barbosa et al. (2020) o fato do Ensino Remoto se dar por mediação tecnológica ele adquirir uma similaridade com a Educação à Distância; entretanto o ensino remoto é uma alternativa emergencial para realização de aulas de cursos ofertados na modalidade presencial onde os professores dessas mesmas disciplinas atuam agora via tecnologia junto a suas turmas.

No panorama atual, mesmo enfrentando uma pandemia causada pela Covid-19, quando nos reportamos a educação inclusiva, intrinsicamente é possível perceber o quanto incluir é atender às necessidades individuais dentro da coletividade. Para Sanches e Teodoro (2006), a finalidade da escola inclusiva é de que os alunos, com ou sem deficiência, aprendam a partir da participação e da troca de saberes entre si. E nesse processo de inclusão o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental, suas atribuições legais são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Como fruto do exercício dessas atribuições uma série de trabalhos têm sido publicados na literatura relatando as experiências pedagógicas com alunos com os mais diferentes tipos de necessidades especiais. Como exemplo, Oliveira et al. (2020) retrata a mediação de professora do AEE nas vivências pedagógicas de um aluno com deficiência visual no 8º ano do Ensino Fundamental II com a adaptação de materiais, uso de softwares e a interação com a família do estudante.

Considerando o atual cenário em que a educação busca se adaptar devido a COVID-19, o presente trabalho visa investigar de que modo os professores do AEE do município de Uruguaiana/RS vem lidando com esse processo no atendimento através de Ensino Remoto aos alunos com necessidades especiais.

2. Metodologia

O município de Uruguaiana/RS conta com 13 escolas municipais, de forma a atender as peculiaridades do período de 2020 com a Pandemia e as medidas de distanciamento a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana estabeleceu um plano de trabalho para as professoras de AEE da rede em atendimento remoto considerando que as aulas presenciais estavam suspensas desde 19 de março, conforme segue:

- Conhecer ainda mais a realidade de seus alunos;
- Ter dedicação diária para auxiliar na evolução dos alunos e de cada um que necessite do AEE, com sensibilidade e comprometimento;
- Buscar conhecimento;
- Aprender novas metodologias, constante estudo;
- Demonstrar motivação diante dos percalços da caminhada;
- Efetivar o seu trabalho com a equipe pedagógica e professores;
- Continuar inserida no ambiente escolar, mantendo-se incluída na escola, com vínculos afetivos com os alunos e suas famílias;
- Reforçar o (re)conhecimento da realidade da sua comunidade escolar.

(Reunião AEE - 14 de abril de 2020)

Sem dúvida um grande desafio para a educação e em especial para a educação inclusiva, de acordo com Bueno, (1999, p.9):

“Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial”.

Com o intuito de traçar este panorama do ensino remoto no AEE na Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS, foi criado o questionário do Quadro 1, e aplicado a um total de 09 professoras do AEE, que atuam nas Salas de Recursos Multimeios (SRM) das escolas atendendo alunos do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Questionário aplicado aos professores do AEE.

Formação acadêmica para atuar no AEE:	1- Diga com suas palavras: O que entendes por ensino remoto?
Tempo de atuação como Professor AEE:	2- Quais são as deficiências, dificuldades ou mesmo necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos atendidos na sala de recursos em que atua?
Realizou algum curso de formação ou capacitação neste período de pandemia, quais?	3- Quantos alunos estão sendo atendidos com atividades remotas através dos teus atendimentos AEE?
	4- Quais recursos tecnológicos tens utilizado para o desenvolvimento dos planejamentos e aplicações das atividades remotas?
	5- Na tua opinião, tens conseguido atingir todos os teus alunos AEE, relata de que maneira estás percebendo os resultados?

Fonte: Autores (2020).

O questionário foi enviado aos professores de AEE via grupo Whatsapp através de um link de formulário Google Forms (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>). Os

participantes ficaram cientes dos objetivos do estudo e de suas possibilidades de escolha em participar. Com a finalidade de manter a confidencialidade dos professores entrevistados, a cada um foi designado um código referente às letras iniciais de Professoras AEE (P-AEE). As respostas serão descritas separadamente (P-AEE1 ao P-AEE9).

Para a análise de conteúdo das respostas foi utilizada a Análise Textual de Bardin (2011), tendo em vista este método ser adequado para realizar estudos referentes a percepções e opiniões sobre interpretações de produtos que os humanos realizam durante sua trajetória. Empregamos as sugestões de criação de categorias semânticas, que foram dispostas da seguinte maneira: (1) Formação Acadêmica para atuar no AEE; (2) Cursos de formação e/ou capacitação feitos durante a pandemia; (3) Entendimento sobre o ensino remoto; (4) Deficiências, dificuldades ou necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos do AEE; (5) Número de alunos atendidos na SRM em que o professor AEE atua; (6) Recursos utilizados para mediar o processo de aprendizagem; (7) Relato de como o professor AEE está percebendo os resultados quanto a atingir os alunos de AEE em suas aprendizagens.

3. Resultados e discussões

Seguindo as categorias descritas na metodologia, apresenta-se a seguir os resultados obtidos.

3.1 Formação Acadêmica para atuar no AEE

Com três professoras com graduação em Educação Especial e capacitação ou pós-graduação quanto ao processo inclusivo; e seis professoras com cursos de Capacitação de recursos humanos na área da Deficiência Intelectual, Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, pós-graduação em Educação Inclusiva e pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Obteve-se que as professoras AEE que participaram da pesquisa possuem uma formação acadêmica que está em consonância com a legislação vigente. Legitimando o espaço inclusivo no ambiente escolar, temos a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Desta forma esclarecendo sobre a formação e as atribuições do professor AEE a Resolução nos traz em seu Artigo 12 que: para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Teixeira & Copetti (2020) analisaram

publicações da literatura relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado e constataram que no Brasil em geral existe um déficit na formação desses profissionais que é suprida pelo esforço em realizar um bom atendimento na prática à medida que surgem os alunos com os mais variados tipos de necessidades especiais.

3.2 Cursos de formação e/ou capacitação feitos durante a pandemia

A formação continuada apresenta-se como alternativa para qualificar a formação do professor. Marques e Gomes (2014) ressaltam que esta preparação não deve se restringir aos métodos e recursos especializados, mas sim propiciar orientação que leve ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Este período em que os professores AEE estão afastados da escola, está servindo como um momento de otimização de aperfeiçoamento, pois, as nove professoras participaram além das formações mensais de AEE, de cursos de aperfeiçoamento. Desta forma, duas professoras confirmaram, porém não especificaram os cursos, as demais sete professoras citaram os cursos, sendo que alguns foram feitos por mais de um professor participante, entre eles estão: “Semana do professor AEE”, “Curso de extensão em Educação Especial – Inclusiva 2020”, “A BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Adaptações curriculares”, “Curso de aperfeiçoamento em alfabetização para estudantes com deficiência”, “Melhores estratégias nos transtornos de aprendizagem” e “curso avançado de Comunicação Alternativa”.

Desta forma, se destaca, dentre as inúmeras afirmações acerca da educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, e o quanto a formação deste profissional exerce forte influência nas ações planejadas pelo docente. Sendo necessário investimentos nas questões didático-pedagógicas para que o professor esteja instrumentalizado para atender às necessidades de todos os estudantes, independente das dificuldades e limitações apresentadas por cada um (Sales, Moreira, & Couto, 2016, p.11).

3.3 Entendimento sobre o ensino remoto

Para Rosa (2020), foi na urgência imposta pela pandemia da Covid-19, que as aulas remotas foram a solução possível. Salientando que, se elas vão se estabelecer como uma alternativa, somente o tempo nos dará essa resposta.

Conforme as respostas abaixo, as professoras do AEE entendem por ensino remoto:

“Aula temporária com envio de atividades para atingir aos alunos nessa época de isolamento social.” (P-AEE7)

“Ensino a distância, não presencial. Metodologias diferenciadas.” (P-AEE1)

“Mediar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos a distância.” (P-AEE6)

“Atendimento às crianças a distância, uma forma de ajudar estas crianças a desenvolverem suas habilidades sem sair de casa.” (P-AEE2)

Nas respostas fica evidente o quanto as professoras associam o ensino remoto com a distância. Porém, temos a modalidade de ensino a distância regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) (Brasil, 1996) e suas portarias, portanto o ensino remoto não se configura como modalidade, e foi uma alternativa temporária para o momento de pandemia que estamos vivendo. O ensino remoto é mediado pelo uso de tecnologias que podem ser digitais ou não.

Conforme Alves (2020) na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais, como dito anteriormente. Esses professores estão tendo que customizar os materiais para realização das atividades, com material impresso, criando slides, vídeos, entre outros recursos para ajudar os alunos na compreensão e participação das atividades. Contudo, nem sempre a qualidade destes materiais atende aos objetivos desejados.

3.4 Deficiências, dificuldades ou necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos atendidos no AEE:

As professoras AEE descreveram as deficiências e dificuldades dos alunos atendidos na SRM nas escolas em que atuam:

“Autismo, deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem, dislexia, déficit de atenção, transtorno misto de habilidades escolares, síndrome de Down e paralisia cerebral.” (P-AEE8)

“As deficiências são: TEA, DI, síndrome de Down, dificuldades na comunicação e aprendizagem.” (P-AEE2)

“Autismo, síndrome de Down, deficiência intelectual, deficiência auditiva.” (P-AEE7)

“Retardo mental grave, epilepsia, transtorno da fala, autismo infantil, transtorno opositor desafiador, transtorno global do desenvolvimento, paralisia cerebral hemiplégica espástica, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, malformação congênita cerebral e dificuldade acentuada de aprendizagem.” (P-AEE3)

Tais especificidades dos diagnósticos dos alunos do AEE, vem de encontro com o público da Educação Especial, considerado pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008):

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

3.5 Número de alunos atendidos na SRM em que o professor AEE atua:

No AEE, os alunos com NEEs, segundo a legislação, devem ser atendidos nas SRM no turno inverso ao das aulas regulares, já que as atividades desenvolvidas neste ambiente, devem ser diferenciadas das atividades da sala comum, não sendo substitutivas. O AEE deve complementar ou suplementar a formação com vistas à autonomia e independência, tanto na escola quanto no contexto social (Brasil, 2008).

Todas as 13 escolas municipais de Ensino Fundamental possuem alunos incluídos, geralmente o número varia conforme a proximidade com a residência dos alunos.

O número de alunos atendidos nas SRMs, relatados pelas professoras AEE, varia de 11 a 24 alunos.

Os atendimentos variam a duração entre 30 min. a 120 min. podendo ser individuais conforme as especificidades de cada aluno, ou em grupo com alunos com necessidades similares e que necessitam de momentos de interação.

3.6 Recursos tecnológicos utilizados para mediar o processo de aprendizagem:

O ensino remoto caracteriza-se por acontecer afastado geograficamente devido ao distanciamento social, desta forma os professores buscam utilizar recursos tecnológicos como forma de diminuir distâncias, porém nem todas as realidades sociais das comunidades escolares públicas da rede municipal, dispõem destes recursos. Assim o ensino remoto acontece da mesma maneira com aulas impressas e sem o uso obrigatório da tecnologia digital a todo momento.

Mesmo assim todas as professoras apresentaram respostas similares, relatando a utilização de recursos tecnológicos, tanto para os seus planejamentos, quanto contato com as famílias e consecutivamente seus alunos.

“Pesquisas na internet para fazer as atividades e aplicamos através de material xerocado.” (P-AEE5)

“Computador, internet e celular.” (P-AEE4)

“Celular e computador.” (P-AEE9)

“Pesquisa on-line, whatsapp e material impresso”. (P-AEE1)

Assim Bendici (2020) discorre que, “nem tudo é normal” nesse período sem precedentes de isolamento social, especialmente, quando se trata de aprendizado remoto. Importante ressaltar, de acordo com o autor, a necessidade de atenção à saúde mental e ao bem-estar dos alunos, para ser configurado como um ato responsivo.

Com base nos argumentos de Bendici (2020), as aulas remotas não podem ser trabalhadas no mesmo formato das aulas presenciais. Longas aulas ao vivo ou gravadas, por exemplo, devem ser repensadas no que tange à metodologia, à didática e, especialmente, ao tempo de duração.

Para Rosa (2020) o professor precisa dominar inúmeras variáveis que representam o complexo de uma sala de aula, incluindo conteúdo, materiais e recursos didáticos. Tais versatilidades ainda mais evidentes no desenvolvimento do ensino remoto.

3.7 Relato de como o professor AEE está percebendo os resultados quanto a atingir os alunos de AEE em suas aprendizagens:

As respostas foram divergentes, quatro professoras relatam estar atingindo resultados positivos com o atendimento via ensino remoto, enquanto cinco professoras registraram que não está sendo efetiva para o aprendizado essa forma de ensino. Abaixo alguns depoimentos:

“Estou atingindo com êxito na entrega das atividades e no retorno das mesmas, mas pouca interação via Whatsapp. E 70 por cento as atividades têm bom aproveitamento”. (P-AEE2)

“Bom, acredito que esteja atingindo todos os alunos e percebo através de conversa com as famílias e de fotos que mandam dos meus alunos trabalhando”. (P-AEE6)

“Com certeza, não. No AEE o aluno precisa da mediação do professor”. (P-AEE5)

“Não, infelizmente não, os alunos do AEE, geralmente, precisam de mediação do professor, devido a falta de autonomia, pela própria deficiência”. (P-AEE1)

Além disso, devemos reconhecer o lugar de destaque e esforço de cada professor nessa circunstância de crise, que também trouxe a possibilidade de mudar e/ou repensar o modelo educativo atual (Rosa, 2020). Colocando os professores AEE diante de maior necessidade de contato com as famílias e da responsabilidade destas com o ensino remoto.

Nesse processo remoto, Hooker (2020) sugere aos pais:

- i) evitar longos períodos de tempo acadêmico e, se possível, dividir o aprendizado em períodos da manhã e da tarde. É preciso atentar para o tempo de concentração da criança e do adolescente que, segundo o autor, é a mesma da sua idade. Se a criança tem 10 anos, o tempo de atenção para cada tarefa é de, aproximadamente, 10 minutos;
- ii) aproveitar a flexibilidade do ambiente de aprendizado assíncrono, de forma a considerar o ritmo de aprendizagem do seu filho;
- iii) criar tempo para criatividade, diversão e tempo para ficar sozinho.

Será, portanto, num consenso de divisão de responsabilidades do professor AEE com as famílias, com a importância de manter o aluno do AEE ligado às atividades pedagógicas enviadas por ensino remoto, que se irá dar garantias de que quando as aulas presenciais retornarem, se irá retomar o processo inclusivo até então legalizado e construído diariamente no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no contexto de cada escola.

4. Considerações Finais

A pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade da reformulação da forma de ensinar na Educação Básica através da implementação do Ensino Remoto. Em caráter emergencial os professores tiveram que se capacitar para utilizar as tecnologias digitais próprias da modalidade de ensino a distância para propiciar o ensino remoto aos seus alunos. Esses estudantes e suas famílias também tiveram que se adaptar a essa nova realidade. Dentro desse cenário esse trabalho procurou abordar de que forma o serviço de atendimento educacional especializado vem participando desse processo e se este vem sendo realizado de forma satisfatória. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o professor que atua no atendimento educacional especializado deve ter formação específica em Educação Especial para ser capaz de: identificar as necessidades educacionais especiais (NEE), definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação ou adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras. Temos, portanto, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste contexto atípico de pandemia, tendo que vivenciar o atendimento a distância de seus alunos portadores de diferentes especificidades quanto as aprendizagens escolares. Como mediador através do ensino remoto, enfrentado um grande desafio metodológico e pedagógico, de planejar atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades para serem enviadas e executadas pelos pais ou responsáveis junto a seus alunos em suas casas.

Para obter esse panorama junto a rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS, foi realizada uma pesquisa qualitativa através de questionário com os professores de Atendimento Educacional Especializado do município. Através de análise de conteúdo foram definidas 7 categorias descritas a seguir: (1) Formação Acadêmica para atuar no AEE; (2) Cursos de formação e/ou capacitação feitos durante a pandemia; (3) Entendimento sobre o ensino remoto; (4) Deficiências, dificuldades ou necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos do AEE; (5) Número de alunos atendidos na SRM em que o professor AEE atua; (6) Recursos utilizados para mediar o processo de aprendizagem; (7) Relato de como o professor AEE está percebendo os resultados quanto a atingir os alunos de AEE em suas aprendizagens.

Como resultados obteve-se que o quadro de profissionais do AEE das escolas municipais de Ensino Fundamental de Uruguaiana/RS possui a formação adequada, bem

como vêm realizando formação e/ou capacitação específica via ensino à distância durante seu trabalho remoto para atender da melhor forma os alunos com espectro bem variado de necessidades especiais durante a pandemia. Mesmo com os planejamentos sendo entregues via plataforma de ensino a distância e/ou de maneira impressa para as famílias, que também recebem acompanhamento pelo Whatsapp, os professores AEE registraram que têm obtidos êxitos e insucessos no desenvolvimento desse apoio ao aprendizado durante o período de ensino remoto, devido a necessidade de acompanhamento pedagógico que deve ser mais intenso e necessitar a presença física do professor de AEE dependendo do tipo de necessidade especial. Além disso, nem sempre os pais possuem o tempo e/ou o conhecimento técnico pedagógico para desenvolver as atividades com esses alunos em casa.

Dessa forma, podemos afirmar o quanto o ensino remoto para os alunos AEE, requer reflexão, construção de instrumentos pedagógicos individuais e contato diário com as famílias, para garantir que mesmo durante a pandemia, todos sejam atendidos em suas especificidades com qualidade. Entretanto a educação inclusiva fica muito prejudicada quando esses alunos não conseguem manter o convívio num ambiente escolar interagindo com os colegas.

Referências

Alves, L. (2020). Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, Aracaju, 8 (3), 348 – 365. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>

Associação Brasileira das Faculdades Isoladas e Integradas (2020). Conselho Nacional de Educação aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós retorno. Recuperado de: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>

Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25, 51, 255-280. Recuperado de <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3a ed.), Lisboa: Edições 70.

Bendici, R. (2020). Aprendizagem remota e saúde mental: melhores práticas e possíveis armadilhas. *Tech & Learning*. Recuperado de <https://www.techlearning.com/news/remote-learning-and-mental-health-best-practices-and-potential-pitfalls>

Brasil. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de (2020). Brasília: MEC. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>

Brasil. Parecer nº 5, de 28 de abril de (2020). Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Brasil. Parecer nº 9, de 08 de junho de (2020). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192

Brasil. Parecer nº 11, de 07 de julho de (2020). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Brasília: MEC/SEE. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

Brasil. Portaria nº 343, de 17 de março de (2020). Brasília: MEC. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Brasil. Portaria nº 356, de 20 de março de (2020). Brasília: MEC. Recuperado de <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-20-de-marco-de-2020-249090908>

Brasil. Portaria nº 473, de 12 de maio de (2020). Brasília: MEC. Recuperado de https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?i_nheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020

Brasil. Resolução nº 2 de 14 setembro de (2001). Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

Brasil. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, 3 (5), 7-25. São Paulo: Unimep.

Hooker, C. (2020). Um guia para os pais que ensinam em casa. Conselho e dicas para ajudar os pais que de repente estão ensinando em casa. *Tech & Learning*. Recuperado de <https://www.techlearning.com/how-to/a-guide-for-parents-teaching-at-home>

Leis e Portarias do Brasil (2020). Vade Mecum da Covid-19. Recuperado de https://brasil.mylex.net/vade-mecum/coronavirus_228/

Marques, L. da S. e Gomes, C. (2014). Concordâncias/ discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. *Revista Educação Especial*, Santa Maria. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8842>

Morais, I. R. D; Garcia, T.C.N; Rêgo, M.C.F.D; et al. (2020). Ensino Remoto Emergencial. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado de <https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/GDrtezDzrfX7lmG8Qfaucy6pdwScqqr9gbc18z8.pdf>

Oliveira, A. X. da S., Silva, A. G. da, Dias, E. C. S. C., & Martins, L. de A. R. (2020). Inclusão Escolar e baixa visão: um Relato de Experiência. *Research, Society and Development*, 9(1), e195911769. Recuperado de <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i11.1769>

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2020). A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara. Recuperado de <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedadecivil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>

Presse, F. (2020). Unesco: Metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. Recuperado de <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metadedos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>

Rio Grande do Sul. Decreto nº 55.240, de 10 de maio de (2020). Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=395059>

Rio Grande do Sul. Decreto nº 55.292, de 04 de junho de (2020). Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=396531>

Rosa, R. T. N. da (2020). Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19!!. *Revista Científica Schola*. Colégio Militar de Santa Maria. Santa Maria, VI, 1, jul. Recuperado de [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf)

Sales, Z. N., Moreira, R. M. e Couto, E. S. (2016). O convívio acadêmico: representações sociais de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 55, maio. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14275>

Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, 8. Recuperado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

Teixeira, A. M., & Copetti, J. (2020). O contexto da formação docente para o atendimento educacional especializado. *Research, Society and Development*, 9(3), e85932473. Recuperado de <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2473>

WHO. Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51. (2020). Recuperado de https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10

WHO. Novel Coronavirus (2019-nCoV) SITUATION REPORT – 1. (2020). Recuperado de https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Rose Cristina Alves Nunes – 60%

Carlos Maximiliano Dutra – 40%