



Educação Especial Inclusiva e os desafios do Ensino Remoto: a influência dos recursos tecnológicos nos processos identitários do aluno com Deficiência Intelectual

Douglas Grzebieluka¹

Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira²

Rejane Fernandes da Silva Vier³

Resumo: O presente estudo visa compreender quais os impactos do ensino remoto no ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial Inclusiva, especialmente no que se refere à influência dos recursos tecnológicos nos processos identitários do aluno com deficiência intelectual. Este estudo se caracteriza enquanto uma revisão bibliográfica, sendo uma pesquisa qualitativa descritiva e explicativa a qual pretende apresentar a Educação Especial Inclusiva, o ensino no contexto pandêmico e realizar, a partir de tais conceitos, uma análise de como a Educação Especial Inclusiva se revela neste contexto de isolamento social – Pandemia COVID 19 – Coronavírus. O estudo evidenciou que Educação Especial Inclusiva e o próprio ambiente escolar possuem diversos papéis e funções sociais na vida do aluno com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; Pandemia COVID-19; Ensino remoto.

Abstract: This study aims to understand the impacts of remote teaching on the teaching-learning of Inclusive Special Education students, especially with regard to the influence of technological resources on the identity processes of students with intellectual

¹ Doutorando pelo programa de Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão pelo IBPEX; Especialização em Gestão Pública Educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa; Especialização em Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz; Especialização em Educação Especial Inclusiva, com ênfase na deficiência intelectual também pela Faculdade São Braz. Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atua como professor da rede estadual do Paraná desde 2004 e como professor da Faculdade Sagrada Família – Ponta Grossa/PR desde 2011 nos cursos de Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis.

² Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Possui graduação em Bacharelado em Farmácia Bioquímica e Licenciatura em educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Professora permanente do Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – PPGECT/UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

³ Doutoranda pelo programa de Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Mestre por este mesmo programa de Pós-Graduação. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Especialização em Gestão em Educação pela FEATI - Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti; Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pela UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Especialização em Terapias Cognitivas - Faculdade IMESMERCOSUL; Especialização em Educação Especial Inclusiva - UNINA e Especialização em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo ABA-UNINA. Atua como professora da Sala de Recursos Multifuncional da rede estadual de ensino do Paraná desde 2004.

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

disabilities. This study is characterized as a literature review, being a descriptive and explanatory qualitative research which intends to present the Inclusive Special Education, teaching in the pandemic context and to carry out, from such concepts, an analysis of how Inclusive Special Education is revealed in this context of social isolation – COVID Pandemic 19 – Coronavirus. The study showed that Inclusive Special Education and the school environment itself have different roles and social functions in the life of students with intellectual disabilities.

Keywords: Inclusive Special Education; COVID-19 pandemic; Remote teaching.

Introdução

O contexto da pandemia da COVID 19 mostrou ao Brasil o quanto os professores estavam apegados aos modelos tradicionais para ministrar suas aulas. No contexto pandêmico, a escola e o mundo educacional entraram em estado de letargia por pelo menos oito meses, de forma que o ano letivo de 2020 e parte do ano letivo de 2021 foram comprometidos tanto no sentido da aprendizagem dos alunos, quanto no que se refere ao papel da escola.

Os professores, habituados a métodos tradicionais relacionados à mediação oral foram retirados de sua zona de conforto perante a crise educacional que requereu o isolamento social. As gerações atuais estão imersas em facilidades para manusear os recursos tecnológicos, no entanto, se depararam com as anestésias que são aplicadas diariamente durante as tradicionais aulas com exposição oral, contudo, o que foi possível visualizar, foi que as práticas de ensino nunca se adequaram às tecnologias, que, inclusive, já são não novas há muito tempo.

As plataformas tecnológicas não foram criadas durante a pandemia, os profissionais da área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) há muito já desenvolviam recursos que pudessem ser utilizados durante as aulas. Mais que isso, é necessário destacar que utilizar as plataformas de comunicação, não significa garantir o desenvolvimento educacional e a adaptação às tecnologias, já que muitas plataformas de comunicação não estão a serviço exclusivo da educação. Nesse sentido, a trajetória das tecnologias da educação evidencia tão somente a inserção de recursos tecnológicos, mas não de uma educação tecnológica.

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

O distanciamento social compulsório, por conta da crise sanitária mundial, obrigou a educação a repensar as práticas baseadas tão somente na exposição oral, criando a necessidade de a educação se aprofundar em conceitos de ferramentas tecnológicas com uso aplicado e adequado aos objetivos a que se propõe.

O contexto da Educação Especial Inclusiva, nesse momento, apresenta-se como um desafio, já que essa modalidade de ensino pressupõe não apenas a aprendizagem de conteúdo, mas também o momento em que o aluno adquire características identitárias, de forma que o ensino-aprendizagem no modelo remoto certamente impactou esses alunos.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo é o de compreender quais os impactos do ensino remoto no ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Especial Inclusiva, especialmente no que se refere à influência da educação tecnológica nos processos identitários do aluno com deficiência intelectual.

Para atingir esse objetivo, revisaram-se algumas das principais visões teóricas a respeito do assunto em questão, cujos autores analisados dialogam entre eles. Os objetivos específicos estão diretamente relacionados ao objeto delimitado como tema da pesquisa conduzida. São eles:

- Apresentar a Educação Especial Inclusiva e suas perspectivas mais relevantes, tendo por pano de fundo a deficiência intelectual;
- Apresentar a prática docente e o uso de recursos tecnológicos no contexto do distanciamento social verificando como é concebida a aprendizagem neste cenário, sob o pano de fundo pandêmico que assola o país, tendo em vista a função social do ensino;
- Realizar uma análise do referencial teórico selecionado, analisando como a Educação Especial Inclusiva influencia o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, identitários dos alunos com deficiência intelectual.

Os dados coletados para esta pesquisa têm como base o referencial teórico selecionado, bem como o levantamento de dados de periódicos, artigos acadêmicos e documentos legais. O presente estudo se apresenta de cunho qualitativo. Quanto aos fins, é caracterizado como sendo descritiva e explicativa, descrevendo os sujeitos, o contexto, e explicando o processo na caracterização dos objetos investigativos.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO

O estudo apresenta-se dividido em três partes:

A primeira parte destina-se ao estudo da Educação Especial Inclusiva, apresentando o processo de ensino-aprendizagem e identitário dos alunos com deficiência intelectual.

Na segunda parte, procedeu-se à apresentação dos dados obtidos acerca da pandemia do Coronavírus, COVID 19, procedendo uma análise e discussão de tais dados, à luz do referencial teórico adotado e dos desafios da prática pedagógica que este momento impôs aos docentes.

Na terceira parte, encontram-se reflexões e desafios acerca da Educação Especial Inclusiva, traçando seus impactos nos processos de aprendizagem e identitários dos alunos com deficiência intelectual.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, a partir dos resultados obtidos no estudo, seguindo-se as referências bibliográficas.

Educação Especial Inclusiva e o ensino-aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

Conforme o Art. 205 – Constituição Federal Brasileira, “A Educação é um direito adquirido de todos e deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento e do fortalecimento da personalidade”. Após a criação da Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula das escolas regulares, ficou mais evidente que a questão é de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas com deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) é a regulamentação mais próxima que norteia e organiza o sistema educacional. Esse documento estabelece novas metas para Educação Especial, entre outras propostas; destacando como uma modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE); disponibiliza os serviços e



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO
recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Diante do exposto temos que:

A inclusão educacional teve significativos avanços no espaço escolar, contudo, essa ainda se constitui como um desafio para professores, alunos e familiares, principalmente em tempos pandêmicos em que o ensino online (remoto) escancara, cada vez mais, a necessidade de qualificação do espaço escolar e das práticas educativas que, geralmente, são excludentes. (VIER; SILVEIRA e PRSYBYCIEM, 2020, p. 80).

Nesse sentido, estando prevista inclusive na legislação vigente, a Educação Especial Inclusiva deve ser “pedagogicamente realizável” (BEYER, 2006). Para isso, é necessário que a ação pedagógica especializada seja conduzida, ainda conforme Beyer:

[...] no contexto institucional da escola, e não individualmente, como se tratasse de uma prática clínico-terapêutica. Tais ações não devem desconsiderar, no entanto, as necessidades específicas de alguns alunos. As ações são desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os alunos, com intervenção mais intensa, porém, com os alunos com necessidades especiais (BEYER, 2006, p. 41).

É nesse contexto de ações específicas a serem desenvolvidas no âmbito da relação educacional que figura a potencialização da aprendizagem e, é nesse íterim, que reside a importância de uma metodologia igualmente potencializadora do indivíduo, seja em sua inserção social, seja em sua construção identitária.

Os sujeitos afetados pela deficiência intelectual demonstram diferentes graus de limitações significativas, fato que influi em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades caracterizadas pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2021):

(i) Aprendizagem, controle do comportamento, organização em vários aspectos: com si mesmo e nas tarefas escolares e profissionais; (ii) Comunicação e fala; (iii) Habilidades ligadas à linguagem, leitura, escrita, matemática, raciocínio lógico, conhecimento, memória; (iv) Habilidades sociais/interpessoais: dificuldades na interação com outras pessoas.

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

No entanto, a respeito de apresentarem uma deficiência, é importante dizer que o professor deve estar atento, pois, apesar de possuírem um diagnóstico relacionado a alguma deficiência, os alunos possuem um desenvolvimento próprio, que vai depender de vários fatores. Para além deficiência, cada aluno constitui um universo de singularidades, vivências e bagagens de conhecimentos, por isso, a fim de potencializar a prática pedagógica, o professor deve intervir de forma satisfatória em cada grau de dificuldade que o aluno apresentar (SANTOS, 2012).

A deficiência intelectual, portanto, caracteriza-se por algumas limitações, tanto em relação ao desenvolvimento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que é manifestado nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A respeito dessas limitações, Vygotsky (1998), ao se ocupar da interação entre condições sociais em transformações e substratos biológicos do comportamento, destaca a importância da relação educativa se constituir através da mediação da potencialização da capacidade de iniciativa e de interação das pessoas.

Segundo Beyer (2006, p. 74), “A deficiência não é uma metonímia do ser, o todo não é, nem deve ser, definido por uma das partes. Não há pessoa com deficiência, apenas um de seus atributos é não ver, não ouvir, mas ela tem todo um potencial a desenvolver”.

O educador, portanto, no processo de aprendizagem, é aquele que deve centrar-se nessas potencialidades, e não nas deficiências de seus alunos (VYGOTSKY, 1995).

Segundo Penna (2011, p.14):

[...] se o conteúdo pode se manter relativamente “estável”, conforme o desenvolvimento de cada área de saber, é a forma, ao modo de ensinar que cabe atender às peculiaridades de cada situação educativa; é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejar atividades que motivem a turma e, ao mesmo tempo, permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo [...].

Tendo em vista que qualquer pessoa pode se desenvolver, já que a compreensão se dá por esquemas progressivos, fica evidente que a máxima se



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO aplica também aos alunos com deficiência intelectual, os quais precisam que as escolas, sob a luz dessa perspectiva, repensem suas aulas, seu currículo e suas formas de avaliação. No que se refere ao modo de ensinar destaca-se o conceito de metodologia ativa:

Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa. (PAIVA et al. 2016, p. 157).

É uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, na qual o aluno participa e se compromete com seu aprendizado. O método propõe a elaboração de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a reflexão sobre problemas que geram curiosidade e desafios, a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções e a identificação e organização das soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções.

É preciso que o professor amplie suas perspectivas de conhecimento e ensinamento, por exemplo, é importante que haja a ampliação da perspectiva que se entende por linguagem: ou seja, é importante trabalhar em sala de aula a linguagem como um todo: a verbal, escrita e a não verbal, aquela que pode ser representada através de desenhos, expressões corporais e está intimamente ligada as subjetividades e percepções dos alunos com deficiência intelectual.

Assim sendo, cabe à escola e ao seu quadro de professores funcionários elaborarem, juntos, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e planejamentos de aulas que se proponham a trabalhar nas classes inclusivas, no sentido de potencializar a aprendizagem de todos os discentes, inclusive daqueles com deficiência intelectual.

Nesse sentido, para que a produção identitária dos alunos possa ser expandida e expressa de uma forma melhor, é preciso que as práticas pedagógicas valorizem as subjetividades dos alunos. É necessário que o aluno seja construtor ativo de seu próprio conhecimento, que ele seja capaz de construir significados críticos, construir visões de mundo que, logo, farão parte da produção de sua própria identidade.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO

Hoffmann (2009) nos diz que o estudante deve ser o protagonista do seu processo de aprendizagem, fato impossível sem o envolvimento do aluno. Dessa forma, a Educação Especial Inclusiva é proposta, no presente estudo, como a mobilização do estudante a partir de suas próprias subjetividades, onde não há certo e errado, há apenas a produção de si e do mundo, enquanto se busca pensar e conhecer.

A prática docente e o uso de recursos tecnológicos no contexto do distanciamento social

Em 8 de dezembro de 2019, oficialmente levando-se em consideração as declarações da Organização Mundial da Saúde, ocorreu o primeiro caso de contaminação por um novo vírus que passou a ser chamado popularmente de Covid-19 – Coronavírus; desencadeando o que se tornaria em uma pandemia, a qual contaminou milhões de pessoas no mundo, levando milhares à óbito. Um vírus, primeiramente desconhecido em sua forma de contágio, de evolução da doença, de tratamento, e de cura.

Durante o contexto de emergência global da pandemia de 2020 – COVID 19 - Coronavírus, de acordo com relatório emitido pela OMS, em 26 de maio de 2020, 5.404.512 (cinco milhões e quatrocentos e quatro mil e quinhentos e doze) casos foram identificados e 343.514 (trezentos e quarenta e três mil e quinhentos e catorze) pessoas morreram no mundo inteiro. Em junho de 2020, foram notificados 6.287.771 (seis milhões e duzentos e oitenta e sete mil e setecentos e setenta e um) casos confirmados e 379.941 (trezentos e setenta e nove mil e novecentos e quarenta e um) óbitos pelo novo Coronavírus, afetando principalmente os continentes americano e europeu. No Brasil, até então, 22.666 (vinte e duas mil e seiscentas e sessenta e seis) pessoas perderam a vida (WHO, 2020).

Dados de novembro de 2021 apontam que houve 255.324.963 (duzentos e cinquenta e cinco milhões e trezentos e vinte e quatro mil e novecentos e sessenta e três) casos confirmados de COVID-19, incluindo 5.127.696 (cinco milhões e cento e vinte e sete mil e seiscentos e noventa e seis) mortes no mundo. No Brasil ocorreram 21.977.661 (vinte e um milhões e novecentos e



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO setenta e sete mil e seiscentos e sessenta e um) casos confirmados de COVID-19 com 611.851 (seiscentos e onze mil e oitocentos e cinquenta e um) óbitos, notificados à OMS. (WHO, 2021).

Os números são expressivos, tanto de infectados quanto de óbitos no mundo, causados pela velocidade com que o vírus se propaga, gerando consequências não só para a saúde, mas para todos os outros setores sociais, seja a nível nacional ou internacional, destacando-se as mudanças no cenário educacional, que foi completamente reformulado em virtude das questões que envolvem o distanciamento social.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. O art. 24, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no mesmo sentido, prevê que:

A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver. (BRASIL, 1996).

Diante do contexto da Pandemia e levando em consideração a legislação vigente, foram suspensas as aulas presenciais nas instituições de ensino de todo o Brasil. Com o avanço da transmissão e o número de pessoas contaminadas e a falta de qualquer forma de cura, a possibilidade de retorno ficou cada vez mais distante e assim, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 5/2020 que dispõem sobre reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Este parecer dispõe também, sobre as práticas pedagógicas não presenciais na Educação Especial (Brasil, 2020, p. 14).

Assim sendo, os Estados e Municípios brasileiros passaram a organizar as aulas de forma remota seguindo o exposto no Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020, p. 08):

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

A fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

É nesse contexto que as práticas dos saberes dos docentes, como já colocado, não implicam somente o manejo de técnicas, mas também de outras habilidades que demandam um trabalho de mediação, no campo ideológico, dos professores. “A escola e os professores buscam se reinventar nesse momento para cumprir com os objetivos de uma formação para cidadania, justiça social e inclusão.” (VIER; SILVEIRA e PRSYBYCIEM, p. 81, 2020).

Dessa forma, tendo por base a estrutura legal vigente, como a Constituição Federal, as Leis de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, foi implementada a Base Nacional Curricular de Educação. Compreende-se por Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o documento oficial que prevê técnicas e estratégias de ensino que pautam a prática docente em todo o âmbito nacional, definindo direitos e objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes.

No eixo do conhecimento, a proposta da BNCC (2018) é a de que o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento para os alunos e seus processos de aprendizagem; reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais; apontando que os conteúdos dos diversos componentes curriculares devem apresentar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares.

Além do domínio da disciplina ministrada, como a própria BNCC prevê, é necessário que o professor tenha outras habilidades. A tarefa de “descortinar o mundo” não pode ser contida pelos muros do manejo técnico. É necessário que o professor exercite, entre as tantas nuances de saberes que enumera Tardif (2000), a função social de saber-ser professor:

É necessário precisar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes. De fato, os professores que consultamos e observamos ao longo dos anos falam de vários conhecimentos, habilidades, competências, talentos, saber-fazer etc. relativos a diferentes fenômenos ligados ao seu trabalho (TARDIF, 2000, p. 212).

Apesar dos interativos sociais, Koch (2010) defende que os conhecimentos de conteúdos envolvem mecanismos práticos elaborados (planejar, agir, revisar) que, considerando o caráter dialógico e interativo desses processos, envolvem, ainda, um saber-fazer do que se discute de caráter ideológico. A prática docente implica em nuances de saberes profissionais, como salienta Tardif (2000).

O professor é, portanto, protagonista das práticas dos saberes, sem o qual é impossível modificar a realidade educacional, que desempenha, de acordo com Gauthier e Mellouki (1998) o papel de um intelectual na escola e na sociedade. Os autores enumeram três motivos que explicam a função do professor: (i) o trabalho de quem ensina é de natureza intelectual, não podendo ser reduzido às suas dimensões instrumentais e técnicas; (ii) existem condições ideológicas e práticas indispensáveis ao exercício do ensino como trabalho intelectual; e (iii) o professor contribui, através das abordagens pedagógicas que adota e utiliza, para a produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais de certos grupos sociais em detrimento de outros.

Dessa forma, é o professor quem, através de suas práticas e saberes pedagógicos, quem transforma não apenas o mundo educacional, mas o mundo para fora do ambiente escolar, já que o professor, enquanto intelectual transformador contribui para a construção da visão social de mundo de seus alunos, para a forma como eles vão se comportar para além da escola.

Isso porque o professor detém um poder simbólico e institucional que é capaz de conduzir formas culturais do imaginário social do aluno. É o trabalho do professor, para além da técnica, que é capaz de transformar o agir e o pensar de seus discentes na sociedade e é por esse motivo que essa abordagem profissional, intelectual e pedagógica deve estar em harmonia com o contexto histórico-social de seus alunos que, no caso do ano de 2020 e parte do ano letivo



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO de 2021, foi o de ensino-aprendizagem remoto, destacando-se o caso da Educação Especial Inclusiva.

Nesse sentido,

Na aurora do século XXI, necessitam os professores estar preparados para interagir com uma geração mais atualizada e mais informada, porque os modernos meios de comunicação, liderados pela Internet, permitem o acesso instantâneo à informação e os alunos têm mais facilidade para buscar conhecimento por meio da tecnologia colocada à sua disposição. Os procedimentos didáticos, nesta nova realidade, devem privilegiar a construção coletiva dos conhecimentos, mediados pela tecnologia, na qual o professor é um partícipe pró-ativo que intermedia e orienta esta construção (FARIA, 2004, p. 02).

Vale lembrar que, ainda num ambiente virtual ou com uso de recursos tecnológicos, o professor continua sendo o protagonista da prática pedagógica, já que, ainda segundo a autora,

É a partir da criteriosa escolha dos softwares educativos e da adequada utilização da Web (com todas as suas funcionalidades, entre elas o hipertexto) que podemos almejar maneiras de trabalho mais ousadas e até mais interativas. A simples ‘transmissão de conteúdos’ realizada através do computador e da Web não possibilita espaço para que o aluno crie, aprenda, produza, torne-se cidadão do mundo. [...]. Em suma, a tecnologia facilita a transmissão da informação, mas o papel do professor continua sendo fundamental na escolha e correta utilização da tecnologia, dos softwares e seus aplicativos para auxiliar o aluno a resolver problemas e realizar tarefas que exijam raciocínio e reflexão (FARIA, 2004, p. 59).

Cabe destacar, no entanto, que o professor, apesar de protagonista, não pode selecionar aleatoriamente suas práticas pedagógicas. Na relação cotidiana, os próprios alunos demandam pela diversificação de recursos e aproveitamento das possibilidades destes nas atividades educacionais. Realidade que foi drasticamente enfatizada após a chegada da pandemia da COVID-19 Coronavírus. A formação e a prática docente são pautadas em diversas fontes, tais como previsões legais e normativas, legislações vigente, documentos oficiais e por constructos e entendimentos desenvolvidos pela própria comunidade científica educacional.

No que se diz respeito à integração de recursos tecnológicos os documentos oficiais norteadores do ensino, como a BNCC, também é unânime



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO na recomendação do uso das tecnologias, tal fato está expresso em uma das Competências Gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 09).

Educar para e pelos os meios tecnológicos não é uma tarefa fácil. É uma prática que requer sensibilidade, postura crítica e conhecimento. Dessa forma, é evidente que a educação com o uso de recursos tecnológicos, principalmente com a pandemia da COVID-19 Coronavírus, tornou-se essencial. No entanto, há esparsa literatura que contemple quais os desafios, para além dos benefícios, da implementação de uma prática educacional tecnológica no contexto da Educação Especial Inclusiva.

Processos identitários do aluno com deficiência intelectual e a educação especial inclusiva no ensino remoto

Para Hall (2006, p. 38), a identidade do sujeito pós-moderno não é algo nato e pronto, está permanentemente em edificação, desde que nascemos até a nossa morte, inclusive podendo adotar distintas identidades ao longo da vida. Para o autor, a identidade na pós-modernidade sofre o que ele chama de deslocamento, conseqüentemente contribuindo para as identidades não fixas e nucleadas e sim fracionadas e, por vezes, opostas e contraditórias.

A questão, portanto, não é a identidade, e sim a identificação. Essas identidades são construídas nas relações políticas, religiosas, culturais, educacionais, étnicas e etc.

Segundo Woodward (2014, p. 34), a identidade tem em seu foco certificar a sua relação e identidade cultural de pertencer a um determinado grupo. Ainda segundo a autora (2014, p. 38), “essas identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais são representadas”.

A relação de poder pode criar diversas situações nas quais um determinado grupo ou indivíduo, em uma determinada sintonia, é o equalizador social que



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO detém o poder, cria situações que proporcionam a depreciação da identidade para o outro e o faz acreditar nisso. Quando afirmamos na linguagem nossa identidade, marcamos automaticamente aquilo que não somos; fazendo uma negativa a todas as outras identidades, por exemplo, quando se afirma ser de uma nacionalidade específica dizemos (implicitamente na linguagem) que não somos todas as outras identidades das outras nacionalidades. A identidade e diferença estão interligadas, dependentes e inseparáveis umas das outras (WOODWORAD, 2014).

A identidade é, portanto, uma construção de origem social e de influências externas: locais, nacionais e globais; arquitetada nas ações discursivas em que interagimos com o outro em determinado momento histórico. Corroborando com as discussões acima, Bauman (2005, p. 17) afirma que a identidade e o pertencer não são irrevogáveis “não tem a solidez de uma rocha” e que as escolhas e ações feitas durante sua vida influenciam constantemente sua identificação e relação de pertencer.

Assim, a identidade do sujeito “é vista como um meio para atingir um objetivo” (CUCHE, 1999, p. 186), ela é alusiva e não plena. A construção da identidade social do sujeito dependerá das relações e dos elos aos quais estejam interagindo e integrando, seja a uma nacionalidade, a um determinado grupo social, a uma faixa etária, a uma religião, entre outros.

Os processos identitários podem proporcionar a relação de pertencimento a um grupo social, podendo ser reconhecido por outros e por si próprio como integrante desse conjunto de indivíduos. A identidade também é construída por aqueles que se jugam superiores a outros sujeitos que constroem e disseminam visões depuradas dos que jugam inferiores, fazendo com que os considerados subalternos se sintam e criem imagens como o marginalizado, tal qual a “classe superior” a construiu (CUCHE, 1999).

No que diz respeito à identidade do deficiente intelectual, esse processo de depreciação e marginalização dos sujeitos sempre foi desumano e devastador, pois foi perpetuado e imposto sistematicamente ao longo dos séculos até mesmo pelos próprios sujeitos, marcados e classificados como inferiores culturalmente, socialmente, politicamente e educacionalmente.

**Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**

Deste modo, a questão dos processos identitários de tais sujeitos é bastante complexa, pois um dos entraves é essa visão negativa de si e de sua cultura, uma questão de inferiorização que é como visto cultural, encontrando-se como elemento que pode problematizar e possibilitar no âmbito das adjacências culturais, sociais, ideológicas, nos valores e saberes próprios desses sujeitos, a educação contextualizada e emancipatória. Entretanto:

Atender a proposta de inclusão numa perspectiva em que seja de fato uma inclusão educacional, na qual os objetivos de ensino sejam atingidos e o aluno seja agente no processo de ensino e aprendizagem ainda é um desafio para as escolas. (VIER; SILVEIRA e PRSYBYCIEM, 2020, p. 81).

Tendo em vista os compromissos da escola, os quais devem abarcar um fazer pedagógico alinhado as demandas da sociedade contemporânea, bem como o conhecimento do processo de efetivação desses fazeres e dos métodos adequados para isso; o trabalho com temas contextualizados com as vivências dos educandos; o uso de tecnologias e a integração dos processos pedagógicos em um currículo congruente, harmônico e ajustado (LÜCK, 2009).

Assim sendo, a prática docente e o próprio fazer pedagógico, por analogia, são essencialmente sociais, por se desenvolverem “[...] por meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos” (GATTI et al., 2019, p. 182).

Assim, infere-se que a escola possui ação fundamental de aproximar o aluno com deficiência intelectual e a comunidade, construindo um processo democrático de participação e transformação. A transformação social pode ser entendida como a desconstrução e/ou exclusão da relação de dominação da qual fala Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*.

Neste contexto, podemos dizer que:

É difícil abordar uma reflexão sobre os desafios da inclusão educacional em tempos de pandemia. Isso porque o momento ainda é repleto de dúvidas, riscos, medos e incertezas. A escola e professores hoje, buscam reinventar-se de modo a atender uma demanda que apesar de ser evidenciada pelas escolas há muito tempo consiste ainda em um desafio em tempos considerados normais. (VIER; SILVEIRA e PRSYBYCIEM, 2020, p. 84).



O espaço escolar, segundo Masschelein e Simons (2017, p. 12), possui a função de suspender uma chamada ordem desigual natural, de fornecer, democratizar, um tempo livre, não produtivo e igualitário para aqueles que, por seu nascimento ou seu lugar, sua posição na sociedade, não possuem “direito legítimo de reivindicá-lo”.

Dessa forma, o grande entrave para a Educação Especial Inclusiva para o aluno com deficiência intelectual, nos tempos de ensino remoto, é o de alcançar a eliminação das barreiras de desigualdade, tendo em vista que a escola tem papel essencial para implicações na transformação social (PARO, 2010). E neste contexto o grande desafio está posto no espaço do ensino remoto, o qual se utiliza de recursos tecnológicos para que se efetive o processo ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto, fica evidente que Educação Especial Inclusiva e o próprio ambiente escolar possuem diversos papéis e funções sociais na vida do aluno com deficiência intelectual. Um desses papéis, como foi visto, é o de potencializar o desenvolvimento da subjetividade do aluno com deficiência, especialmente no que se refere à desmistificação identitária do sujeito com deficiência, desconstruindo antigas relações de subordinação e de inferiorização capacitistas.

Para tanto, é essencial que o professor se utilize de metodologias que façam com que o aluno assuma o papel de protagonista no seu próprio processo de ensino, tendo em vista que, segundo as próprias normativas vigentes, a técnica, tão somente, não é suficiente para a formação que a BNCC propõe.

Dessa forma, os principais impactos de um ensino remoto para alunos com deficiência intelectual são sentidos na dificuldade de se democratizar um tempo livre, a fim de se desconstruir a ordem desigual natural, num espaço agora tecnológico, no qual os alunos dispõem de alguns recursos e ferramentas, muitas vezes em condições desiguais. Para os alunos com deficiência intelectual, em



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO específico, a democratização é rarefeita especialmente no que se refere à atenção especializada da qual tais alunos necessitam para aprender.

Assim, conclui-se que os impactos educacionais, principalmente para os alunos da Educação Especial Inclusiva, serão sentidos em longo prazo, quando, do retorno às aulas presenciais, forem verificadas as dissonâncias de aprendizagem da mesma matéria por outros alunos com as mesmas condições ou em situações de desigualdade ou vulnerabilidade social.

Referências Bibliográficas

- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definition of intellectual disability.** Disponível em: <http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. **Cadernos Zygmunt Bauman.** Tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.
- BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas.** Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, p. 73-81, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** BRASIL.
- _____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE)** e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em 12 jan. 2021.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 05/2020: Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 jan. 2021.
- CUCHÉ, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.
- FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. *In:* ENRICONE, D. **Ser professor**, 4º ed., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 57-72.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

GAUTHIER, Clermont; MELLOUKI, M'hammed. L'enseignant et son mandat: médiateur, héritier, interprète, critique. Artigo estrangeiro aprovado para publicação na Revista Científica **Educação e Sociedade**, n. 87, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KOCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Paz e Terra, 2010.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2008.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**. Vol.38 nº 4. São Paulo. Out./Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000400010> Acesso em: 14 jan. 2021.

TARDIF, Maurice. **Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação do magistério**. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000.

VIER, Rejane Fernandes da Silva; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto; PRSYBICIEM, Moisés Marques. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação. **Revista Praxis**, v. 12, n. 1 (Sup.): Ensinar e aprender no cenário de pandemia, dez., 2020. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3474>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Completas: fundamentos de defectologia**. Tradução: Maria del Tomo V. Martins Fontes, São Paula, SP, 1991.



Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO

WOODWORAD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, WHO. **Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic**, 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, WHO. **Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic**, 2021. Disponível em: <<https://covid19.who.int/region/amro/country/br>>. Acesso em: 21 nov. 2021.