

AS CONSEQUÊNCIAS DO ENSINO REMOTO PARA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO IFBA CAMPUS/SEABRA

Felipe Ribeiro de Farias Mendes da Silva¹, IFBA,

Paula Suzane Pereira Souza², IFBA,

Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado

Resumo

A transformação causada pela pandemia da Covid-19 tem gerado enormes desafios dentro âmbito educacional, tanto para o público docente, quanto para o discente, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva remota, que se difere do tradicional Ensino à Distância. A presente pesquisa objetiva destacar as principais consequências do ensino remoto emergencial para estudantes público-alvo da Educação Especial do IFBA Campus Seabra, bem como traçar uma retrospectiva dos trabalhos realizados para a finalização do ano letivo 2019, pensando estratégias de ensino, metodologias e protocolos para a aprendizagem dos discentes durante o período de distanciamento social. A pesquisa mostra como o ensino remoto pode alcançar o público-alvo da Educação Especial, pensando em abordagens pensadas para as potencialidades de cada indivíduo e desconstrói a ideia de que modalidade emergencial não acontece de forma eficaz com esse público-alvo. O estudo parte da demanda de conciliar o sistema de ensino na realidade pandêmica em todo o mundo, em especial no Brasil e em Seabra/BA para alcançar as experiências desse campus do IFBA, do trabalho docente, seja na nova sala comum, seja na aprendizagem do Atendimento Educacional Especializado. O corpo principal da pesquisa focou no período letivo oficial encerrado em julho. Para realizá-la, foi necessário ressignificar nossa prática por meio do método cartográfico, o qual a pessoa pesquisadora atua ao mesmo como docente e agente desse trabalho, sendo seu produto a fusão entre pesquisa acadêmica e práxis docente, enfrentando o desafio de conciliar o que os teóricos da área se atentam para o referido contexto não presencial de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.

¹ Graduado em Bacharelado e Licenciatura em História, especialista em Gestão e Orientação Educacional, felipedefarias.educ@gmail.com.

² Graduada em Letras Vernáculas e Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Tecnologias e Educação Aberta e Digital, paulasuzane.pss@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 interrompeu as aulas presenciais em todo o mundo. A escola que, historicamente se viu como espaço oficial da sistematização do conhecimento (Santos e Santos, 2018), estava então diante de uma enorme alteração nas relações interpessoais e metodologias. Uma solução foi optar para a migração da modalidade presencial para a remota, mas para isso várias dificuldades se impuseram como a falta de acesso à internet por parte de docentes e estudantes, falta de equipamentos e espaços apropriados para a realização das atividades e como adaptar essa realidade para estudantes público-alvo da Educação Especial.

O Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) *Campus Seabra* vivenciava, em 17/03/2020 quando interrompeu as atividades presenciais, o fim do ano letivo de 2019 que estava marcado para se encerrar em maio seguinte. O atraso do calendário escolar, portanto, se colocava como uma dificuldade a mais a ser analisada caso optasse para por ser as atividades na modalidade remota emergencial.

A Resolução 07/2020 do IFBA permitiu que aqueles *campi* que ainda estivessem no calendário letivo de 2019, tendo cursado 80% da carga horária, terminassem as atividades de ensino, mas que nenhuma das unidades iniciassem ou seguissem o calendário de 2020 pelas dificuldades elencadas no primeiro parágrafo.

O entendimento do *campus* seabrense então foi de que era primeiro necessário criar estrutura que pudesse reduzir as barreiras dos estudantes para acessarem as plataformas indicadas e assim continuarem seus estudos.

A Coordenação Técnico Pedagógica (COTEP), por meio da assistência estudantil viabilizou aquisição de pacotes de internet – banda larga ou dados móveis – de acordo com as necessidades de cada discente, assim como equipamentos para os atendidos pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

O calendário que seria finalizado em maio, teve a data inicialmente alterada para junho e depois para a primeira semana de julho para poder atender as demandas e nova temporalidade de aprendizagem de estudantes na modalidade remota.

O objetivo desse estudo, portanto, é analisar o impacto do ensino remoto emergencial no processo de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial a partir do trabalho de AEE e sua interação com outros docentes nesse árduo processo, inédito para todos os envolvidos na pesquisa.

Foi necessário então, incluir nesse novo paradigma todo o arcabouço teórico e jurídico que balizavam a Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva sem deixar de eliminar as novas barreiras que se colocaram no processo indicativo como roga a lei 13.146 de 2015, principalmente os obstáculos no campo das tecnologias digitais, instrumentos dessa nova educação emergencial.

Método

Há de se considerar que essa é mais do que uma pesquisa em movimento, é um processo em que pesquisador e objeto – ensino remoto emergencial – estão intimamente conectados. Os docentes em Atendimento Educacional Especializado do IFBA/Seabra – autores desse artigo – não se colocam apenas na figura de observadores, mas de agentes e interventores, uma vez que são figuras importantes no desenvolvimento do trabalho.

Estando nessa posição, escolhemos o método cartográfico, conhecido também como esquizoanálise, que se constitui em uma prática singular de pesquisa e análise onde o pensar da realidade é necessário através de outros discursos que não os tradicionalmente apresentados pela retórica acadêmica, entendendo-se como potencialmente em formação e também como criadores de realidade (COSTA, 2014).

Convém dizer que não buscamos resultado específico, mas sim o acompanhamento de um processo complexo e provavelmente único nas nossas trajetórias profissionais e acadêmicas, assim como da história da Educação brasileira. Pesquisador e pesquisadora que se colocam também dentro do objeto estado têm de estar preparados não apenas para ressignificarem sua prática de pesquisa durante seu desenvolvimento, mas também sua prática docente, ou seja, um duplo e imprevisível desafio, pois não sabemos de antemão todos os caminhos que podemos seguir durante a jornada.

A cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim. O pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa (COSTA, 2014).

Inicialmente, a proposta de atuação é limitada pela implementação do ensino remoto emergencial. Assim que se deu início a interrupção das atividades presenciais, as coordenações de ensino reuniram-se com profissionais do NAPNE para organizar a

prática de ensino para com estudantes atendidos para o trabalho remoto, e nesse sentido foi construído um protocolo – chamado de *Normativas para trabalho de modalidade EAD para estudante com Necessidades Específicas do IFBA – Campus Seabra* – que nortearia os trabalhos com os discentes durante o período remoto e este documento seria dividido em três segmentos: Instruções Gerais para os Docentes; Instruções específicas sobre discentes (que contempla as seis especificidades de nossos sete estudantes); e Instruções aos estudantes. Essas instruções foram incluídas nos Planos de Ensino Individual de cada estudante no campo *Metodologia a ser implementada*.

As instruções específicas sobre discentes foram construídas a partir da definição de uma plataforma padrão – *Google Classroom* - para a continuidade dos cursos ofertados pelo campus e de uma análise de compatibilidade entre plataforma e necessidades específicas de nossos estudantes do IFBA/Seabra. Dois grupos de ação para esses estudantes se colocaram como naturais: o daqueles que poderiam interagir a partir do *Classroom* e aqueles que poderiam ter algumas barreiras com esse sistema.

O primeiro grupo contemplou dois de nossos sete estudantes atendidos pelo NAPNE. Sendo assim, foi necessário construir alternativas para não excluir os demais. A Resolução 07/2020 auxiliou esse processo, pois rogava, como se disse popularmente nas discussões da instituição, que para a continuidade das aulas “ninguém poderia ficar para trás”.

Foram criadas outras duas categorias para viabilizar o ensino remoto emergencial em relação à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Um para aqueles que tem possuem visão total, mas não proficiência escrita da Língua Portuguesa, caso de estudantes surdos ou com características de dislexia. Para esses, as aulas seriam ministradas por meio da plataforma *Zoom*, com abundância de recursos imagéticos e apoio de docentes AEE durante as aulas das disciplinas de sala comum nos atendimentos desse serviço especializado.

Nosso estudante com características de dislexia passa por um processo de letramento tardio e o uso da plataforma sem acompanhamento poderia causar dificuldades de acesso e compreensão. Ele e seus colegas surdos trabalham (de forma diferenciada) no AEE para melhorar a proficiência do Português escrito, com ênfase no vocabulário utilizado sem sala de aula.

O trabalho em conjunto permite a aquisição do Léxico e um conjunto de práticas que valorizem a aprendizagem visual não escrita (em português). Dessa forma, como a

dislexia envolve muitas vezes um aprendizado mais para a compreensão dos processos do que na memorização, conseguimos apresentar melhora progressiva na leitura quando hiperfocamos as áreas de interesse do indivíduo (MAIA, 2016).

O letramento se constitui além da relação das palavras e sons da alfabetização pois se caracteriza como exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, envolvendo o ato de ler e escrever para cumprir objetivos sociais diversos (Guarinello, 2018). Destacamos que esse ato de leitura e escrita deve acontecer de forma autônoma e para isso encaminhamos o desenvolvimento de nosso trabalho, embora ainda não seja uma habilidade plenamente adquirida pelos estudantes.

O terceiro grupo constituiu-se por estudantes cegos. A grande dificuldade durante a aprendizagem remota foi a ausência da experiência sensorial pelo tato. De nossos estudantes cegos, uma é proficiente em braile e outro não. A confecção de materiais na escrita em relevo foi comprometida, assim como outros formatos de aprendizagem a partir do tato que eram empregadas no presencial.

Foi constatado também que não haveria tempo e meios para treiná-los em outras plataformas, assim como o fato das opções de audiodescrição delas e dos equipamentos não atenderam às necessidades. A solução encontrada foi utilizar o WhatsApp, já conhecido desses alunos, que o utilizavam para receber materiais em áudio de seus professores. As aulas aconteciam através desse aplicativo, por meio de áudios, podcasts, envio de *links* que conectariam e promoveriam o conteúdo proposto e que serviriam para estudos. A mediação docente foi fundamental para a construção do conhecimento pelos alunos, pois concentrava a maior parte dos estímulos recebidos por eles.

Novamente os momentos de aprendizagem, segundo o protocolo, tiveram a necessidade de serem assistidos pelos docentes em AEE. Isso serve ao objetivo de compreender melhor o processo de aprendizado deles e constituir referencial para ser adotado em outras situações, como as próprias aulas de Atendimento Educacional Especializado para que possamos planejar, inclusive no futuro, de maneira mais efetiva todo o processo.

A estratégia não se resume a passos a serem seguidos exatamente como foram planejados, algo estático, mas, pelo contrário, a estratégia é flexível e passível de ser modificada, caso o professor a identifique como não funcional para o estudante. (MANZINI, 2010)

Embora tenhamos dividido em três grupos a respeito do acesso a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), é bom frisarmos que isso não significou um processo

de ensino-aprendizagem único dentro de cada agrupamento. Essa divisão identificava apenas o AVA adotado, uma vez que cada indivíduo tinha como principal balizador de seu o próprio processo de ensino aprendizagem seu Plano de Ensino Individual (PEI) adaptado para a modalidade do ensino remoto emergencial.

Os docentes de AEE acompanharam todo o processo das aulas junto aos colegas de sala comum e aos estudantes com o objetivo de registrar e avaliar o impacto do ensino remoto emergencial na vida escolar dos estudantes, assim como auxiliar e replanejar as ações educativas caso fosse necessário.

Nesse sentido, nos colocamos como o que Costa (2014) continua referenciando como

autores de pesquisa implicada e multiplicante. Implicada porque nos dobramos aos processos desse pesquisar, mas também não estamos na limpa posição de observador, uma vez que também podemos e provocamos novas dobras nesse desenrolar.

Não apenas explicamos, mas através de nossas ações e escrita implicamos quem está a nossa volta a partir das práticas que o novo paradigma nos provocou.

DISCUSSÃO

Importante ressaltar a união da comunidade IFBA/Seabra a fim de garantir a efetividade da aprendizagem do alunato. Famílias, servidores, docentes e estudantes, em conjunto optaram pelo ensino remoto emergencial, mesmo sabendo que ele não era o ideal. O atraso do calendário escolar pelas peculiaridades municipais e regional da Chapada Diamantina, que dificultam o acesso e o transporte ao *campus* provocou um empenho para que, ao menos, se encerrasse o ano letivo de 2019.

Foi consenso entre os partícipes que a continuidade das aulas se daria em caráter excepcional e que não deveria se tornar padrão, observando a excelência do ensino na modalidade presencial e a resolução 07/2020 do IFBA.

Um movimento de aproximação junto a estudantes alvo da política de educação especial se fez necessário para tentar romper barreiras que porventura viessem a surgir, visando ao máximo que a qualidade do ensino remoto acompanhasse a do ensino presencial. Uma equipe multidisciplinar com coordenadores, pedagogos, assistente social, docente e técnicos se formou a partir de comissão própria para o monitoramento. A vigilância para que nenhum estudante fosse “deixado para trás”, seja

em relação ao acesso à internet, ao recebimento de merenda ou o acompanhamento das atividades foi louvável.

A proximidade com esses alunos foi vital para perceber facilidades e dificuldades destes em relação ao ensino remoto. Os dois grupos que não utilizaram a plataforma *Google Classroom* realizaram aulas praticamente individuais, o que permitiu não apenas uma maior interação entre docentes e estudantes, mas permitiu ampliar relações de fraternidade e afetividade entre eles.

A inclusão/exclusão digital foi o primeiro marco perceptivo. Da maior facilidade de alguns em manusear recursos tecnológicos (por já ter tido contato antes) à dificuldade de outros em lidar com a tecnologia digital (por nunca ter tido contato anteriormente devido a deficiência impossibilitá-los ou por talvez não terem sido estimulados ao contato com a ferramenta). Para todos os casos, buscamos sempre desenvolver estratégias de ensino que favorecessem as habilidades e competências dos nossos alunos, assim como eliminar as dificuldades.

Importante destacar que, apesar de dois de nossos estudantes possuírem habilidades para realizar os estudos na plataforma escolhida, estes, por vezes não tiveram condições de fazer as atividades propostas por docente de sala comum e, nessa perspectiva, em alguns momentos houve a intervenção do professor em AEE sugerindo adaptações dentro das especificidades e particularidades dos discentes, respeitando assim o direito da pessoa com deficiência. Sobre isso a lei nº 13146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência contempla no Art. 27, que

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

Esses estudantes não percorreram o caminho da individualidade que permitiu a aproximação dos docentes com os colegas citados. Compartilharem a aprendizagem por meio do AVA comum fez parecer ao conjunto de professores que não seriam necessárias as mesmas adaptações de cunho curricular, metodológico e avaliativo que já implementavam na sala comum durante o período presencial. Foi preciso recordar que a opção pelo *Google Classroom* aconteceu pela sua potencialidade de uso e não por suprimir suas necessidades educacionais específicas.

Feita a intervenção, observar esses quadros se colocou de uma forma mais complicada para professores AEE, uma vez que tinham que, além dos encontros semanais com os discentes, percorrer a plataforma digital para poder analisar todas as dificuldades encontradas.

Para dar suporte aos docentes de forma geral, a assistência estudantil manteve em funcionamento as monitorias e bolsas que auxiliavam os estudantes-alvo da política de Educação Especial. Quatro estudantes dispunham de monitor discente exclusivo, dois permaneceram até o início de maio, quando datava a previsão do fim do período letivo. Com a extensão do calendário com finalidade de conseguir atender a todos da melhor forma, dois monitores tiveram seu contrato prorrogados para o mês de maio e um deles por mais quinze dias em junho, último mês de aulas, tendo um deles terminado a duração da bolsa pelo esgotamento dos recursos da assistência estudantil.

Esse último monitor trabalhava com nosso aluno com características de dislexia. Acompanhava algumas aulas de sala comum e em AEE. Matriculado no curso Técnico de Informática, a monitoria criou um aplicativo para ajudar o monitorado a pronunciar as palavras. Trabalho perfeitamente integrado com o atendimento especializado que, após um mês de atividades remotas passou a desenvolver aulas voltas exclusivamente para auxiliar os colegas das disciplinas curriculares.

Além da monitoria exclusiva e especializada, o NAPNE contava também com três bolsistas para produção de material didático adaptado antes da paralisação em virtude da pandemia. Com a passagem para a modalidade remota emergencial, as três bolsistas foram deslocadas para o projeto Sinalário³ IFBA/Seabra sob supervisão da técnica em intérprete de língua de sinais Celimar Moraes.

Durante o trabalho, algumas reuniões pedagógicas foram realizadas exclusivamente para se tratar das dificuldades especificamente de um determinado estudante. Os surdos tiveram atenção especial nesse ponto. A única intérprete de Línguas Brasileira de Sinais (LIBRAS) do *campus* se colocou na função também de tradutora e editora de vídeos das aulas assíncronas.

Isso evidenciou a precarização de seu trabalho solo quando, com o número de estudantes surdos matriculados, seria necessária pelo menos mais três colegas na tradução e interpretação da língua de sinais.

³ Conjunto de expressões do léxico de uma determinada língua de sinais que forma espécie de dicionário bilíngue, onde as principais palavras em Língua Portuguesa (usadas em nosso campus) têm seu similar registrado e referenciado em Libras.

Os docentes de AEE, de LIBRAS e a intérprete promoveram três reuniões para trabalharem com os colegas docentes de sala comum questões como avaliação adaptada, compreensão do português escrito por partes de nossos estudantes surdos, informações básicas para a aula e necessidades específicas dos estudantes.

Além de otimizar os processos, esse trabalho de continuidade em relação à implementação da cultura do Plano de Ensino Individual para esses estudantes e compreensão foi muito importante pois alcançou docentes de sala comum que nunca puderam estar presentes em momentos anteriores destinados à formação e planejamento. No ensino presencial, em uma cidade do interior onde a maioria dos profissionais não residem, é difícil reunir todos. No cenário do trabalho remoto, as reuniões online conseguem reduzir essas distâncias e ser mais efetivas.

Chamou a atenção em junho, quando se encerrava o processo letivo, a informação de que estudantes surdos estavam apresentando dificuldades nas operações básicas. O docente de matemática só acompanhou os alunos na última unidade, a partir de fevereiro, e até então não tinha conseguido ter experiência tão próxima com eles e o colega anterior não pôde registrar o PEI pois a intérprete só foi contratada na 2ª unidade letiva.

Um dos problemas de um campus pequeno como Seabra, além da dificuldade da já citada reunião dos profissionais, é a rotatividade de professores. A cidade não é tão atrativa para muitos docentes que acabam não se estabelecendo nela e, quando há possibilidade, são remanejados (transferidos) para lotação de seu interesse.

Iniciou-se, por tanto, uma avaliação dos dois estudantes para compreender seu estágio de aprendizado em matemática. Verificado que se encontravam com conhecimento matemático equivalente ao currículo do Ensino Fundamental 1, traçou-se planejamento para que após o fim do ano letivo de 2019 ocorrido em junho, continuassem a trabalhar remotamente para aquisição desse conhecimento.

RESULTADOS

A modalidade remota emergencial evidencia vários problemas que já existiam nas aulas presenciais. O grupo 1 de nosso protocolo demonstrou a invisibilidade que atinge muito desses estudantes. Estudando pelo AVA padrão, a mensagem compreendida por parte dos docentes de sala comum, mesmo já conhecendo os alunos do início da trajetória letiva, foi de que não havia mais necessidade por

adaptações metodológicas e avaliativas, como se elas fossem destinadas apenas ao público dos grupos 2 e 3.

Essa percepção é muito comum entre professores quando tem em sua sala comum estudantes sem nenhuma deficiência fisicamente aparente ou barreira na comunicação. No caso estudado, o uso do *Google Classroom* passou mensagem semelhante aos docentes quando no máximo essa utilização representava mais a capacidade de operacionalizá-la de maneira plena do que inexistência de necessidade específica

Para os outros grupos (2 e 3), a situação foi o inverso. Estando com no máximo dois estudantes num mesmo AVA, o processo permitiu maior aproximação entre professor-aluno. Dificuldades docentes que antes existiam de compreender as reais necessidades de seus estudantes foram sendo reduzidas, fruto da maior atenção que o desenvolvimento da aprendizagem e o indivíduo aprendiz tiveram.

A proximidade permitiu que docentes atentassem para a rotina de aula do estudante, suas dificuldades desde construir o pensamento até mesmo operacionalizá-lo. Como relembra Andrade (2014), as pessoas gostam de ser notadas, de receber atenção. Se faz importante, então, perceber o que estudantes trazem de novidade, seus estados de espírito, enaltecer seus feitos e principalmente escutá-los.

Essas percepções permitiram vislumbrar jogos, painéis, quebra-cabeças, que mesmo visualizados pela tela de um computador ou escutados de forma lúdica, permitiram acessar os saberes prévios dos estudantes e valorizar seu desenvolvimento na construção do conhecimento.

Considerando a qualidade emergencial e provisória desse ensino remoto, a opção por conservar o grupo 1 no mesmo espaço de aprendizagem, a fim de preservar a inclusão no processo como a maioria dos colegas, precisa ser revista em caso de ser iniciado o ano letivo de 2020. É preciso que, além do *Google Classroom*, haja para eles um espaço específico de interação síncrono e virtual. Acreditamos que isso seja primordial para que a mesma proximidade e atenção dos outros grupos seja mais efetiva e afetiva, assim como as reuniões pontuais que contribuíram muito para melhoria desse mesmo processo.

No andamento ordinário do campus eles são mais do que raros, em virtude da carga horária disponível e dias de permanência dos docentes na instituição e cidade. Os docentes de AEE disponibilizam horários de atendimento com os colegas da sala

comum, mas nem todos procuram esse atendimento e uma parte deles não dispõe de tempo de qualidade pela pressa dos professores e urgência de outras atividades.

É natural então que pensemos em uma solução para essa questão pensando em alternativas como as do período remoto emergencial. Seja no modelo adotado da videoconferência, podendo ser total ou parcial, ou seja, com alguns membros fisicamente presente e outros virtualmente. A construção de fórum online também é avaliada, mas há de se ter todo um cuidado com a confiabilidade das informações.

Isso mostra que, apesar de ter apresentado algumas limitações, foi extremamente positiva a experiência remota e emergencial, pois além de fornecer a continuidade dos estudos nesse período de distanciamento social, garantindo efetividade nas ações de aprendizagem, até o momento da escrita desse artigo, também permitiu ressignificar processos desenvolvidos no período anterior e acrescentar novas ideias e práticas para quando as atividades regulares reiniciarem.

CONCLUSÕES

O trabalho ainda não foi encerrado, pois, embora não estejamos em período letivo na instituição, as aulas para o público-alvo da educação especial continuam para quatro dos setes discentes atendidos. Dois estudantes seguem tendo aula de Química, pois não cursaram a disciplina no período letivo, quando não havia disponibilidade professor para sua turma, e os estudantes surdos estão aprendendo matemática desde a Base do Ensino Fundamental 1 com previsão para término dessas atividades em outubro.

A finalização do período letivo de 2019 foi bem significativa e efetiva. As adversidades foram contornadas como relatamos e aquelas em que não havia tempo hábil, como a defasagem em matemática, estamos aproveitando o momento que se seguiu ao calendário oficial.

Durante as aulas de AEE, as ferramentas tecnológicas tiveram e continuam tendo um papel essencial para o ensino-aprendizagem. É importante destacar que essas tecnologias podem ser digitais ou não e que as estratégias de ensino são ajustáveis e, por isso, o docente pôde discriminar quais seriam adequadas e quais colaborariam para a participação dos alunos com deficiência.

Os trabalhar conjunto entre as categorias docentes também permitiu novas abordagens e um pensamento coletivo, muitas vezes interdisciplinar. As práticas, por mais que fossem sugeridas por um ou outro, eram planejadas pelos profissionais de modo a compreender as melhores alternativas, assim como também eram avaliados os resultados das atividades. Alves (2012) nos atenta que reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos é, pois, um imperativo de qualquer política educativa que pretende assumir a educação como responsabilidade social. Se na Educação, principalmente a Inclusiva e Acessível, o trabalho coletivo continua sendo a melhor alternativa para alcançarmos êxito, nossa jornada experimental vai progredindo bem.

Por fim, podemos dizer que é possível o trabalho remoto para a educação especial e que este aconteceu e tem acontecido dentro dos limites e possibilidades dos nossos alunos e docentes. Para isso é necessário atenção para eliminar não só as barreiras do sistema educacional tradicional, mas também aqueles que essa situação colocou. O estreitamento do distanciamento físico entre ambiente escolar e discente foi e está sendo realizado (com êxito) pelo ensino e aprendizagem na perspectiva remota.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES; Rubem. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª Edição. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2ª Ed. Recife: Prazer de ler, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07. jul .2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC /SEESP,2008.

__. Ministério de Educação e Cultura. **Resolução 4 CNE/CB de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais do atendimento educacional especializado para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2009b.

__. **Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005**: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm

COSTA, Luciano Bendin. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. IN: Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014

GUARINELLO; Ana Cristina. **Oficinas de Português para surdos**. IN: PACHECO; Lilian Miranda Bastos. **Questões da Educação Especial**. Feira de Santa: UEFS Editora, 2018; Salvador: EDUFBA, 2018.

IFBA. **Resolução n 07 de 22 de março de 2020**.

IFBA Campus Seabra. **Normativa para trabalho de modalidade EAD para estudantes com Necessidades Específicas do IFBA – Campus Seabra**.

MANZINI, E. J. **Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física** In: MANZINI, E. J.? FUJISAWA, D. S. **Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial**. Marília: ABPEE, 2010.

MAIA; Eber. **Necessidades Educacionais Especiais**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.