

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÃO E
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO**

INCLUSIVE EDUCATION AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: MEDIATION AND
PROMOTION OF LEARNING IN REMOTE EDUCATION

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: MEDIACIÓN Y
PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Fabíola Cadete Silva¹ 0000-0003-2145-0492

Petronilha Moraes Moreira Pereira² 0000-0002-7912-1977

Adelis Carvalho Azevedo Araujo³ 0000-0001-6146-0535

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra⁴ 0000-0003-1622-5434

¹ Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, Maranhão, Brasil; fabycadete@gmail.com

² Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, Maranhão, Brasil; pm.asp@hotmail.com

³ Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, Maranhão, Brasil; adeliscarvalho@live.com

⁴ Universidade Estadual do Maranhão – São Luís, Maranhão, Brasil; ilka.serra@uema.br

RESUMO:

A realidade, atualmente vivenciada na educação, tem possibilitado inúmeras reflexões sobre o fazer pedagógico, intermediado pelas várias redes e vias de acesso à comunicação e informação. Acreditando nessa premissa, esse trabalho tem como principal objetivo refletir sobre as possibilidades de ressignificação do ensino de qualidade, mesmo no contexto das aulas remotas. Apresenta-se, portanto, a proposta do trabalho colaborativo e do uso das tecnologias educacionais, enquanto caminho profícuo na garantia da inclusão e desenvolvimento de aprendizagens significativas. As discussões aqui presentes levam em conta as exigências de uma nova postura docente que contemple a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências em uma sociedade do conhecimento e informação, acometida pela pandemia do Coronavírus. As ideias apresentadas no escopo desse trabalho resultam de uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, referenciada pelos pensamentos de Mendes (2017), Masetto (2000), Rodrigues (2012), Galvão Filho (2009) e Silva (2001). Mediante este estudo foi possível conceber a relevância de um ensino colaborativo, pautado na reconfiguração dos papéis daqueles que atuam diretamente na orientação dos discentes, permitindo, ainda, situar o papel das tecnologias como grandes aliadas na proposta de uma educação inclusiva. Por sua vez, essas tecnologias precisam ser sustentadas por mediações pedagógicas que diversifiquem o ensino e ampliem habilidades interativas, a fim de colocar o aprendiz na posição de sujeito ativo em seu processo de conhecimento.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino colaborativo; tecnologias educacionais.

ABSTRACT:

The reality currently experienced in education has enabled numerous reflections on the pedagogical process, intermediated by various networks and access to communication and information. Believing in this premise, this work has as its main objective to reflect on the possibilities of giving new meaning to quality teaching, even in the context of remote classes. It presents, therefore, the proposal of collaborative work and the use of educational technologies as a fruitful way to guarantee the inclusion and development of significant learning. The discussions here present take into account the demands of a new teaching posture that

contemplates interaction, learning, and the development of competencies in a society of knowledge and information, affected by the Coronavirus pandemic. The ideas presented in the scope of this work result from a qualitative bibliographic research, referenced by the thoughts of Mendes (2017), Masetto (2000), Rodrigues (2012), Galvão Filho (2009), and Silva (2001). Through this study, it was possible to conceive the relevance of a collaborative teaching, based on the reconfiguration of the roles of those who act directly in the guidance of students, allowing, also, to situate the role of technologies as great allies in the proposal of an inclusive education. In turn, these technologies need to be supported by pedagogical mediations that diversify teaching and expand interactive skills, in order to place the learner in the position of active subject in his knowledge process.

Keywords: inclusive education; collaborative teaching; educational technologies.

RESUMEN:

La realidad que se vive actualmente en la educación ha permitido numerosas reflexiones sobre la labor pedagógica, intermediadas por diversas redes y vías de acceso a la comunicación y la información. Creyendo en esta premisa, este trabajo tiene como principal objetivo reflexionar sobre las posibilidades de dar un nuevo sentido a la calidad de la enseñanza, incluso en el contexto de las clases a distancia. Por lo tanto, presenta la propuesta del trabajo colaborativo y el uso de las tecnologías educativas, como una forma fructífera de asegurar la inclusión y el desarrollo del aprendizaje significativo. Las discusiones que aquí se presentan tienen en cuenta las exigencias de una nueva actitud docente que considera la interacción, el aprendizaje y el desarrollo de competencias en una sociedad del conocimiento y de la información, afectada por la pandemia del Coronavirus. Las ideas presentadas en el ámbito de este trabajo resultan de una investigación bibliográfica de carácter cualitativo, referenciada por los pensamientos de Mendes (2017), Masetto (2000), Rodrigues (2012), Galvão Filho (2009) y Silva (2001). A través de este estudio, fue posible concebir la relevancia de una enseñanza colaborativa, basada en la reconfiguración de los roles de quienes actúan directamente en la orientación de los alumnos, permitiendo, aún, situar el papel de las tecnologías como grandes aliadas en la propuesta de una educación inclusiva. A su vez, estas tecnologías deben apoyarse en mediaciones pedagógicas que diversifiquen la enseñanza y amplíen las capacidades interactivas, para situar al alumno en la posición de sujeto activo en su proceso de conocimiento.

Palabras clave: educación inclusiva; enseñanza colaborativa; tecnologías educativas.

Introdução

O cenário de instabilidade instaurado no mundo, em consequência da Pandemia do Coronavírus (COVID-19), alterou diversas rotinas, gerando novas perspectivas econômicas, políticas, sociais, afetivas e culturais. A quarentena fez com que a sociedade olhasse o mundo pela janela, onde as praças, os clubes e as escolas experimentavam o esvaziamento dos seus espaços de interação. O transitar, sem um motivo justificável, tornara-se algo escuso e imprudente, naquele contexto. Além das janelas físicas, as janelas virtuais, oriundas dos ciberespaços, foram oportunidades encontradas para reconfigurar novas rotinas e tentar manter as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que substanciam nossa existência (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

No Brasil a situação de calamidade se mostrou ainda mais alarmante, tendo em vista que a população brasileira, em sua maioria, vive em constante instabilidade em relação às questões financeiras e falta de políticas públicas eficientes. Por conseguinte, não possuíam janelas físicas, ou sequer as virtuais, para desfrutar do ócio criativo, ou das possibilidades de conhecimento e desenvolvimento ofertadas pelas redes de conexões (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020).

Ademais, quando o assunto em pauta é a educação, fundamentada especificamente na proposta inclusiva para o ensino remoto, os desafios, indubitavelmente, vêm à tona, por se tratar de uma realidade deficitária, onde por um lado, depara-se com o fantasma da exclusão digital e por outro, com professores despreparados, utilizando as mídias para modernizar os modelos tradicionais de ensino. Percebe-se, pois, que essa dinâmica perpetua a cultura da exclusão e negligencia as diferenças ao desconsiderar a relevância de um ensino em rede, acessivo, pautado na colaboração e respeito às diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento.

Considerando esses pressupostos que reverberam em uma crise educacional na atual conjuntura e, ainda, a necessidade de vislumbrar, no ensino remoto, possibilidades para uma educação que respeite e atenda a diversidade, por intermédio da colaboração entre família e escola, escolheu-se para este artigo o tema Educação inclusiva e tecnologias educacionais: perspectivas para mediação e promoção da aprendizagem no contexto do ensino remoto.

Objetiva-se com a discussão proposta, refletir sobre as possibilidades de ressignificação do ensino de qualidade, mesmo no contexto do ensino remoto. Apresenta-se o trabalho colaborativo e o uso das tecnologias educacionais enquanto caminho profícuo na garantia da inclusão e desenvolvimento de aprendizagens significativas em contexto pandêmico.

Levando em conta as medidas emergenciais para garantir o acesso à educação, buscou-se investigar: Quais são os limites e possibilidades para o uso das tecnologias e da mediação pedagógica numa proposta colaborativa e inclusiva de ensino, que valorize a diversidade no contexto emergencial das aulas remotas? Na tentativa de resposta a este questionamento, esta pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, fundamenta-se nas ideias de Mendes (2017), Masetto (2000), Rodrigues (2012), Galvão Filho (2009), Silva (2001) e outros autores, por apresentarem posicionamentos que coadunam com os interesses deste estudo.

De tal modo, os resultados desta discussão foram copilados em três partes: Introdução, Desenvolvimento e Considerações Finais. Na parte direcionada à Introdução é feita a

contextualização do fenômeno analisado, onde, na oportunidade, são apresentados os objetivos e circunstâncias que motivaram a escolha pela temática.

A parte relacionada ao Desenvolvimento gira em torno de três seções: A primeira, intitulada Tecnologias e as possibilidades comunicativas na perspectiva da inclusão, aborda o uso das tecnologias enquanto possibilidades de acesso e ampliação das habilidades comunicativas na co-construção de um ensino pautado no protagonismo discente e na descentralização dos tradicionais paradigmas educacionais. Esse tópico abre espaço para a subseção, Tecnologias Educacionais ou Tecnologia Assistiva? Onde se aborda a questão do uso, relevâncias e conceitos que as diferencia.

Na segunda seção, intitulada Educação Especial em contexto pandêmico e o ensino remoto, aborda-se os decretos que regulamentam o ensino remoto para o público-alvo da educação especial. Na terceira e última seção, as discussões contemplam as Tecnologias, Ensino Colaborativo e Mediações Pedagógicas, aprofundando sobre os desafios para a educação inclusiva em contexto pandêmico, onde as tecnologias e as mediações pedagógicas são apresentadas na perspectiva de um ensino colaborativo que contemple a diversidade e o direito de todos aprenderem.

Tem-se, como terceira e última parte deste estudo, as Considerações Finais, onde os objetivos serão retomados a fim de verificar se as hipóteses levantadas foram confirmadas ou não. É importante enfatizar que ao refletir sobre o alcance da tecnologia, em uma perspectiva de promover a inclusão, torna-se primordial elucidar a generalidade imbuída no emprego e uso da expressão educação inclusiva, uma vez que seria impossível se referir a essa denominação sem precisar os propósitos e aplicabilidade ao qual se intenciona abordar no presente estudo.

Nessa perspectiva, levou-se em consideração o conceito de educação inclusiva instituído pela Declaração de Salamanca (1994) como um passo inicial na garantia de educação para todos, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados, dessa forma, como estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2017).

Partindo dessas disposições essenciais, propõe-se nesse artigo discutir sobre a ampliação das possibilidades de aprendizagens, intermediadas pelo uso das tecnologias na perspectiva da inclusão, entendendo que a educação inclusiva se constitui como um direito de todos, no qual a escola deve assumir a função de apoio em qualquer estado, grupo ou setor educativo, não

como algo especial, especializado e excludente, mas entendendo e assumindo o apoio como uma função inerente ao desenvolvimento da capacidade de todos aprenderem.

Tecnologias e as possibilidades comunicativas na perspectiva da inclusão

A comunicação se constitui como um importante elemento de interlocução e disseminação de pensamentos e ideologias. O ato de se comunicar, implica em uma dinâmica complexa que transpõe a simples ação de falar e ser ouvido. Entre as múltiplas definições presentes nos dicionários de Língua Portuguesa, todas convergem para que essa seja compreendida como a habilidade ou capacidade de estabelecer um diálogo e, em contrapartida, o entendimento.

De tal forma, por mais ingênuo que possa parecer, o objetivo básico da comunicação é ser entendido e afetar, de alguma maneira, a percepção do receptor acerca do que foi transmitido. Corroborando com essa premissa, Thompson (1973) acrescenta que uma informação expressada releva as intenções e a forma, mesmo velada, que o enunciador pretende influenciar o comportamento do outro.

Nesse tocante, a oportunidade de fala, não no sentido restrito de articulação das palavras, mas na capacidade de externar suas ideias e posicionamentos, é representada como um instrumento de poder, o qual as pessoas com deficiência, e as muitas outras que não se enquadram no estereótipo social vigente, costumam ficar à margem desse privilégio.

O lugar da comunicação, enquanto instrumento de controle das ações do outro, por vezes no desenho unilateral, sempre imperou nos modelos conservadores de se fazer educação. Na perspectiva de um paradigma tradicional de ensino, Masetto (2000) assinala a escola enquanto lugar de transmissão de valores e padrões de comportamentos sociais próprios da sociedade em que se vive, onde seus propósitos cooperam para a conservação do patrimônio cultural da humanidade e as atitudes sociais esperadas.

Em outras palavras, a escola sempre foi vista como um espaço privilegiado de conhecimento, tendo como sustentáculo a figura do docente que se sobrepõem como detentor do saber, balizado, principalmente, pelo domínio expositivo que o fundamenta em seus conteúdos e especialidades.

Posto isso, entende-se como Masetto (2000), que o uso das tecnologias tem sido visto por muitos professores como uma ameaça ao seu sentido de ser e existir profissionalmente, uma vez que descentraliza o monopólio do conhecimento e exige novas competências da escola, dos

profissionais e atores que dela fazem parte. Ao pensar em uma perspectiva de ensino que contemple as exigências impostas pela sociedade da informação e do conhecimento, inevitavelmente, torna-se imperativo pensar no uso das tecnologias enquanto possibilidade potencializadora de interação, comunicação e atendimento à diversidade, na perspectiva de um ensino e de uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Ao considerar as tecnologias, enquanto um importante aliado na diversificação do ensino e no atendimento à proposta de educação inclusiva, faz-se necessário questionar e ressignificar alguns fatores que ainda perpetuam nas escolas e impossibilitam o uso desse instrumento como potencializador e mediador da aprendizagem. Dentre eles o conceito de comunicação e a necessidade de mudança de postura docente frente à percepção de como se constroi o conhecimento.

É preciso, portanto, que se compreenda que a construção do conhecimento não se dá de maneira meramente transmissiva, mas em um ambiente de troca, onde todos podem se beneficiar da intrínseca dinâmica de co-construção envolvida. Fica evidente, diante de tal premissa, que “[...]quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). É uma relação mútua, onde as interações precisam ser estabelecidas de maneira horizontal. Os apontamentos de Silva (2001, p. 30) coadunam com essa perspectiva quando afirma que:

Muitos educadores já perceberam que a educação autêntica não se faz sem a participação genuína do aluno, que a educação não se faz transmitindo conteúdos de A para B ou de A sobre B, mas na interação de A com B. No entanto essa premissa ainda não mobilizou o professor diante da urgência de modificar o modelo comunicacional baseado no falar-ditar do mestre inarredável na era digital.

Dessa forma, compreende-se que um dos condicionantes para o uso eficiente da tecnologia, no contexto da escola inclusiva, está na mudança de postura docente e na ressignificação do modelo comunicacional de emissão e recepção. A tecnologia, por si só, não tem o poder de explorar as potencialidades dos alunos e, tampouco, promover um ensino inclusivo. Como exemplo disso, Rodrigues (2012, p. 32) enfatiza que:

Os primeiros programas de uso escolar (chamados programas tutoriais) reproduziam o mais convencional que a escola poderia apresentar: uma dinâmica de perguntas e respostas em que o computador (emulando o professor) sempre sabia a inequívoca resposta que o aluno tinha que encontrar.

Torna-se evidente que a tecnologia não consiste em uma reforma na educação, e sim atua a serviço de qualquer modelo de escola, desde as mais tradicionais às mais inovadoras

(RODRIGUES, 2012). Com efeito, tal perspectiva pode ser materializada quando, por exemplo, o professor aproveita da praticidade da projeção dos textos no *datashow*, para uma exposição cansativa dos conteúdos da sua disciplina, sem espaço para interação, contextualização e criações. Deixando, conseqüentemente, de promover maneiras diversificadas de explanação que considere os interesses e ritmos diferentes de aprendizagem.

Alia-se a isso, a utilização desse mesmo recurso para substituir o emblemático quadro negro, quando é solicitado que os alunos se ocupem em cópias infundáveis dos textos projetados, sem uma implicação pedagógica evidente ou ações problematizadores. Percebe-se, então, as mais variadas situações em que as tecnologias servem aos propósitos de práticas conservadoras.

Em consonância com o pensamento supracitado, Baseio, Santos e Carneiro (2021) afirmam que tão somente as tecnologias não têm o poder de superar velhos paradigmas. Os mesmos evidenciam a relevância da formação e constante reflexão do professor, por acreditar que esses devem desenvolver competências didáticas e metodológicas para planejar com novas tecnologias. Corroboram, ainda, que a emergência e necessidade desses recursos, no atendimento da atual conjuntura social, implica na mudança de postura do docente, do aluno e, sobretudo das prática escolares que devem ser sustentadas por metodologias ativas.

Sob a ótica de Moran (2018, p. 4) “[...] as metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Vale enfatizar que Baseio, Santos e Carneiro (2021) afirmam que a metodologia ativa não é algo novo, visto que muitos estudiosos antigos, dentro dos seus dados contextos, já a previam como possibilidade de co-construção, fato que pode ser comprovado quando Freire (1996, p.25) cita que “[...]ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Em outras palavras, o professor se apresenta como um mediador, um possibilitador nas oportunidades de construções coletivas. Nesse tocante, embora não possam ser vistas como algo novo, as metodologias ativas podem ser consideradas novas na ótica da inovação incremental, dada a melhoria significativa na sua utilização, inclusive com auxílio das tecnologias.

Corroborando com essa premissa, Schlemmer, Felice e Serra (2020) acrescentam que no campo da Educação, em tempos de Covid-19, professores, estudantes, gestores e pais, se viram inseguros diante das novas exigências do contexto. Precisando, rapidamente, fazer uso

de diferentes tecnologias digitais, em rede, de forma a continuar viabilizando os processos de ensino e de aprendizagem.

O que, por sua vez, revela um significativo desafio para aqueles que não conseguiram se apropriar das competências oriundas do letramento digital. Letramento esse, que implica na apropriação de ambientes e plataformas digitais e online que se moldam como recursos potencialmente capazes de qualificar e significar a educação. Com efeito, os autores percebem que a educação, dentro das atuais exigências, está se modificando, cobrando dos docentes uma postura de deslocamento disruptivo.

Dessa forma, consubstancia-se que o uso das tecnologias como recurso ampliador das estratégias comunicativas, na perspectiva de um ensino inclusivo, pressupõe muito mais do que um conhecimento tecnológico, implica na valorização do saber do outro, no reconhecimento da diversidade enquanto elemento substancial da existência humana, na postura do docente enquanto um mediador de aprendizagem e na atitude do aluno enquanto sujeito ativo que constrói e atua como protagonista na sua dinâmica de aprender.

Tecnologias Educacionais ou Tecnologia Assistiva? Suportes de acessibilidade em contexto pandêmico

As tecnologias, quando utilizadas de maneira intencional, planejada e a serviço da valorização da diversidade, podem se tornar um importante aliado na construção de uma proposta de ensino que preze pelo protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem. Como Galvão (2009), acredita-se que os avanços tecnológicos e científicos promovem diversas possibilidades que viabilizam estratégias diferenciadas a partir de intervenções educacionais, na perspectiva de uma escola inclusiva.

Infere-se, diante disso, que uma escola que se pretende inclusiva, deve estar atenta para identificar e responder à altura das necessidades educativas especiais que seus alunos possuem. Nesse ínterim, as tecnologias educacionais e a Tecnologia Assistiva (TA) se apresentam como suportes de notório alcance na garantia de autonomia e facilitação da aprendizagem.

Não obstante às responsabilidades inerentes à escola, fundamentada em espaço de respostas e suporte às diversas formas de aprender, o cenário pandêmico surge, não só para despertar, mas para chacoalhar os modelos educacionais vigentes, de maneira a exigir de tal instituição, posicionamentos condizentes com as novas rotinas, habilidades e maneiras de aprender, mediadas, inclusive, pelas mídias tecnológicas.

Nesse sentido, o desafio presente não se resguarda apenas em inserir tecnologias, mas promover a qualidade e acesso ao conhecimento, considerando, sobretudo, o uso da TA como possibilidade de implementar o ensino remoto emergencial, na direção de promover aos estudantes com necessidades educacionais especiais um processo de ensino que contemple aprendizagens específicas e currículos flexíveis, a partir de materiais e recursos diversificados.

Considerando ainda, a linha tênue que perpassa a significação e aplicabilidade das Tecnologias Educacionais e da TA, torna-se relevante refletir sobre: O que é Tecnologia Assistiva? Quais fatores a diferencia das Tecnologias Educacionais? No contexto dessa discussão, torna-se relevante identificar a TA enquanto todo um arsenal de recursos e serviços que proporcionam e ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo mais autonomia, independência e, conseqüentemente inclusão. Trata-se de uma área de conhecimento, que dispõe de uma infinidade de recursos que têm sido utilizados como ferramentas mediadoras da equidade, autonomia e aprendizagem desses indivíduos (GALVÃO, 2009).

Como a TA é algo muito recente no contexto educacional, é comum que a mesma seja desconhecida por muitos profissionais e, até mesmo, confundida com outras tecnologias (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018). Sobre essa questão, Sousa e Gomes (2019, p. 256) citam que “[...] os recursos utilizados para a promoção do acesso ao currículo, por vezes, podem ser caracterizados como TA, no entanto, também podem ser Tecnologias Educacionais comuns”. Para mostrar a diferenciação desses dois recursos, a fim de promover e coordenar sua utilização de maneira clara, intencional e produtiva, Bersch (2017, p. 12), indica três questionamentos:

O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso / estratégia auxilia na superação da barreira? O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto? Sem esse recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação?

Tendo resposta afirmativa para as três questões, a autora supracitada sugere que o recurso, ainda que seja uma tecnologia comum, está sendo utilizado para fins de romper barreiras e garantir acessibilidade, e que sem a utilização do mesmo, o aluno estaria impossibilitado de participar, estando excluído na dinâmica de construção de sua aprendizagem. Portanto, esses fatores incidem para que a tecnologia utilizada seja vista e interpretada como uma TA.

Nessa perspectiva, enquanto proposta de acessibilidade na educação inclusiva a TA se apresenta como área de conhecimento, que envolve um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Favorece, portanto, a participação do aluno com deficiência, à medida que amplia as possibilidades de interação com seus pares e com as atividades propostas pelo professor.

Por conseguinte, é importante que o docente conheça sobre tais recursos tecnológicos para que seja capaz de utilizá-los alinhado ao propósito intencionado em sua prática. Só assim o fazer pedagógico passará de um ensino fragmentado e descomprometido com a perspectiva inclusiva, para um ensino com abordagens integradoras, focadas nas especificidades do aluno.

Educação Especial em contexto pandêmico e o ensino remoto

No campo da educação, ações dos governos federal, estadual e municipal foram lançadas no intuito de elaborar e instrumentalizar legalmente, normas e decretos que atendessem à sociedade, na organização de um processo educacional formal, frente ao, até então, cenário pandêmico. Para tanto, foi emitida a Portaria nº 343/2020 que estabeleceu a mudança das aulas presenciais por aulas em meios digitais (BRASIL, 2020b). No início de abril de 2020, a partir da Medida Provisória (MP) nº 934/20, o Governo Federal, estabeleceu normas que orientassem o funcionamento do ano letivo na Educação Básica e Superior, durante o estado de emergência sanitária instalado pela pandemia do Coronavírus.

Logo em seu artigo 1º, a MP dispensou a obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, para a educação básica, mas orientou a quantidade da carga horária anual mínima que deveria ser cumprida pelos estabelecimentos de ensino. Nesse ponto, vale ressaltar que não foram estabelecidas orientações sobre o trabalho remoto na educação. Já na segunda quinzena do mês de abril de 2020, houve uma reestruturação do cronograma letivo e criada a possibilidade de se contabilizar as atividades não presenciais para preenchimento da carga horária anual.

Contudo, a partir do Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), mesmo em uma mudança de contexto na sociedade, gerada pela pandemia, as disparidades foram evidenciadas e as oportunidades educacionais continuaram seguindo o caminho da desigualdade e da exclusão. O ensino remoto se apresentou como uma forma emergencial de garantir a continuidade do período letivo, entretanto, é importante refletir a respeito dessa estratégia e de como isso aconteceu na realidade da educação brasileira.

A partir de informações descritas pelo IBGE (2020a), o cenário apresentado durante a pandemia, evidenciou uma taxa de desemprego muito elevada, uma vez que muitas empresas

estiveram fechadas por muito tempo. Evidenciou, também, que a falta de acesso às tecnologias, por grande parte da população, afetou consideravelmente o acesso à educação (IBGE, 2020b). Ainda, de acordo com pesquisas realizadas a respeito do uso de internet pela população em idade escolar, cerca de 37 milhões de estudantes, entre 9 e 17 anos, não possuíam internet em casa (CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 2019), repercutindo, diretamente, nas condições de acesso ao ensino remoto para esses alunos.

Martins, Coutinho e Corrochano (2020), corroboram com as discussões acerca das condições em que o ensino remoto emergencial se apresentou, para além das questões estruturais e econômicas. Abordaram problemáticas relacionadas às questões de vivências e socialização, que a partir da pandemia não puderam ser mais estabelecidas no contexto educacional presencial. Foram situações novas, criadas a partir do cenário pandêmico, gerando insegurança por parte da família, em ter que acompanhar os filhos, funcionando com uma espécie de tutores dos estudantes em seus lares, somado a isso, o despreparo de muitos docentes para atuarem nesse novo modelo de ensino.

Além de todos esses desafios, o atendimento aos alunos, público-alvo da Educação Especial, solicitava um olhar diferenciado, visto a necessidade de apoio especializado, dos recursos acessíveis para sua aprendizagem e da insegurança da família para mediar os processos pedagógicos. Tornou-se perceptível, portanto, que o contexto de pandemia incidiu em grandes desafios para todos os alunos e, especialmente, àqueles com necessidades educacionais especiais.

E, diante dessa realidade, foi possível identificar ações organizadas pela UNESCO (2020), com o propósito de minimizar os impactos da pandemia para os sistemas educacionais. Algumas resultavam em recomendações ou orientações que direcionassem práticas capazes de propiciar maior implementação das ações pedagógicas, diante das adversidades impostas pelo, até então, contexto pandêmico. E outras foram as medidas como, instalação de computadores nas escolas e viabilização de internet, ações pensadas e implementadas em prol da garantia e acessibilidade aos estudantes público-alvo da educação especial.

No Brasil, apresentou-se, ainda, como orientação às escolas da educação básica e do superior, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), coordenando ações que deveriam nortear os trabalhos durante o referido período. E, no tocante à Educação Especial, o CNE dispôs sobre os cuidados de acessibilidade e mediação que foram imprescindíveis para os trabalhos pedagógicos desenvolvidos a esse público.

Foi mantida, ainda, pela referida orientação, a obrigatoriedade em continuar promovendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE aos alunos público-alvo da educação especial, mesmo em formato remoto, bem como, a possibilidade de desenvolver atividades em colaboração com os demais professores da escola, em vistas de oportunizar um melhor encaminhamento do processo educativo dos estudantes (BRASIL, 2020a).

No início da pandemia, várias escolas tiveram como alternativa adotar o ensino remoto em suas aulas. Dessa forma, as instituições de ensino passaram a ter a responsabilidade de oferecer um ensino de qualidade e possibilitar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Portanto, para desenvolver uma proposta didática junto aos alunos, em um contexto geral, tornou-se necessário, inicialmente, um planejamento que atendesse à situação de cada um frente às suas necessidades e às especificidades do ensino remoto.

Nesse tocante, a presente seção possibilitou a identificação de coordenadas que substanciaram um trabalho de acessibilidade e atendimento ao público-alvo da educação especial, ainda que, em contexto do ensino remoto. Trouxe a evidência de um trabalho colaborativo, onde o contexto pandêmico colocou a família em um espaço de colaboração mais diretamente envolvido na aprendizagem do aluno. Faz-se, necessário, a partir de então, investir em estudos que mostrem os reflexos dessas ações interventivas, a fim de analisar as implicações do ensino remoto no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos em cenário pós-pandêmico.

Tecnologias, ensino colaborativo, mediação e inclusão: desafios do ensino no contexto pandêmico

Ao considerar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como possibilidade de acesso à educação em contexto pandêmico, tornou-se imperativo refletir, dentre outros fatores, sobre as desigualdades socioeconômicas que configuram a realidade populacional brasileira.

O próprio Parecer 05/ 2020c aborda essa questão, quando trata sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais em razão da Pandemia. A preocupação com a discrepância de oportunidades de aprendizagem, em contexto pandêmico no sistema de ensino remoto, torna-se evidente no Parecer quando se se aborda que:

As limitações na capacidade de implementar atividades não presenciais ao longo do período de isolamento social poderão afetar de modo desigual as oportunidades de aprendizagem dos alunos.[...] é preciso considerar um conjunto de fatores que podem

afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas (BRASIL, 2020c, p. 82).

É notório que a medida emergencial sugerida reconhece os limites de alcance que a proposta do ensino remoto, bem como o uso das tecnologias representam no contexto de aplicabilidade. Entende-se que o ensino de qualidade, na perspectiva de promover a educação inclusiva, é um desafio nas convencionais aulas presenciais. No ensino remoto, então, esse desafio se tornou ainda mais evidente.

Com efeito, a proposta de um ensino remoto, sem ajustes ou adequações que atendessem às necessidades e realidades dos seus alunos, configurou-se em medidas segregadoras, contribuindo para legitimar, ainda mais, a aquisição do saber, subordinada às situações econômicas viabilizadas (ou não). Nesse *continuum*, o acesso à aprendizagem se condicionou aos bens tecnológicos e ao capital cultural possuído, uma vez que a família deveria atuar como principal agente na mediação e auxílio das atividades escolares.

Não obstante a esse pressuposto e, mesmo considerando a realidade de restrição de acesso que acomete um considerável número de brasileiros (SILVA, 2020), é indubitável que os recursos tecnológicos foram, e têm sido, grandes aliados no processo de evolução e interlocução dos conhecimentos, principalmente no cenário de afastamento físico, imposto pelo contexto da pandemia.

No que tange a sua utilização, especificamente no contexto da educação inclusiva, pautado no respeito e atendimento à diversidade, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades de mediação pedagógica orientada pela proposta de um ensino colaborativo que considere a relevância da escola e, sobretudo, da família como agentes mediadores e motivadores da aprendizagem.

Com base nos estudos de Moran (2005), compreende-se que a era digital vivenciada exige práticas docentes colaborativas voltadas para o atendimento das necessidades de todos. Dessa forma, “[...] avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação” (MORAN, 2005, p.1).

Na fala de Moran (2005), nota-se a ênfase nos processos de mediação pedagógica que, ao serem adotados pelos docentes, abrem oportunidades viabilizadoras para ações que despertem no aluno um papel ativo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Esse pensamento vem ao encontro das ideias de Masetto (2000) ao considerar a mediação pedagógica como possibilidade constitutiva de elo entre o aprendiz e os espaços de construção significativa de conhecimentos.

A mediação pedagógica consiste nas atitudes e no comportamento dos professores, onde estes por meio das suas práticas serão uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. É abordar os conteúdos de maneira que o aluno se sinta instigado a coletar, interpretar, debater, com o professor e com os demais colegas, para que consiga, de forma crítica, construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo a compreensão da sua realidade e do seu poder de agir sobre ela (MASETTO, 2000).

É importante enfatizar que a mediação pedagógica, apoiada pelo uso produtivo das TDIC, com o intuito de promover um ensino acessível, deverá ser condicionada, dentre vários outros fatores, à formação docente e condições práticas e operacionais que efetivem o ensino de qualidade no modelo tanto presencial, como remoto. Nessa circunstância, Silva (2020, p. 72) pontua que “[...] há elementos que estão sendo desconsiderados, a exemplo, das políticas de formação de professores voltadas para o uso crítico das ferramentas tecnológicas, a infraestrutura das escolas, o acesso à internet, dentre outros”.

Nesse sentido, não se pode pensar em uma mediação pedagógica de qualidade, se os professores não estão preparados para fazer o uso das tecnologias educacionais nas aulas não presenciais. Frente ao desafio de ter acesso e saber manusear, é necessário que os docentes busquem o aprimoramento profissional para que obtenham subsídios para implantar as TDIC tanto no ensino remoto, como também diante do retorno do ensino presencial.

Sabe-se da dificuldade de se pensar em uma mediação pedagógica de qualidade na perspectiva de um ensino inclusivo em tempos de pandemia. No entanto, faz-se necessário considerar a frequência de formações com ênfase nessa temática. Tais reflexões devem levar em conta a proposta de um ensino colaborativo, que considere o protagonismo dos alunos e de suas família na construção de conhecimentos e superação de barreiras que os colocam à margem dos processos educacionais.

Resgata-se, na oportunidade, o pensamento de Braun e Marin (2016), quando definem que o propósito do ensino colaborativo é promover a junção das habilidades dos dois

professores (professor do ensino comum e professor especializado). Na proposta exigida pelo ensino remoto, a relação de co-ensino não mais se restringe somente ao professor da sala regular e o da sala especial, inclui também a presença e apoio da família, que adentra ao processo colaborativo enquanto parceria de grande relevância na mediação e motivação para a aprendizagem, uma vez que a ausência do contexto presencial exigiu redefinições nos papéis daqueles que promovem a interação entre informação e o conhecimento.

Na perspectiva de Buss e Giacomazzo (2019) o ensino colaborativo contempla o planejamento, a execução e avaliação das ações desenvolvidas para um grupo heterogêneo de alunos que possuem deficiências. Parafraseando Braun e Marin (2016), as flexibilizações curriculares pautadas para atendimento das necessidades educacionais de um aluno acabam por ser úteis para outros alunos ou até para a turma toda, considerando a heterogeneidade e necessidade de diversificação das abordagens metodológicas. Contudo, baseado na mediação pedagógica e no ensino colaborativo, é importante que todos se atentem aos planejamentos das aulas e na efetivação do *feedback* após a utilização das tecnologias digitais.

Em suma, acredita-se que a promoção de um ensino inclusivo, que contemple o uso da tecnologia a favor do atendimento às diversidades e valorização das potencialidades de todos os alunos, perpassa um trabalho de mediação pedagógica pautado no ensino colaborativo. A adoção desta proposta incide, notadamente, no desenvolvimento de papéis ativos e em momentos de elaboração de conhecimentos, intermediados pela interação com a família, professores, seus pares e as diversas possibilidades disponibilizadas pelos recursos e mídias digitais.

Considerações Finais

A ênfase na reflexão sobre o uso das tecnologias e do ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, e, ainda sobre as ações e mediação pedagógica intencionais nas práticas docentes, configuraram-se demandas emergentes, frente à crise educacional instaurada no contexto padêmico. Dessa forma, este estudo possibilitou um olhar crítico sobre os decretos e pareceres que regulamentaram o ensino remoto e os limites socioeconômicos e culturais que incidiram em barreiras para consolidação das medidas paliativas desenhadas.

No decorrer desta investigação, foi possível compreender as tecnologias enquanto recurso potencializador de interação, comunicação e atendimento à diversidade, na perspectiva do ensino e de uma sociedade inclusiva. Constatou-se, ainda, que um dos condicionantes

primordiais para o uso eficiente das tecnologias, no contexto da educação, perpassa a mudança de postura docente na resignificação do modelo de comunicação e mediação de conhecimento.

Na realização desta pesquisa, ratificou-se a hipótese de que a mediação pedagógica, aliada ao ensino colaborativo, configuram-se em recursos de grande valia na condução de uma proposta inclusiva para o ensino remoto. Com efeito, mediante a efetivação de tal modalidade, o apoio familiar adentrou como elemento essencial na motivação e acompanhamento da aprendizagem, evidenciando, por conseguinte, que o modelo, outrora vigente, exigia redefinição dos papéis daqueles que deveriam atuar diretamente nos processos de orientação educacional.

Conclui-se, portanto, que muitos são os desafios enfrentados para que se consiga promover um ensino de qualidade no contexto de aulas remotas e presenciais. Os professores precisam observar, estudar e testar as estratégias que melhor se adequem às necessidades vivenciadas em cada turma.

Outrossim, espera-se que, independentemente de possuir suporte tecnológico, as escolas compreendam a relevância da mediação pedagógica, pautada no ensino colaborativo, possibilitando adequações que contemplem os diversos ritmos e especificidades, e que busque na família a parceria indispensável para garantir os direitos de aprendizagem e acesso ao conhecimento.

Referências

- BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana; SANTOS, Patrícia Vieira; CARNEIRO, Wanderley. Educação e Inovação: o uso de tecnologias em contexto pandêmico. **Revista Unifal em Pesquisa**, v. 11, p. 1-18, 2021.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: Ministério da Educação, 28 de abr. de 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051%3Acneaprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia&catid=12&fbclid=IwAR0Im9WfdSFgf_TRg3v4Wd5IapGjuqKacjdbPBny6rWGbix2XagiD8IEC4. Acesso em: 02 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020b. Seção 01, p. 39.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Proposta de parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da Covid-19. Brasília, DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

- gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193- 215, 2016.
- BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 655- 674, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- CALHEIROS, David dos Santos; MENDES, Gonçalves Mendes; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Considerações acerca da Tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 229- 244, jan/mar. 2018.
- CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. TICs. **Kids online Brasil 2018: principais resultados**, 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2018_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.
- COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Soza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiquememcasa: Educação na Pandemia do COVID-19. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200- 217. Fluxo Contínuo. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/10563>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pandemia dificulta acesso de 28,6 milhões de pessoas ao mercado de trabalho em maio**. 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27972-pandemia-dificulta-acesso-de-28-6-milhoes-de-pessoas-ao-mercado-de-trabalho-em-maio>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. 2020b. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Anual/Acesso_Internet_Televisao_e_Posse_Telefone_Movel_2018/Analise_dos_resultados_TIC_2018.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.
- MARTINS, Marcos Francisco; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; CORROCHANO, Maria Carla. **Condições e dinâmica cotidiana e educativa na RMS (Região Metropolitana de Sorocaba/SP) durante o afastamento social provocado pelo coronavírus**. 2020. Relatório de Pesquisa. (Relatório técnico-científico de pesquisa do Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, PPGEd-SO). Sorocaba: UFSCar, 2020.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000. p.133-173.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga;

- OLIVEIRA, Ivone Martins (org.), **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In: Bacich, Lilian; MORAN José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 02-25.
- MORAN, José. O que é um bom curso a distância. Integração das Tecnologias na Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Brasília, Ministério da Educação, SEED, 2005.
- RODRIGUES, David. As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. *In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília Oficina Universitária; São Paulo. Cultura Acadêmica, 2012, p. 25-40.
- SCHLEMMER, Eliane; FELICE, Massimo Di; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro Souza Serra de. Educação Onlife: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 2020.
- SILVA, Andréa Villela Mafra da. **Educação e tecnologia no contexto da pandemia de covid-19: interfaces entre os pressupostos da Unesco e o parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Democratizar (Faetec), v. XIII, 2020, p.70.
- SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 2, p. 42-49, 2001.
- SOUSA, Marisa Mendes Machado de; GOMES, Suzete Araújo Oliveira. Inclusão em Educação na Perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem como instrumento de desenvolvimento e emancipação para estudantes com deficiência intelectual. **RevistAleph**, jul. 2019, p. 246-265.
- THOMPSON, James John. **Anatomia da Comunicação**. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973.
- UNESCO. Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: **Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 22 jun. 2020.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Fabiola Cadete Silva. Mestre em Educação Inclusiva -PROFEI/UEMA; Universidade Estadual do Maranhão, UEMA - Brasil; Grupo de Pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva na Educação; Bolsista CAPES. Contribuição de autoria: Escrita, Revisão e Edição-<http://lattes.cnpq.br/9684758486999033>

Petronilha Morais Moreira Pereira. Mestre em Educação Inclusiva-PROFEI/UEMA; Universidade Estadual do Maranhão, UEMA - Brasil; Grupo de Pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva na Educação. Contribuição de autoria: Escrita e Revisão-<http://lattes.cnpq.br/4017365538871392>

Adelis Carvalho Azevedo Araujo. Mestre em Educação Inclusiva-PROFEI/UEMA; Universidade Estadual do Maranhão, UEMA - Brasil; Grupo de Pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva na Educação. Contribuição de autoria: Escrita e Revisão-<http://lattes.cnpq.br/2055646652826243>

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra. Doutorado em Fitopatologia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2006). Docente na Universidade Estadual do Maranhão. Atua na pesquisa com enfoque em Gestão em EaD, TICS e EaD. Contribuição de autoria: Revisão e supervisão - <http://lattes.cnpq.br/9701947243565086>

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: MEDIAÇÃO E PROMOÇÃO DA
APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

Fabíola Cadete Silva • Petronilha Morais Moreira Pereira • Adelis Carvalho Azevedo Araujo • Ilka Márcia Ribeiro
de Souza Serra

Como citar este artigo

SILVA, Fabíola Cadete; PEREIRA, Petronilha Morais Moreira; ARAUJO, Adelis Azevedo
Costa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação inclusiva e tecnologias educacionais:
Perspectivas para mediação e promoção da aprendizagem no contexto do ensino remoto.

Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023. DOI:
10.22481/praxisedu.v19i50.8746