



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS ARAGUATINS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

DEYVILLA CINTYA PEREIRA DE SOUSA DE ANCHIETA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
AUGUSTINÓPOLIS-TO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

ARAGUATINS

2023

DEYVILLA CINTYA PEREIRA DE SOUSA DE ANCHIETA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
AUGUSTINÓPOLIS-TO EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Ciências Biológicas do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins,
Campus Araguatins, como exigência à obtenção do
grau de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Me. Quitéria Costa de Alcântara
Oliveira

ARAGUATINS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

A539d Anchieta, Deyvilla Cintya Pereira de Sousa de
 Desafios da docência no atendimento educacional especializado
 (aee) nas escolas públicas municipais de Augustinópolis -
 TO em tempos de pandemia / Deyvilla Cintya Pereira de Sousa de
 Anchieta. – Araguatins, TO, 2023.
 46 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências
Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins, Campus Araguatins, Araguatins, TO, 2023.

Orientadora: Ma. Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

1. Atendimento educacional especializado. 2. Docência. 3.
Pandemia. I. Oliveira, Quitéria Costa de Alcântara. II. Título.

CDD 570

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins
de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a).**



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Campus Araguatins

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE AUGUSTINÓPOLIS-TO EM TEMPOS DE PANDEMIA

AUTORA: Deyvilla Cintya Pereira de Sousa de Anchieta.

ORIENTADOR: Profa. Me. Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus Araguatins*, como parte das exigências para a conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Aprovado (a) em 22 de novembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Quiteria Costa de Alcantara Oliveira, Servidora**, em 22/11/2021, às 22:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Josinete Araujo Costa, Servidora**, em 22/11/2021, às 22:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Freitas Dias Lima, Usuário Externo**, em 22/11/2021, às 22:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.iftto.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1449220** e o código CRC **2AF6325B**.

À minha família por todo incentivo; à minha orientadora pelo compromisso e dedicação; aos colegas da turma de Licenciatura de Ciências Biológicas 2018.1.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Bom Deus pela oportunidade e por ter me dado forças pra chegar até aqui.

À toda minha família pelo incentivo, pais, irmã, avós e tias, mas em especial aos meus pais: minha mãe pelo esforço de me alimentar antes de ir pra faculdade pois sempre estava preocupada com a minha correria de conciliar emprego e estudo; ao meu pai pelas caronas de volta pra casa em plena meia-noite, mesmo estando cansado do trabalho durante o dia.

Aos professores que passaram pela minha trajetória desde o ensino fundamental até a faculdade, que contribuíram direta ou indiretamente, afirmo que todos cooperaram para quem sou hoje.

À minha orientadora, Profa. Me. Quitéria Costa de Alcântara Oliveira, que se dispôs com dedicação em colaborar com esta pesquisa, desde a escolha do tema até as considerações finais.

Aos meus colegas da turma 2018.1, por ouvir lamentações pelo grupo do *Whatsapp*, por rir e chorar juntos, mesmo distantes por um tempo.

Não posso deixar de agradecer a minha querida amiga, ex-patroa e excelente neuropsicóloga Fernanda Souto Vilarino Serpa, por ter sido fonte de inspiração para o tema desta pesquisa, através do seu trabalho competente e inspirador com crianças atípicas.

À equipe SEMED, às escolas pelo acolhimento e à todos que colaboraram com esta pesquisa, meus sinceros agradecimentos!

“Não deixe que seus preconceitos te impeçam de enxergar as maravilhas que moram nas diferenças”.

Marianna Moreno

RESUMO

Nos últimos anos, as discussões sobre educação inclusiva tem se tornado mais frequentes e necessárias para promover o direito de aprender a todos os educandos. A presente pesquisa objetiva analisar as dificuldades da docência no atendimento educacional especializado (AEE) em escolas municipais de Augustinópolis-TO no período da pandemia no início de 2020 causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. A proposta foi desenvolvida em 4 escolas municipais ofertantes do Ensino Fundamental I, sendo elas: Alfredo Paulino, Boa Vista, Gabriel Alves Pereira e Pequeno Príncipe. A pesquisa é de natureza básica, descritiva e qualitativa, e o procedimento técnico adotado foi o estudo de caso. Com a finalidade de entender a problemática pesquisada, foi aplicado um questionário aos professores do AEE, coordenação e apoio pedagógico, com 13 questões abertas e fechadas na plataforma *Google forms* e entrevista semiestruturada com responsáveis de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), via *Whatsapp*, sobre a relação com a escola. Os dados das questões fechadas foram quantificados, analisados e expostos em gráficos. Os dados das questões abertas foram dispostos em discussões detalhadas como descrição das respostas, afim de entender cada opinião dada. Constatou-se que uma das principais dificuldades enfrentadas é a falta de especialização e formação continuada dos professores para atender ao público-alvo. Segundo respostas dos responsáveis por alunos, mesmo à distância, os professores mantêm constante interação e acompanhamento dos alunos. Os professores afirmaram que as práticas metodológicas e recursos utilizados eram mais disponíveis antes da pandemia, atualmente os mesmos estão limitados a impressões entregues aos responsáveis pela escola e videoconferências para as aulas online. Outro fator a ser considerado é o de que algumas famílias de alunos afirmam não terem acesso as tecnologias utilizadas para as aulas online por não terem aparelho celular, mas apesar disso participam ativamente no processo de aprendizagem como mediadora de conhecimento dos alunos. Dessa forma, espera-se que os resultados apresentados possam despertar uma reflexão crítica sobre políticas emergentes para a valorização do profissional de AEE, bem como, melhores condições para o desenvolvimento do seu trabalho.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Dificuldades. Necessidades educativas especiais. Pandemia. Professores.

ABSTRACT

In recent years, discussions about inclusive education have become more frequent and necessary to promote the right to learn for all students. This research aims to analyze the difficulties of teaching in specialized educational service (AEE) in municipal schools in Augustinópolis-TO during the pandemic period in early 2020 caused by the coronavirus, called SARS-CoV-2. The proposal was developed in 4 municipal schools offering Elementary Education I, namely: Alfredo Paulino, Boa Vista, Gabriel Alves Pereira and Pequeno Príncipe. The research is of a basic, descriptive and qualitative nature, and the technical procedure adopted was the case study. In order to understand the researched problem, a questionnaire was applied to the AEE teachers, coordination and pedagogical support, with 13 open and closed questions on the Google forms platform and a semi-structured interview with those responsible for students with special educational needs (NEE), via Whatsapp, about the relationship with the school. The data from the closed questions were quantified, analyzed and displayed in graphics. The data from the open questions were arranged in detailed discussions as a description of the answers, in order to understand each given opinion. It was found that one of the main difficulties faced is the lack of specialization and continuing education of teachers to serve the target audience. According to responses from those responsible for students, even at a distance, teachers maintain constant interaction and monitoring of students. Teachers said that the methodological practices and resources used were more available before the pandemic, currently they are limited to prints delivered to school officials and videoconferences for online classes. Another factor to be considered is that some families of students claim that they do not have access to the technologies used for online classes because they do not have a cell phone, but nevertheless actively participate in the learning process as a mediator of students' knowledge. Thus, it is expected that the results presented may awaken a critical reflection on emerging policies for valuing the AEE professional, as well as better conditions for the development of their work.

Keywords: Specialized educational service. Difficulties. Special educational needs. Pandemic. Teachers

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização geográfica do Município de Augustinópolis no Estado do Tocantins	22
Gráfico 1 - Função que cada profissional exerce na escola que trabalha.....	25
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos professores AEE	27
Gráfico 3 - Tempo de trabalho dos professores no AEE	27
Gráfico 4 - Porcentagem dos respondentes com especialização	29
Gráfico 5 - O setor responsável oferta formação continuada para professores AEE?	30
Gráfico 6 - Qual o nível de participação no processo de aprendizagem dos alunos AEE por parte da família?	34

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEB - Câmara de Educação Básica

CIA - Companhia

CNE - Conselho Nacional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes Bases

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

ONU - Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
2.	REVISÃO DE LITERATURA	16
2.1	O que diz a legislação brasileira sobre a inclusão	16
2.1.1	Estatuto da Pessoa com Deficiência	16
2.1.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB.....	17
2.2	Educação inclusiva	17
2.3	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	18
2.4	O papel do professor AEE no ensino-aprendizagem	19
2.5	A família como mediadora de conhecimento.....	20
2.6	A escola e a continuidade para a inclusão durante a pandemia.....	21
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.1	Área da pesquisa.....	22
3.1.1	Caracterização do <i>lôcus</i> da pesquisa.....	22
3.2	Métodos e técnicas para coleta de dados	24
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	25
3.4	Coleta de dados.....	26
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
4.1	Professores, coordenação e apoio pedagógico	27
4.1.1	Formação acadêmica e tempo de experiência em AEE	27
4.1.2	Especialização	28
4.1.3	Oferecimento de formação continuada pela Rede de Ensino.....	29
4.1.4	Planejamento das aulas entre professores AEE e professores da sala regular	30
4.1.5	De que modo é realizado diagnóstico para entender a necessidade do aluno de AEE	31

4.1.6 Dificuldades e desafios dos professores, coordenadores e apoio pedagógico AEE antes e durante a pandemia.....	31
4.1.7 Evolução dos alunos AEE na perspectiva do professor, coordenação e apoio pedagógico.....	32
4.1.8 Práticas metodológicas e recursos utilizados nas aulas antes e durante a pandemia	33
4.1.9 Participação da família na perspectiva do professor/coordenação e apoio pedagógico.....	34
4.2 Família de alunos AEE	35
4.2.1 Relação entre responsáveis, escola e professor AEE	35
4.2.2 Avaliação do AEE na perspectiva dos responsáveis	36
4.2.3 Família como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE A	43
APÊNDICE B	45

1. INTRODUÇÃO

A educação especial é fundamental pois viabiliza a construção de conhecimentos, hábitos e valores sociais para educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), possibilitando acessibilidade aos métodos e técnicas usadas pelo educador para efetivar o processo de ensino-aprendizagem e garantir desenvolvimento integral do educando. Tais procedimentos precisam ser adequados a todos os níveis e modalidades de ensino de forma a desenvolver habilidades físicas, cognitivas e sociais dos educandos em formação.

No entanto, em tempos passados, pessoas com características incomuns foram excluídas de desfrutar das oportunidades educacionais oferecidas. Esta exclusão devia-se às condições de aprendizado, comunicação e/ou locomoção, tratando-se, hoje, de três grupos distintos de alunos:

- Alunos com deficiência: “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (SEESP, 2008).
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: “apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo [...]” como “[...] autismo e psicose infantil” (SEESP, 2008).
- Alunos com superdotação: realizam tarefas do seu interesse e demonstram potencial elevado nas áreas: intelectual, liderança, motricidade, artes e acadêmica, isoladas ou combinadas; também apresentam grande criatividade e desenvolvimento na aprendizagem (SEESP, 2008).

Diante disso, as discussões sobre a temática de uma educação inclusiva vêm se tornando mais frequentes, através de várias políticas públicas de inclusão, com a implementação vários espaços e condições para incitar o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com NEE. Um percorrer gradativo, mas que cada passo dado, por menor que fosse se tornou essencial para o movimento (SILVA, 2010).

Nesse sentido, é relevante destacar que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-

ensinar” (BRANDÃO, 2007, p. 7). A Constituição Brasileira afirma em seu Art. 205 que “a educação é um direito de todos [...]” precedentemente “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

No ano de 1990 a UNESCO realizou a Conferência Educação para Todos, que propunha a universalização de uma educação acessível e a promoção da equidade, informando que os grupos excluídos, seja por deficiências, etnias, classes sociais, culturas, povos, entre outros, não devem ser discriminados do acesso à educação, para superar as desigualdades educacionais.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aborda o conceito de educação especial:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (MEC/SEESP, 2008).

A educação especial surgiu após a ONU regulamentar os Direitos Humanos. Diversos grupos formaram-se com o princípio básico de atender pessoas com necessidades especiais com assistência, terapia e abrigo. Por conseguinte, a educação especial sistematiza o oferecimento de educação para estudantes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular, e, quando necessário, realiza o atendimento educacional em sala separada, devido às condições específicas do aluno e que não for possível a sua integração na classe comum (BRASIL, 1996).

Na educação inclusiva, que passa pela educação especial, e como o próprio nome sugere, designa a concepção dos direitos humanos que harmoniza igualdade e diferença como preceitos inseparáveis, avançando no contexto histórico de exclusão dentro e fora da sala de aula, em relação aos estudantes com NEE com os demais estudantes (ALONSO, 2013a). Trata-se de um paradigma educacional que oportuniza a convivência e aprendizado de todos juntos, sem nenhum tipo de segregação que ganhou força com a Declaração de Salamanca (ONU/UNESCO, 1994).

No desenvolvimento da escola, o professor se torna uma das peças fundamentais, e, segundo Libâneo (2004), este tem a tarefa de mediação entre o

conhecimento e o aluno criando condições necessárias para a aprendizagem. Portanto, cabe ao professor, no trabalho educativo dentro da sala de aula, se apropriar de práticas pedagógicas para o atendimento educacional especializado, afim de que a mediação de conhecimento seja efetivo para seus alunos.

Dessa forma, é imprescindível que a equipe escolar tenha uma boa formação pedagógica para lidar com a diversidade em sala de aula, a fim de oferecer uma educação de qualidade. Na Revista Nova Escola, Alonso (2013b) descreve que “o papel do professor é intervir nas atividades que o aluno ainda não tenha autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las.” Para isso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva garante “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (SEESP, 2008).

Devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2 no Brasil e no mundo, medidas para minimizar sua contaminação foram tomadas em diversas organizações de atendimento ao público, incluindo as escolas, de acordo com Diário Oficial da União, Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. O contato da escola com responsáveis e alunos ficou limitado às telas de computadores e smartphones, reformulando as aulas presenciais para o formato remoto.

Diante disso, professores de salas regulares e do atendimento especializado, sem nenhum tipo de formação continuada para o ensino à distância, procuraram alternativas para adaptarem suas aulas ao modo remoto, apoiando-se em meios tecnológicos que possibilitassem aulas interativas e comunicativas e, assim, atingir a diversidade do contexto e, evitando, de certa forma, a exclusão.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar os desafios enfrentados por professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE de escolas públicas municipais urbanas de Augustinópolis - TO no desenvolvimento do ensino-aprendizagem durante a pandemia, visando despertar as instituições educacionais e sociedade civil para a valorização do trabalho desses profissionais que certamente no período de trabalho à distância enfrentam muitos desafios para oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos com NEE.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O que diz a legislação brasileira sobre a inclusão

A legislação é um conjunto de leis que estabelece regulamentos para assuntos específicos (MARCONDES, 2019). No Brasil, há diversas leis que implementam a inclusão no âmbito educacional, dentre elas o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as Leis de Diretrizes Bases - LDB.

2.1.1 Estatuto da Pessoa com Deficiência

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, dispõe no Art. 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

- I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III - A limitação no desempenho de atividades; e
- IV - A restrição de participação.

Da mesma forma, no Art. 4º cita sobre igualdade de direito e as considerações relacionadas a discriminação:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Com relação ao direito à educação para as pessoas com deficiência, a Lei 13.146/15 afirma no Art. 28º que o sistema educacional precisa ser inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando o aprendizado ao longo de toda a vida; acrescenta ainda que é necessário o aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir não

somente o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos alunos; enfatiza, também, que se faz necessário a utilização de práticas pedagógicas inclusivas para a formação de professores e o oferecimento de formação continuada para o atendimento educacional especializado (incisos I, II e X).

2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

O Art. 22º da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, aponta que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Vale destacar os parágrafos 1º e 2º do Art. 58º sobre a Educação Especial:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

No Art. 59º, ressalta que o sistema de ensino assegura aos educandos com deficiência, currículos, técnicas, métodos e recursos, além de terminalidade específica para quem não conseguir finalizar o Ensino Fundamental; Educação Especial no trabalho para integração na sociedade e acesso aos programas sociais disponíveis para o nível do ensino regular. Ainda no mesmo artigo, cabe ressaltar o inciso III “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

2.2 Educação inclusiva

Sobre as buscas pelas mudanças das escolas para o atendimento inclusivo, Redig e Mascaro (2020, p. 141) relatam:

[...] nas últimas duas décadas buscamos mudanças em nossas escolas para atender aos pressupostos do movimento denominado Educação Inclusiva.

[...] Sob este novo paradigma educacional, surgiu o desafio para ensinar aqueles estudantes que historicamente tiveram como *locus* de aprendizagem um sistema a parte do ensino comum, que são os que apresentam uma deficiência, considerados público-alvo da Educação Especial.

Ainda de acordo com as autoras, nas últimas décadas, a inclusão escolar e social vem sendo incentivadas por ações governamentais citando o slogan “Ser diferente é normal” que pressiona a aceitação de indivíduos que não atendem aos padrões que a própria sociedade impôs.

Para Oliveira e Leite (2012), a educação inclusiva é resultado de diversas políticas públicas e que hoje, a maioria dos indivíduos das classes baixas estão tendo acesso à educação, realidade diferente da encontrada há tempos atrás. Nesse sentido, o desafio de vários educadores brasileiros é garantir o sucesso no processo de aprendizagem.

Dessa forma, é indispensável uma remodelagem escolar para que além de receber o público com NEE e das possíveis mudanças curriculares realizadas restritivas à sala de aula, práticas educativas sejam implementadas, o que reforçam a relevância da formação de professores envolvidos na educação inclusiva (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009).

2.3 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE não são substitutivas à escolarização e diferenciam-se das realizadas na classe comum. Esse atendimento visa a formação dos estudantes para o máximo de autonomia e independência na escola e fora dela (SEESP, 2008).

Silva et al. (2020, p. 3) destaca como é proposto o AEE:

O AEE pode ser ofertado em sala de recursos multifuncionais, onde, preferencialmente no contraturno, o professor especialista atende individualmente ou em pequenos grupos os alunos público-alvo com atividades, recursos, materiais específicos que possam atender as demandas e necessidades deles ou, em formato colaborativo, em que junto ao professor do ensino comum atua tendo como foco os alunos público-alvo [...].

Nessa perspectiva, o AEE se destina em auxiliar alunos com NEE, sendo elas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento pode ser estendido para “alunos de escolas próximas, nas quais esse tipo de serviço ainda não esteja organizado” (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010).

2.4 O papel do professor AEE no ensino-aprendizagem

Cury (2003, p. 57) descreve a diferença de um bom professor e um professor fascinante:

“Bons professores têm uma boa cultura acadêmica e transmitem com segurança e eloquência as informações em sala de aula. Os professores fascinantes ultrapassam essa meta. Eles procuram conhecer o funcionamento da mente dos alunos para educar melhor. Para eles, cada aluno não é mais um número na sala de aula, mas um ser humano complexo, com necessidades peculiares, [...] ou seja, os professores fascinantes [...] “transformam a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência”.

No artigo “O papel do professor diante da inclusão escolar” as autoras Silva e Arruda (2014, p. 6) destacam a importância do planejamento para o professor:

É de extrema importância um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos [...].

Contudo, Perrenoud (2000, p. 62) lista algumas competências que enfatizam o papel do professor no atendimento inclusivo de alunos com NEE:

- a. Saber observar uma criança na situação, com ou sem instrumentos.
- b. Dominar um procedimento clínico (observar, agir, corrigir, etc.), saber tirar partido das tentativas e erros, possuir uma prática metódica sistemática.
- c. Saber construir situações didáticas sob medida (mais a partir do aluno do que do programa).
- d. Saber negociar/explicitar um contrato didático personalizado [...].
- e. Praticar uma abordagem sistêmica, não procurar um bode expiatório; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção.
- f. Estar acostumado à ideia de supervisão, estar consciente dos riscos que se ocorre e se faz correr em uma relação de atendimento.
- g. Respeitar um código explícito de deontologia mais do que apelar para o amor pelas crianças e para o senso comum.

- h. Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação.
- i. Ter domínio teórico e prático dos aspectos afetivos e relacionais da aprendizagem e possuir cultura psicanalítica básica.
- j. Saber que, muitas vezes, é necessário abandonar o registro propriamente pedagógico para compreender e agir de modo eficaz.
- k. Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição.
- l. Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro.
- m. Fazer uma reflexão específica sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais.
- n. Dispor de boas bases teóricas [...].
- o. Participar de uma cultura (trabalho de equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminhe para uma forte profissionalização, um domínio da mudança.
- p. Ter o hábito de considerar as dinâmicas e as resistências familiares e de tratar com os pais como pessoas complexas, mais do que como responsáveis legais de um aluno.

2.5 A família como mediadora de conhecimento

Tradicionalmente, a responsabilidade familiar como modelo para o desenvolvimento da criança é “chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados [...]” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101). Em resumo, Oliveira (2002, p. 16) ressalta que a família tem a função de propor “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo”. Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100) “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social”.

Há aspectos que valem ser ressaltados quando se trata do papel da família para o sucesso da aprendizagem escolar infantil, sendo ela a que proporciona produtividade no âmbito escolar ou a que provoca o desinteresse pela escola. Com isso, é evidente que a família tem a importante parcela de contribuição na aprendizagem humana (Carvalho, 2000).

Dessa forma, Christovam e Cia (2016) enfatizam que para a educação inclusiva, a relação estabelecida entre família e escola deve ser entendida como uma “parceria efetiva” que afeta diretamente no desenvolvimento escolar da criança. Quando a escola e a família entendem que manter boas relações favorecem para o desenvolvimento e aprendizado da criança e potencializando estas condições, da

mesma forma, as relações contribuem para “transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305).

2.6 A escola e a continuidade para a inclusão durante a pandemia

Para Redig e Mascaro (2020 p. 147), a escola é considerada a entidade social mais importante para a construção de mentalidades, e que a cada surgimento de novas demandas, surgem novas áreas de exclusão:

A escola é certamente a instituição social mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. Assim como, a capacitação de professores também deve merecer atenção especial no contexto de construção da Educação Inclusiva. O processo de garantia de direitos e inclusão das pessoas com deficiência em nossa sociedade está em constante evolução, e surgirão inevitavelmente novas demandas no contexto social. Portanto, novas áreas de exclusão são criadas conforme o que a pandemia ocasiona para os estudantes de maneira geral.

Segundo Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 155) na esfera escolar da educação especial no Estado de São Paulo, as atividades remotas foram planejadas por um processo coletivo, envolvendo diversas organizações sociais e individuais impulsionando as *lives* no início da pandemia, para que saberes, materiais e práticas fossem compartilhados para permanência das “atividades de ensino aprendizagem durante o isolamento, equacionando assim, os problemas causados na educação pela pandemia.

Com o isolamento social, Redig e Mascaro (2020, p. 148) enfatizam:

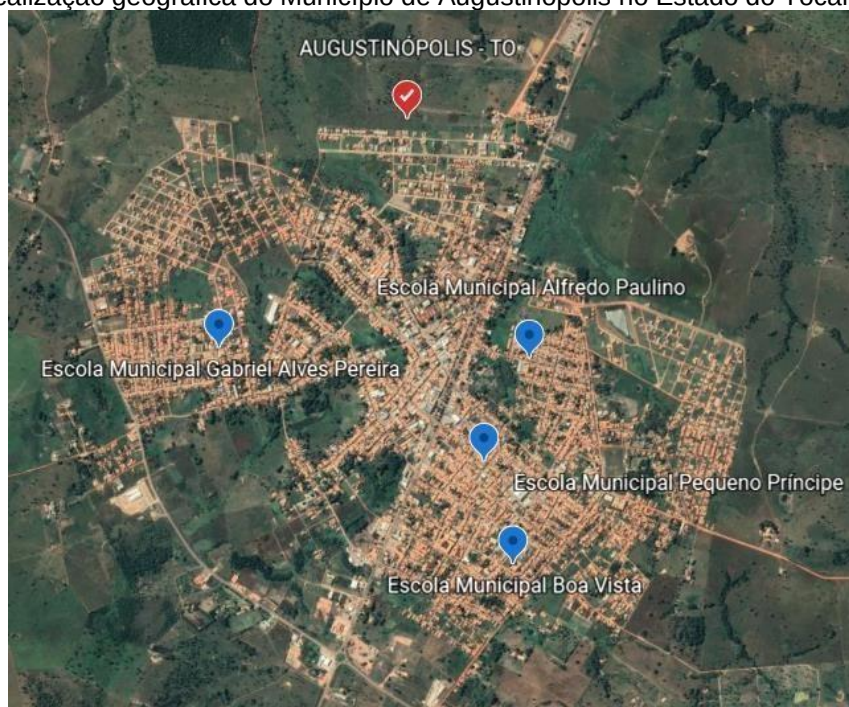
[...] as escolas foram obrigadas a se ressignificar, pensar estratégias de continuar oferecendo serviços educacionais em novo e desconhecido contexto [...] e [...] o que percebemos é a transferência da aula presencial para a casa do aluno, ou seja, o uso de plataformas digitais para o ensino online presencial, no qual em alguns casos, os alunos assistem aulas ao vivo, mas cada um em sua residência. Esse formato de ensino, pode se apresentar de forma ineficaz, pois em algumas situações, de conexão de internet ruim, falta de recursos como impressora ou até mesmo um ambiente adequado para os estudos, não permite que o educando tenha a atenção devida para o aprendizado. Cabe ainda destacar o fato de o estudante não ter escolhido esse tipo de modalidade de ensino ou não possuir as habilidades básicas para o acesso, portanto, não tem o aparato necessário para esse tipo de aula.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Área da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido no município de Augustinópolis no extremo norte do estado do Tocantins, ocupa área de 388,810 km² e população estimada em 18.870 habitantes em 2021 (IBGE). A proposta foi desenvolvida em quatro escolas da rede pública municipal em Augustinópolis – TO ofertantes do Ensino Fundamental I, sendo elas: Escola Municipal Alfredo Paulino, Escola Municipal Boa Vista, Escola Municipal Gabriel Alves Pereira e Escola Municipal Pequeno Príncipe.

Figura 1 - Localização geográfica do Município de Augustinópolis no Estado do Tocantins.



Fonte: Google Maps.

3.1.1 Caracterização do *locus* da pesquisa

A Escola Municipal Alfredo Paulino foi inaugurada em 1º de fevereiro de 1994, recebendo este nome em homenagem *in memoriam* ao avô do prefeito municipal da época. No início, outra escola da cidade, a Escola Municipal Presidente Kennedy, passava por reformas e ampliações, tendo em vista que a Escola Municipal Alfredo Paulino fora inaugurada, porém sem equipe formada, foi cedido o local para a

escola em reforma. Em janeiro de 1995 a Escola Municipal Presidente Kennedy retornou as aulas em seu prédio e em 16 de fevereiro de 1995 foi iniciada as atividades com alunos matriculados no prédio da Escola Municipal Alfredo Paulino (SEMED, 2018).

A Escola Municipal Alfredo Paulino atende 336 alunos matriculados, distribuídos nas séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O quadro de servidores possui 34 profissionais no total, sendo 18 professores dos quais 2 são do atendimento educacional especializado.

A Escola Municipal Boa Vista surgiu do esforço de 3 professoras que ministravam aulas particulares no prédio da Igreja Católica da cidade. O número de alunos aumentou e decidiram reunir com a comunidade e solicitar do poder executivo municipal a disposição de um prédio que comportasse a quantidade significativa de alunos que a cada dia crescia. Assim, em agosto de 1990 iniciou-se as aulas no Centro Comunitário, espaço cedido pelo governo do Estado, e permanece até os dias atuais (SEMED, 2020).

Até o momento da pesquisa, na Escola Municipal Boa Vista há 175 alunos matriculados em séries do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Há 27 profissionais servidores da unidade, sendo 13 professores dos quais 2 são do atendimento educacional especializado.

A Escola Municipal Gabriel Alves Pereira foi nomeada em homenagem a um dos primeiros residentes da cidade. Inaugurada em 24 de dezembro de 1994, a escola contava com um quadro funcional composto de 20 funcionários. Hoje conta com 25 funcionários, sendo 14 professores dos quais 2 são do atendimento educacional especializado. A Escola Municipal Gabriel Alves Pereira conta com 165 alunos matriculados, divididos na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais (SEMED, 2020).

A Escola Municipal Pequeno Príncipe, inaugurada em 1989, tem esse nome a partir da história infantil do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, por ser uma escola com o público do Ensino Fundamental dos anos (SEMED, 2020).

Inicialmente, contou com 40 funcionários atuando nas diferentes áreas do setor escolar. Atualmente conta com 32 servidores, sendo 15 professores, e dentre estes, 2 do atendimento educacional especializado. Na Escola Municipal Pequeno Príncipe há 287 matriculados em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

3.2 Métodos e técnicas para coleta de dados

A pesquisa é de natureza básica, descritiva e qualitativa. De acordo com Köche (2011, p. 124), a pesquisa descritiva estuda “as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las [...], constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem”, tratando-se da prática docente dos professores do AEE no período atual, considerando a necessidade do ensino remoto.

Dessa forma, o procedimento técnico adotado foi o estudo de caso, permitindo conhecimento sistemático e detalhado do problema, segundo Gil (2008, p. 58) “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Com finalidade de entender a problemática pesquisada, foi aplicado um questionário aos professores do AEE, coordenação e apoio pedagógico, com 13 questões abertas e fechadas (apêndice A) na plataforma *Google Forms*, permitindo assim, o acesso através da internet e a coleta de dados sem o contato direto com os participantes.

Com o mesmo propósito, foi solicitado os contatos dos pais ou responsáveis pelos alunos atendidos, os quais foram convidados através de *Whatsapp* para participarem de uma entrevista aberta sobre a relação com a escola (apêndice B). Este método foi utilizado por facilitar o acesso de informações sem precisar do contato direto, levando em consideração o isolamento social.

Importante citar que a Declaração de Consentimento Livre Esclarecido aos respondentes foi anexada ao questionário para a garantia dos direitos dos participantes no trabalho e do pesquisador.

Sobre as questões fechadas, os dados colhidos foram organizados em gráficos afim de quantificá-los. As questões abertas podem obter informações de opiniões diversificadas e, por isso, os dados colhidos foram dispostos em discussões detalhadas, afim de entender cada opinião dada.

A análise dos dados coletados serviu de base para a discussão final do trabalho, considerando as perspectivas da pesquisa, visando abordar os desafios enfrentados pelos professores AEE para desenvolver o processo de ensino-

aprendizagem de seus alunos durante o período de aulas remotas, cujos resultados estão ancorados em literatura consistente e atual do assunto.

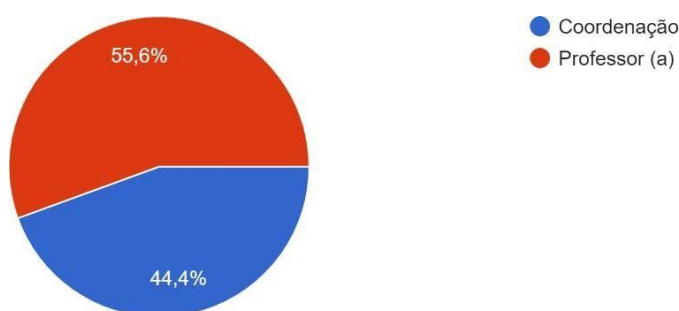
3.3 Sujeitos da pesquisa

O público-alvo da pesquisa foi dividido em dois grupos: escolar e familiar. Foram 16 pessoas das unidades escolares, incluindo coordenação, apoio pedagógico e professores de AEE para aplicação de questionário; enquanto o grupo familiar foi representado por 7 pessoas que atenderam e participaram da entrevista.

Os profissionais do público escolar são referidos no texto como “respondentes”. Cada respondente recebeu, através do *Whatsapp*, o link do questionário feito pelo *Google forms*. Dentre os 16 profissionais que receberam o questionário, 9 concordaram em contribuir com a pesquisa. Quanto ao grupo familiar, citados no trabalho como “responsáveis”, todos os 7 localizados, contribuíram com a investigação.

De acordo com os dados coletados, cerca de 55,6% dos respondentes trabalham na função de professor (a) totalizando 5 pessoas e, 44,4% dos respondentes atuam na coordenação ou apoio pedagógico, no total de 4 pessoas, conforme representado no gráfico 1. Os entrevistados responsáveis pelos alunos predominaram 100% mulheres, sendo elas 6 mães e 1 avó.

Gráfico 1 - Função que cada profissional exerce na escola que trabalha.



Fonte: elaborado pelo *Google Forms*.

3.4 Coleta de dados

A pesquisa foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2021, dividida em etapas:

- Visita à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Augustinópolis-TO com uma Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmico-científica;
- Após autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), foi feita visita às 4 escolas municipais que possuem AEE, citadas no tópico “áreas da pesquisa”, buscando contato com a administração escolar. Foi articulado uma conversa sobre a pesquisa e entregue uma cópia da solicitação assinada pela secretária municipal de educação para dar início à aplicação do questionário ao grupo docente público-alvo;
- Solicitação do número de *Whatsapp* de coordenadores e professores para envio do link com questionário e posteriormente, aplicação do questionário pela plataforma *Google forms*.
- Solicitação do número de *Whatsapp* de responsáveis dos alunos para a entrevista e aplicação da mesma.

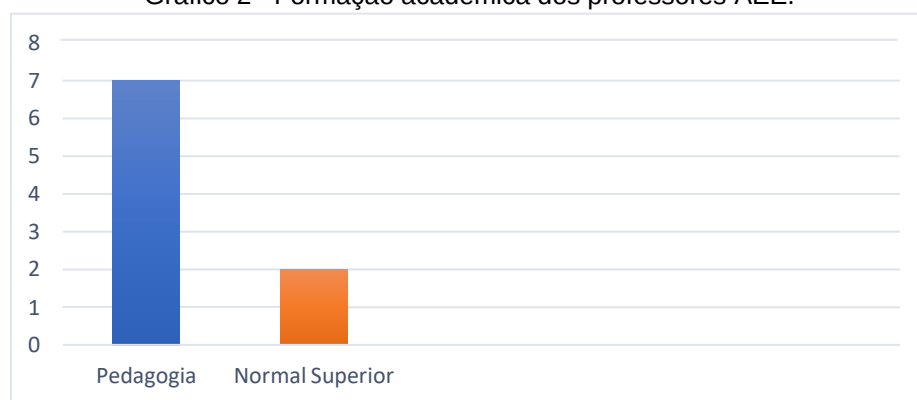
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Professores, coordenação e apoio pedagógico

4.1.1 Formação acadêmica e tempo de experiência em AEE

De acordo com os dados do questionário, verifica-se que dos 9 respondentes, 7 possuem a formação acadêmica em Pedagogia e 2 respondentes possuem formação em Normal Superior, um curso superior de graduação, na modalidade licenciatura para lecionar na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (BRZEZINSKI, 2020), que foi extinto pelo governo.

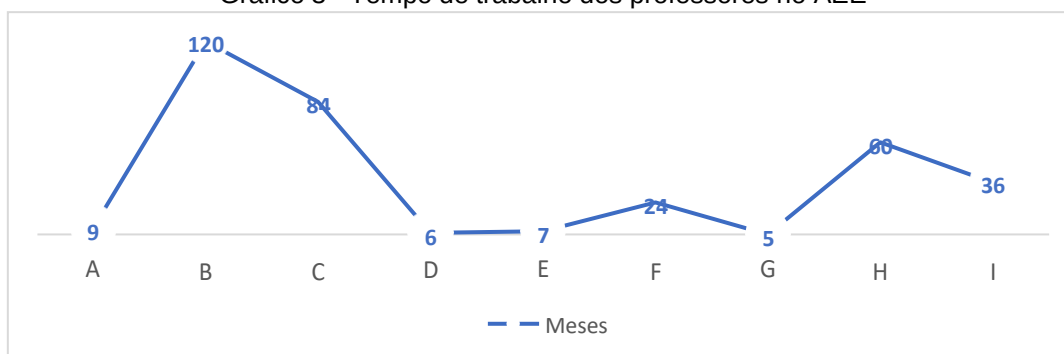
Gráfico 2 - Formação acadêmica dos professores AEE.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao tempo de trabalho com AEE, cada respondente apresentou tempo diferenciado, visto que, o menor tempo é de 6 meses e o maior tempo é de 120 meses o que equivale 10 anos exercendo a função de trabalho/acompanhamento, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 3 - Tempo de trabalho dos professores no AEE



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima retratam que os respondentes variam quanto ao período de experiência com AEE. A experiência docente é arquitetada nas formas de conhecimento abrangentes da prática, aprimorados com o tempo e que confeccionam uma identidade profissional. Souza (2020) aborda que a identidade profissional é construída no resultado de um processo histórico bem atrelado às experiências vividas na sociedade em geral. Pode-se afirmar então que, “sabedoria e conhecimentos emergem na experiência” (FREITAS; DEMOLY; FREITAS, 2020).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a identidade do docente AEE se configura em ajustes sobre as especificidades dos educandos, durante sua trajetória como profissional da área, que não são encontradas no ensino comum e traz a reflexão de como o docente com pouca experiência consegue desenvolver suas habilidades para que se atinja o processo de ensino e aprendizagem do aluno com NEE nas instituições de ensino pesquisadas.

4.1.2 Especialização

Em relação aos respondentes possuírem especialização para trabalhar com AEE, 77,8% dos pesquisados não dispõem desse pré-requisito e 22,2% fizeram especialização em Psicopedagogia, como mostra o gráfico 4. Para atuar em Atendimento Educacional Especializado o profissional deve ter uma formação especializada, mediante o previsto pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Art. 8, expressa que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...] (BRASIL, 2001).

Na mesma Resolução, Art. 18, retrata como são considerados professores especializados para o AEE:

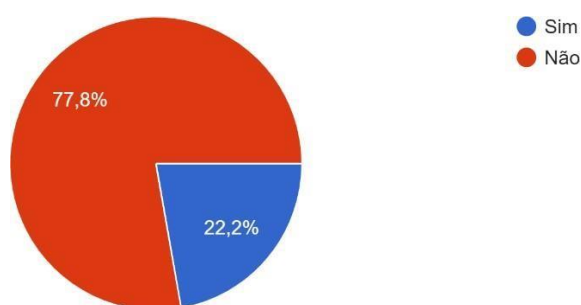
[...]
2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o

professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma área específica. [...] ou complementação de estudos de pós-graduação em área específica da educação especial. (BRASIL, 2001).

De acordo com Colling (2017), formação e experiência estão atreladas quando envolve estudantes com NEE incluídos na sala de ensino regular, e mesmo com formação especializada, o professor encontra complexidades em concepções e práticas pertinente as características dos indivíduos envolvidos.

Gráfico 4 - Porcentagem dos respondentes com especialização.

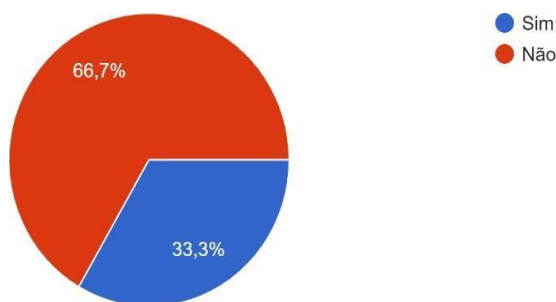


Fonte: Elaborado pelo *Google forms*.

4.1.3 Oferecimento de formação continuada pela Rede de Ensino

Verificou-se que 33,3% dos respondentes afirmam o oferecimento de formação continuada para o AEE através do setor responsável pelas escolas da Rede de ensino. Os 66,7% restante se opõem a este fato (gráfico 5). Percebe-se que há uma grande falha no sistema em ofertar formação continuada para os profissionais em questão, visto que, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de dezembro de 2011, em seu Art. 5 consta que a União prestará apoio técnico aos sistemas públicos de ensino e no parágrafo 2º, inciso III, ressalta formação continuada de professores.

Gráfico 5 - O setor responsável oferta formação continuada para professores AEE?



Fonte: Elaborado pelo Google forms.

4.1.4 Planejamento das aulas entre professores AEE e professores da sala regular

Quando questionados sobre o planejamento das aulas, 5 dos 9 respondentes afirmaram planejar conjuntamente com o professor do ensino regular. Todavia, um dos respondentes citou a utilização de plano de ensino individualizado (PEI), um recurso pedagógico que focaliza somente no aluno com necessidades educacionais especiais.

Conforme o Art. 2 da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE tem como funcionalidade, suplementar ou complementar a formação do aluno através dos serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, enfatizando que é imprescindível a articulação dos dois grupos docentes, pois o atendimento especializado serve para inteirar o processo de ensino do professor da sala regular.

Há, também, pela mesma Resolução no Art. 13, inciso VIII, as atribuições do professor do AEE, citando que deve "estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares", o que confirma a importância do trabalho articulado entre o professor do AEE e o professor do ensino regular.

4.1.5 De que modo é realizado diagnóstico para entender a necessidade do aluno de AEE

Ao se questionar sobre como é realizado o diagnóstico de cada aluno AEE, houve diferentes respostas, dentre elas:

“Através do guia portage.”

“Com o acompanhamento diário, observações através de algumas atividades diagnósticas, bem [como] o laudo apresentado pelos pais à Instituição.”

“Consulta médica.”

“Foi através de atividades impressas e concretas.”

O Manual do Inventário Portage Operacionalizado (WILLIAMS; AIELLO, 2018) ou apenas guia portage é um manual de descrição e levantamento comportamentais para as áreas de Desenvolvimento Motor, Linguagem, Cognição, Socialização e Autocuidados, usados por professores no diagnóstico de possíveis necessidades educacionais de alunos que apresentaram comportamentos diferentes dos demais. Sobre isso, a especialista em Educação Especial, Inclusiva e Políticas Públicas Ariadne Esther (2020) afirma não se configurar necessário a chegada do diagnóstico médico para iniciar uma avaliação e intervenções necessárias a aprendizagem, pois a “escola é especialista em ensinar.”

É evidente que cada professor adota um tipo de realização diagnóstica, seja somente uma consulta médica, um manual de comportamentos ou a junção de acompanhamentos diários com atividades e laudo médico, o que demonstra a importância do trabalho do professor do AEE, sempre buscando alternativas necessárias para atender as necessidades de cada aluno.

4.1.6 Dificuldades e desafios dos professores, coordenadores e apoio pedagógico AEE antes e durante a pandemia

Em relação as principais dificuldades apontadas pelos respondentes sobre o trabalho de atendimento/acompanhamento no AEE, houve diversos apontamentos, quer pela falta de formação específica na área para corresponder as necessidades

específicas e diversificadas do público-alvo, especialmente no trabalho remoto. Os mais citados estão listados a seguir:

“Espaço não favorável, poucas formações direcionadas ao Atendimento Educacional Especializado.”

“As dificuldades foi em atendê-los a distância nem todos os alunos tinham celulares com WhatsApp para as vídeos-aulas.”

“Compreender as especificidades de cada aluno, trabalhar com os recursos disponíveis em período pandêmico.”

Diante das respostas dadas, a terceira fala chamou a atenção da pesquisadora, pois, ao analisar as respostas separadamente, foi verificado que se trata do mesmo respondente com menos tempo de experiência de trabalho AEE, assim como, é o mesmo profissional que apontou anteriormente não possuir especialização e iniciou seus atendimentos educacionais especiais no decorrer da pandemia. Somando-se estes fatos, vem a indagação de como este respondente conseguiu desenvolver suas práticas pedagógicas sem especialidade e sem experiência com alunos com NEE.

Quando questionados sobre quais dificuldades persistem atualmente, os respondentes afirmam que as dificuldades permanecem, acarretadas pelo distanciamento social e uso de tecnologias, que resultou em poucas condições de acesso, e, levando em consideração também que cada aluno dispõe de condições específicas para aprender. Sendo assim, há uma diversidade em cada sala de AEE, cada professor atende um quadro de alunos com laudos diferentes, que, de acordo com o questionário feito aos respondentes, um professor atende cerca de 5 crianças com especificidades distintas.

4.1.7 Evolução dos alunos AEE na perspectiva do professor, coordenação e apoio pedagógico

Em relação à percepção de cada respondente sobre a evolução da aprendizagem dos seus alunos durante o período que são atendidos/acompanhados pelo AEE, 67% afirmaram que houve evolução *“respeitando a limitação de cada criança”*, mas que *“com acompanhamento presencial se pode ver o desenvolvimento*

de cada criança no seu contexto geral de aprendizagem”, enfatizando o atendimento presencial ser mais consistente para o público-alvo de ensino do AEE.

4.1.8 Práticas metodológicas e recursos utilizados nas aulas antes e durante a pandemia

As práticas metodológicas utilizadas pelos professores na sala de recurso em aulas presenciais se resumem a atividades impressas diversificadas e coloridas; jogos interativos, como lego, blocos de montar; jogos educativos no computador. Há outra estratégia aplicada por uma das professoras que são jogos confeccionados compatíveis para cada deficiência, elaborados durante o planejamento das aulas. Durante o período pandêmico, a disponibilidade das atividades ficou limitada as atividades impressas entregues através da escola e aulas on-line via *Google Meet*, plataforma de videoconferência.

Antes da pandemia, os atendimentos eram realizados de forma presencial, individualizada, em algumas escolas duas vezes por semana, em outras escolas apenas uma vez, enfatizadas nas respostas abaixo:

“O atendimento na sala do AEE, era presencial, cada criança participava do atendimento duas vezes na semana o equivalente a 4 horas aulas semanais.”

“Uma vez por semana recebemos o aluno no contra turno do horário normal de aula, sendo esse horário limite de até 2 horas aula, esse horário é exclusivo do atendimento a um único aluno para assim trabalhar de maneira eficaz realizando o suporte necessário a cada especialidade.”

Durante a pandemia, em todas as áreas de relações humanas houve demanda de modificações para a continuidade das atividades. Os respondentes da pesquisa evidenciaram que as principais adaptações foram:

“O planejamento e mudanças no desenvolvimento das atividades. Tivemos que reaprender a dar aula, visando garantir o aprendizado mesmo com aulas remotas. O suporte dos meios tecnológicos e a participação da família tem sido primordial para garantir o atendimento educacional especializado.”

“A professora firmou compromisso com as famílias para fazer vídeo chamada e continuar tendo o contato on-line com os alunos realizando jogos orientados por ela e outras atividades fez assim para poder continuar o vínculo com os alunos, as vezes ela fazia a chamada de vídeo para dar bom dia, boa tarde e os alunos ficavam muito felizes.”

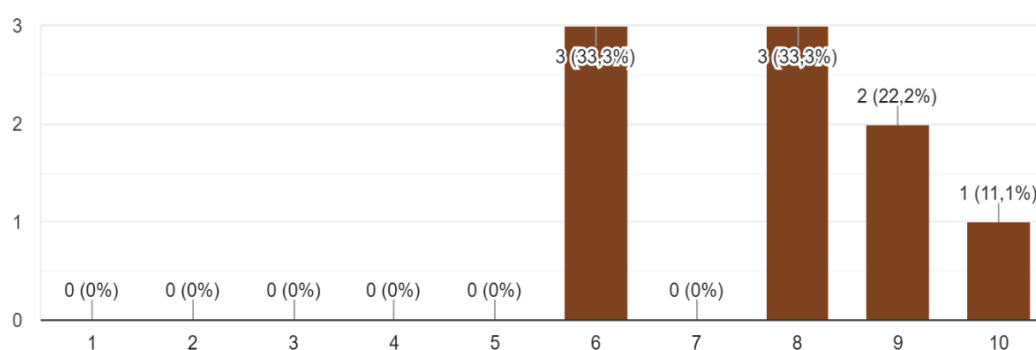
“O uso frequente das ferramentas de tecnologias como meio de interação entre professor/aluno.”

É importante ressaltar que os respondentes mesmo sem preparação para o ensino remoto desenvolveram habilidades para continuar a interação com seus alunos. Dessa forma, o professor é àquele que facilita o processo de construção de conhecimento compartilhado no que envolve questões afetivas e motivacionais e acontece somente pela sua interação com o educando.

4.1.9 Participação da família na perspectiva do professor/coordenação e apoio pedagógico

Os respondentes avaliaram a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos AEE numa escala de 0 a 10. Veja a seguir no gráfico:

Gráfico 6 - Qual o nível de participação no processo de aprendizagem dos alunos AEE por parte da família?



Fonte: Elaborado pelo Google forms.

É evidente que, conforme os respondentes, a família participa do processo de aprendizagem dos alunos e, para Fettback e Baldin (2013), constitui-se fato importante para o desenvolvimento do estudante, frente às suas necessidades.

4.2 Família de alunos AEE

4.2.1 Relação entre responsáveis, escola e professor AEE

A entrevista com responsáveis dos alunos AEE norteou-se basicamente nos seguintes aspectos: relacionamento com a escola e com o professor AEE, os meios de contato e a frequência com que são feitos, bem como sua avaliação sobre o trabalho do professor AEE.

No geral, constatou-se que a maioria das responsáveis afirmam ter boa relação com a escola e professor AEE, havendo um destaque nas falas de acolhimento como *“a professora tem paciência com meu filho”*, *“elas cuidam bem da minha filha”*, *“ela faz de tudo pra mim e meu filho se sentir bem”*. Tais falas trouxeram a reflexão de que a forma como estão sendo acolhidos se sobrepôs ao que estão aprendendo durante o atendimento, ou seja, as possíveis diligências que os alunos e família já tiveram durante sua trajetória de vida deixaram marcas a ponto de como é tratado ser prioridade.

No entanto, segundo a resposta de 3 responsáveis há melhor relação diretamente com a professora AEE do que com a escola em geral. Verifica-se, a seguir:

“Com a escola é bom, mas com a professora é bem melhor. Ela me dá todo suporte.”

“Eu me relaciono mais com a professora do AEE do que com a escola no geral pela questão de que a professora demonstra um afeto e uma atenção que não tenho com a escola.”

“Meu relacionamento é normal, acredito que um pouco mais com a professora de AEE do que com a escola em si, por que ela acaba se envolvendo mais com o meu filho, um ensino mais personalizado para ele, e também um acolhimento melhor para ele, pois é mais exclusivo (...).”

Com o ensino remoto, 100% das responsáveis afirmam ter contato frequente principalmente com o professor AEE via *Whatsapp* e no recebimento e entrega de atividades, também concordam que houve mudanças de aprendizagem dos alunos, representado por essa fala:

“Teve sim uma mudança muito grande. Antes da pandemia ele estava desenvolvendo bem mais rápido no acompanhamento da professora, da

escola e tudo estava tendo uma aprendizagem bem mais rápida, porque a aprendizagem dele é muito lenta. Aí chegou a pandemia tipo que ele estagnou entendeu? (...)."

4.2.2 Avaliação do AEE na perspectiva dos responsáveis

Segundo os responsáveis por alunos, o atendimento educacional especializado feito aos alunos é avaliado positivamente como *"excelente, nota mil"*, tendo destaque o depoimento a seguir:

"Pra mim é um trabalho muito bom espero que dure muito né porque a gente precisa e necessita porque eu como mãe não tenho condição de pagar pessoas assim pra cuidar do meu filho pra ter essa paciência com amor e carinho né? Eu não tenho condição de pagar então agradeço ter no colégio elas que aqui é muito bom a sala de recurso uma coisa que eu espero que dure muito viu? Pra todo ano meu filho ter com quem conversar e se entender bem, que eles se entendem bem, conversa, tem aquele carinho todo, muito bom. Eu tenho que agradecer a Deus, né? Pra nunca deixar que termine, que falte."

4.2.3 Família como mediadora do processo de ensino-aprendizagem

No que se refere ao acompanhamento das atividades em casa, 5 das 7 responsáveis comentaram ser elas que assistem o aluno. Quanto as outras 2 responsáveis, 1 contratou professora de reforço e a outra a sobrinha auxilia, ambas precisam de suporte de terceiros porque trabalham fora. Para que o AEE consiga cumprir seu papel, é importante avaliar que o comprometimento e participação aconteça também por parte da família, sendo fundamental como ponto de referência de aprendizagem do aluno, fato que o acompanha desde a primeira ida à escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resultados da pesquisa, ficou evidente diversos problemas relacionados ao atendimento de alunos com NEE, especialmente na falta de especialização e formação continuada para trabalhar com o público-alvo. Visto que, apesar de ser assegurado esse direito aos profissionais envolvidos, tal demanda ainda não foi atendida e a situação foi agravada durante a pandemia, o que configura uma invisibilidade do trabalho do profissional AEE por parte da gestão pública.

Importante destacar que mesmo sem formação específica para lidar com o público-alvo e com a urgente necessidade do distanciamento social em virtude da pandemia, os profissionais adaptaram seus planejamentos de aula e desenvolveram habilidades para que a interação entre professor/aluno e família continuasse efetiva mesmo com atendimento à distância. Ficou evidente que apesar das variantes comprometedoras da qualidade do trabalho, com atividades limitadas a impressões entregues aos responsáveis pelos alunos e videoconferências para as aulas online, o compromisso com a aprendizagem dos alunos permaneceu inalterável.

Apesar de alguns responsáveis pelos alunos não possuírem equipamentos e acesso às tecnologias para as aulas online, a família participa ativamente no processo de aprendizagem como mediadora de conhecimento dos alunos, fato comprovado tanto pelo questionário aplicado aos profissionais quanto pela entrevista direcionada aos responsáveis.

Do ponto de vista profissional, foi muito positiva a avaliação das famílias dos alunos com NEE para com o atendimento especializado ofertado pelas instituições, mesmo em tempos de pandemia, especialmente relacionado aos professores que segundo os mesmos, continuam se empenhando em desenvolver atividades de aprendizagem para os seus filhos.

Convém ressaltar a dificuldade encontrada para a coleta de dados da pesquisa. Apesar de seguir todos os protocolos necessários, registrando documentos nas respectivas unidades de ensino e envio de questionário aos profissionais de AEE, houve certa resistência e morosidade por parte da grande maioria em atender à solicitação. Nesse sentido, leva-nos a refletir se parte dessa indiferença e falta de interesse por questões relacionadas a sua atuação, supostamente, podem ser reflexos da falta de valorização imposta pelas condições de trabalho.

Finalmente, almeja-se com os resultados apresentados despertar a reflexão crítica acerca da desvalorização do profissional AEE, visando a necessidade iminente de especialização para profissionais do atendimento educacional especializado, para que atendam com mais qualidade esse público de alunos diferentes, mas não menos importantes que os demais.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio.** Nova escola: prática pedagógica, [s. l.], 1 fev. 2013a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 17 maio 2021.

ALONSO, Daniela. **Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula.** Nova escola: prática pedagógica, [s. l.], 1 dez. 2013b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49ª reimpressão da 1ª. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2007. ISBN 85-11-01020-3.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 23 out. 21.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 out. 21.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 nov. 21.

BRZEZINSKI, Iria. **Normal superior.** [S. l.], 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/normal-superior/>. Acesso em: 27 out. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero**. Cadernos de Pesquisa, 110, p. 143-155, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. **Comportamentos de pais e professores para promoção da relação família e escola de pré-escolares incluídos**. Revista educação especial, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313144398011.pdf>. Acesso em: 5 maio 2021.

COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos-AEE**. Orientadora: Profa. Dra. Noeli Valentina Weschenfelder. 2017. 101 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/6123>. Acesso em: 21 out. 2021.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 171 p. ISBN 85-7542-085-2.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO (Brasil). **Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020**. [S. l.], 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ESTHER, Ariadne. **Diagnóstico médico é realmente necessário?** [S. l.], 24 mar. 2020. Disponível em: <https://tonainclusao.com.br/artigos/diagnostico-medico-realmente-necessario/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

FACHINETTI, Tamiris Aparecida; SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas**. Educação em Revista, Marília, ano 2021, v. 22, n. 01, ed. 02, p. 151-166, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10992>. Acesso em: 19 mar. 2021.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. **Relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (aee) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC)**. [S. l.], 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7879_4377.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

FREITAS, Cristhiane Marques de; DEMOLY, Karla Rosane do Amaral; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Interfaces da educação. **Rede de saberes entre educação inclusiva e saúde mental: produção do cuidado e da aprendizagem na experiência profissional**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 271-298, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4611/3573>. Acesso em: 22 out. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Augustinópolis. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/augustinopolis/panorama>. Acesso em: 27 out. 21.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 182 p. ISBN 978-85-326-xxxx.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 27, Set/Out/Nov/Dez 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MARCONDES, José Sérgio. **Legislação brasileira: O que é? Significado, Para que serve?** In: MARCONDES, José Sérgio. Blog Gestão de Segurança Privada. [S. l.], 14 nov. 2019. Disponível em: <https://gestaodesegurancaprivada.com.br/legislacao-brasileira-o-que-e-significado-para-que-serve/>. Acesso em: 11 maio 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Estudos de psicologia, Campinas, v. 27, n. 1, jan./mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 4 maio 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil**. Paidéia revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec, Belo Horizonte, ed. n. 13, p. 43-56, 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1670>. Acesso em: 1 maio 2021.

OLIVEIRA, Leila de Cassia Faleiros. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

ONU/UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 28 abr. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p. ISBN 978-85-7307-637-0.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: Relações família-escola**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **A exclusão e seus desdobramentos oriundos de uma pandemia: reflexões para a construção de uma escola inclusiva.** Educação e Democracia em Tempos de Pandemia, Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, ano 2020, v. 6, ed. Especial, p. 139-156, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349>. Acesso em: 19 mar. 2021.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 21 abr. 2021.

SARTORETTO, Rui; SARTORETTO, Mara Lucia. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam.** Assistiva Tecnologia e Educação: Atendimento Educacional Especializado - AEE, [s. l.], p. 1-5, 2010. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/>. Acesso em: 2 maio 2021.

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

SEMED. **Projeto Político pedagógico – PPP.** Secretaria Municipal da Educação de Augustinópolis – TO, 2018.

SEMED. **Projeto Político pedagógico – PPP.** Secretaria Municipal da Educação de Augustinópolis – TO, 2020.

SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** 1ª. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010. ISBN 978-85-7838-700-6.

SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar.** Revista saberes da educação, [s. l.], v. 5, n. 1, 2014.

SILVA, Glaciélma de Fátima; GUIMARÃES, Jéssica Viana; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SANTOS, Renata Cristina Panes. **Educação especial e ensino comum: ensino colaborativo na educação infantil em tempos de pandemia.** Periódicos da UFES, [s. l.], p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SOUZA, Patrícia Rezende de. **Tornar-se professor, professora: a constituição da identidade profissional de docentes que atuam no atendimento educacional especializado de escolas da rede municipal de Uberlândia – MG.** Orientador: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos. 2020. 176 p. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30325/1/Tornar-seProfessorProfessora.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **Manual do Inventário Portage Operacionalizado: avaliação do desenvolvimento de crianças de 0-6 anos.** Curitiba: Juruá, 2018. 390 p.

APÊNDICE A

Questionário para professores, coordenação e apoio pedagógico

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE AUGUSTINÓPOLIS-TO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – IFTO Campus Araguatins.

Objetivo da pesquisa: Analisar os desafios enfrentados por professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais durante a pandemia.

Acadêmica: Deyvilla Cintya Pereira de Sousa de Anchieta

Orientadora: Me. Quitéria Costa de Alcântara Oliveira

Este é um convite para você participar da pesquisa, no intuito de coletar dados qualitativos através das respostas dos participantes.

A seguir terá um termo, onde você deverá fazer a leitura e concordar para validar suas respostas. A sua participação é de extrema importância para a realização deste estudo!

Para dúvidas: (63) 99244 - 2440 (Whatsapp)

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Prezado(a) participante: Sou estudante regularmente matriculada no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins, Campus Araguatins-TO. Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é analisar os desafios enfrentados por professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais durante a pandemia, sob a orientação da Profa. Me. Quitéria Costa de Alcântara Oliveira, docente dessa instituição. Desta forma, gostaria de convidá-lo(a) a colaborar de forma voluntária com esta pesquisa. Para isso, foi produzido um questionário sobre o assunto problematizado. Se decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo e sua identidade e as informações prestadas serão mantidas em sigilo. Portanto, tendo sido orientado(a) quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu livre consentimento em participar.

☐ concordo

☐ não concordo

Selecione sua função na escola em que trabalha:

☐ coordenação

☐ professor (a)

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Há quanto tempo você trabalha com Atendimento Educacional Especializado?

3. Possui alguma especialização para trabalhar no AEE?

() sim

() não

Se a resposta for sim, qual especialização?

4. O setor responsável pelas escolas da Rede oferece formação continuada específica para o Atendimento Educacional Especializado?

() sim

() não

5. Como acontece o planejamento das aulas dentro da instituição que você trabalha para os atendimentos especializados? São feitos junto aos professores do ensino regular ou são feitos separadamente? Explique.

6. Quantos alunos com necessidades educacionais especiais são acompanhados por você? Especifique quais os tipos de necessidades específicas que cada aluno atendido possui.

7. Qual (ais) a(s) principais dificuldade(s) que você enfrentou quando deu início aos atendimentos especializados?

8. E atualmente, quais dificuldades persistem?

9. Você percebe evolução na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais durante o período em que você os acompanha?

10. Explique como foi realizado o diagnóstico para entender a necessidade do aluno de atendimento especializado.

11. Antes da pandemia, como era realizado o atendimento?

12. Durante a pandemia, o que foi preciso adaptar ou modificar para continuar dando suporte a estas crianças?

13. Qual o nível de participação no processo de aprendizagem dos alunos AEE por parte da família?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

APÊNDICE B

Roteiro para entrevista com responsáveis

1. Como é o seu relacionamento com a escola e com o professor de AEE?
2. Como era antes da pandemia? Você acha que teve alguma mudança?
3. Com que frequência você conversa com o professor de AEE e qual é o meio de contato?
4. Quem acompanha as atividades em casa?
5. Como você avalia o trabalho do professor AEE?