

## REALIDADES E DEFASAGENS NO RETORNO PÓS-PANDEMIA DOS ESTUDANTES DO AEE

### REALITIES AND GAPS IN THE POST PANDEMIC RETURN OF AEE STUDENTS

Maria Eliana Lopes de Souza<sup>1</sup> - FUNIBER/UNINI  
Mathaus Natan Moura Duarte<sup>2</sup> - FUNIBER/UNINI

#### RESUMO

O trabalho ora apresentado é resultado de uma pesquisa realizada com os profissionais dos Centros Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMAEE) do município de São José dos Pinhais /PR após retorno das aulas presenciais. A pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivo identificar a realidade educacional dos estudantes desse segmento e refletir sobre os desafios da inclusão no período pós-pandêmico. A partir de um questionário respondido pelos profissionais do AEE percebemos que a dificuldade de acesso e acompanhamento, bem como a defasagem de conteúdo, reflexo da ausência de tempo e estruturação formal de aprendizagem são desafios a serem superados, no entanto, sem nos aproximarmos da realidade desses professores e estudantes toda e qualquer intervenção está fadada ao fracasso. A superação da realidade atual só será possível a partir de identificação, busca de soluções e realização das intervenções necessárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Retorno das aulas presenciais; Atendimento Educacional Especializado; Leitura de contextos; Possibilidades de intervenção.

#### ABSTRACT

The work presented here is the result of a survey carried out with professionals from the Municipal Centers for Specialized Educational Assistance (CEMAEE) in the municipality of São José dos Pinhais /PR after returning from face-to-face classes. The qualitative approach research aimed to identify the educational reality of students in this segment and reflect on the challenges of inclusion in the post-pandemic period. From a questionnaire answered by AEE professionals, we realized that the difficulty of access and monitoring, as well as the content gap, a reflection of the lack of time and formal structuring of learning are challenges to be overcome, however without approaching the reality of these teachers and students any intervention is doomed to failure. Overcoming the current reality will only be possible through identification, search for solutions and carrying out the necessary interventions.

**KEYWORDS:** Return to face-to-face classes; Specialized Educational Assistance; Reading of contexts; Possibilities of intervention.

DOI: 10.21920/recei72022828878892  
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022828878892>

<sup>1</sup>Mestranda UNINI/MÉXICO. Graduada em Pedagogia (UFPR). especialista em Pedagogia na empresa e organizações, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Altas Habilidades/Superdotação. E-mail: [licadesdemonia@yahoo.com.br](mailto:licadesdemonia@yahoo.com.br) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-0251>

<sup>2</sup>Mestrando em Educação UNINI/MÉXICO. Especialista em Direito Público, Direito Constitucional e Administrativo, Docência do Ensino Superior. Bacharel em Direito. E-mail: [mathausnatan@gmail.com](mailto:mathausnatan@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3416-4321>

## INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19 transformou a realidade educacional no mundo todo revelando a fragilidades de nossos sistemas educacionais e fez-nos refletir sobre a abrangência e eficácia das metodologias utilizadas para desenvolver as aprendizagens dos estudantes perfil Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Brasil não foi uma exceção. Enquanto o mundo ainda sente os impactos desse período histórico, os profissionais tentam desenvolver estratégias para minimizar os efeitos da defasagem de conteúdo, reflexo da ausência de estruturação formal de aprendizagem bem como das dificuldades específicas de aprendizagem que esse público já apresentava antes do período citado. A Resolução nº 003/2015, do Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais, cap. III, art. 5º delimitam o público perfil AEE e os Parâmetros norteadores para a educação especial da rede pública municipal (2016) indicam a clientela dos centros.

O Atendimento Psicopedagógico Clínico é ofertado ao educando da rede pública municipal que apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem; transtornos funcionais específicos e os obstáculos: Epistemofílico, Epistêmico, Funcional e Epistemológico (Parâmetros Norteadores para a Educação Especial da Rede Pública Municipal (SEMED, 2016, p. 55 )

Dentre os questionamentos levantados houve especial destaque para a formação dos profissionais da educação especial. Segundo Leoncini (2018, p. 95) “Cada um de nós, no palco da contemporaneidade, está ciente da impotência dos instrumentos que possui”. E isso nunca ficou tão em evidência quanto no cenário pandêmico. Nossa preocupação não é só analisar a docência na atual configuração, mas refletir em quanto o estabelecimento de diferentes vínculos de aproximação destacou as diferenças e desigualdades latentes, nas quais os estudantes da educação especial estão imersos.

Não é recente a defesa de uma revisão dos tempos, ritmos e espaços escolares (SILVA, 2020), visando à desaceleração do conteudismo e uma atualização dos projetos pedagógicos nos municípios e nos estados, vislumbrando um calendário mais equilibrado que propicie a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. As abordagens utilizadas durante a pandemia evidenciaram o quanto estamos longe desse objetivo. O município de São José dos Pinhais, apesar dos esforços, não conseguiu atender de forma satisfatória e com equidade os estudantes da educação especial. Assim pensando, cabe-nos questionar: Desde o retorno dos atendimentos presenciais, qual está sendo a maior dificuldade em relação aos educandos? Essa pergunta foi feita aos profissionais do Atendimento Psicopedagógico dos quatro CEMAEs do município. No total, são 16 professores com especialização em Educação Especial e Psicopedagogia, todos demonstraram interesse em participar e as respostas foram compiladas para exemplificar o atual cenário.

A questão causa não só uma oportuna reflexão sobre o tema, mas direciona nossos esforços no sentido de efetiva inclusão desse público. Cabe destacar que a diversificação de estratégias e incorporação de metodologias ativas podem realmente fazer a diferença entre o aprender e o fazer de conta que aprende e o ensinar e fazer de conta que ensina. Na dicotomia ensino/aprendizagem podemos ter inúmeros cenários e incontáveis variáveis, o que fica de concreto é a possibilidade de mudança e transformação tão necessária a esse público que precisa não apenas ser inserido, mas incluído.

Percebemos ao longo do período das aulas não presencias o quanto nossos professores e família estavam despreparados para o acompanhamento e supervisão desses estudantes. Assim pensando, essa pesquisa procurou conhecer a nova realidade e inquirir junto aos profissionais de AEE quais são as reais dificuldades nesse retorno das aulas presencias.

## METODOLOGIA

Partindo da delimitação do público-alvo, foi enviado questionário aos profissionais responsáveis pelo atendimento psicopedagógico nos CEMAEs. Os participantes foram informados sobre a utilização dos dados e sigilo da personalização. Garantindo assim, a não identificação de forma pessoal. Assim sendo, trata-se de pesquisa qualitativa.

Segundo Merriam (1998), a pesquisa qualitativa, de maneira geral, abrange a aquisição de dados descritivos em uma perspectiva investigativa crítica e/ou interpretativa, tendo como objeto de estudo as relações humanas nos mais diversos contextos, bem como o hermetismo de um determinado acontecimento, buscando interpretar e explicar o nexos dos fatos e acontecimentos. Em Brandão (2001, p. 13), vemos uma definição de pesquisa qualitativa que [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo”. Essa abordagem leva-nos a compreender que a pesquisa qualitativa objetiva interpretar os fatos sociais ou de interpretação coletiva a partir dos sentidos que os indivíduos lhes atribuem, sendo usualmente referida como pesquisa interpretativa.

Nesse contexto, pode ser interpretada a partir das definições abordadas e ser consideradas sob uma perspectiva proveniente da prática social. Para Oliveira et al. (2020, p. 02), “[...] uma pesquisa de natureza qualitativa busca dar respostas a questões muito particulares, específicas, que precisam de elucidações mais analíticas e descritivas”.

A pergunta era aberta, portanto os profissionais apontaram suas necessidades reais e percepções quanto ao assunto questionado. Não houve limitação quanto à quantidade mínima ou máxima de palavras. O questionário foi enviado via Google Forms e os participantes puderam ter acesso ao computador final e às respostas. Neste artigo, focaremos apenas na pergunta inicial. As demais questões dizem respeito à formação, ao conhecimento sobre metodologias ativas e à qualificação dos professores perfil AEE do município.

Como nosso foco está na percepção dos educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no retorno das aulas presenciais, fizemos um recorte da pesquisa visando a destacar esse aspecto que, a nosso ver, é extremamente relevante, pois serve de ponto de partida para as ações a serem desenvolvidas pelo município e representam a realidade educacional vivenciada pelos docentes. A pesquisa foi realizada no início do segundo semestre de 2022, o que, em calendário letivo, caracteriza um ano após o retorno. Cabe destacar que no terceiro trimestre de 2021, as aulas foram iniciadas no modelo semipresencial, ou seja, metade dos dias as aulas aconteciam na escola e na outra, com atividades a serem realizadas em casa. A partir do mês de setembro, as aulas passaram a ser 100% presenciais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Atendimento Psicopedagógico nos CEMAEs e os reflexos da pandemia Covid-19

Visando a entender o atual panorama, bem como as dificuldades, desdobramentos, releituras de realidades e cenário da educação ao longo do período da pandemia, cabe-nos primeiro explicitar qual a realidade dos educandos dos CEMAEs.

Se para as escolas regulares houve empobrecimento de aprendizagem, baixo engajamento e dificuldades de acompanhamento, para os Centros Municipais de Atendimento Educacional Especial (CEMAEEs) as discrepâncias, involuções e defasagens foram ainda mais perceptíveis.

No bojo das normativas e orientações técnicas, a educação especial foi citada, mas não estruturada. Assim com as demais modalidades, foi um desafio assegurar a continuidade dos programas educativos e garantir as oportunidades de aprendizagem.

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2020, p. 14).

Dessa forma, o atendimento especializado foi mantido como essencial ao longo do período pandêmico, cabendo aos estados e municípios garantir sua efetivação. Para Barbosa (2010, p. 10), “o segredo do atendimento psicopedagógico está exatamente no espaço que existe entre o aprendiz e o agente psicopedagógico, entre o aprendiz e o conhecimento a ser aprendido, entre o que sabe e não sabe o aprendiz e o que pode vir, a saber”. O que o situa exatamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1984), ou seja, dentro das possibilidades de mediação para apreensão e desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem.

Aprender é agregar ou assimilar a informação como ferramenta e utilizá-la para instruir-se continuamente, criar soluções para os problemas que necessitam daquele conhecimento específico e transformá-lo em aprendizagem (BARBOSA, 2006). Percebe-se, na descrição, que o movimento é contínuo, assim sendo, a função do atendimento psicopedagógico é retirar o educando do lugar do não saber e conduzi-lo a autorizar-se e conscientizar-se de que é um Ser Cognoscente (PAVÃO; SOUZA, 2018). Quando se permite tornar-se um aprendiz, o educando vai gradativamente tornando-se também responsável e autor de seu saber.

Dessa maneira, sua aprendizagem ocorrerá com autonomia, consciência e estruturação cognitiva, contemplando as dimensões: afetiva, cognitiva, social e funcional. Ou seja, o todo. Conforme Barbosa (2010), o sentido de aprendizagem aspirada pela psicopedagogia está calcado em uma visão que vai além do conhecimento escolar, mas de transformação da informação em uma aprendizagem significativa que conduz ao conhecimento como instrumento de transformação do mundo, incluindo e incluindo-se em seu contexto de atuação como autor. Terá como função despertar no estudante essa vontade e mobilizá-lo, mediando as suas descobertas e encaminhando suas habilidades em um contexto de cumplicidade e de afetividade, permitindo que aprenda e perceba-se aprendente.

Em educação, normalizar significa oferecer ao aluno com necessidades especiais, os mesmos recursos profissionais e institucionais que qualquer criança dita “normal” sempre teve, permitindo o seu desenvolvimento como estudante, pessoa e cidadã (NOGUEIRA, 2009, p. 88).

A função do psicopedagogo é de extrema importância dentro e fora das instituições escolares, visto que é ele quem avaliará as dificuldades apresentadas por cada estudante, realizar enquadramentos, desenvolverá estratégias que possam auxiliar na superação dos obstáculos que impedem a fluidez da aprendizagem sem, no entanto, interferir diretamente no processo de

aprendizagem dessa pessoa, e sim criando alternativas e possibilidades que possam auxiliar o desenvolvimento e assimilação das aprendizagens.

No entanto, pensar sobre estruturação e logística de trabalho em contexto emergencial foi um desafio para o município de São José dos Pinhais. Em linhas gerais, os municípios suspenderam as atividades presenciais quase que simultaneamente, no entanto, as propostas de ensino remoto foram organizadas, estruturadas e implementadas em momentos distintos. Orso (2020, p. 44) destaca que: “De qualquer modo, tanto para o mais frágil dos homens, como para o mais poderoso império, o novo coronavírus se encarregou de revelar a tremenda fragilidade humana”. O público-alvo da educação especial (PAEE) regularmente matriculado nas escolas do município enfrentou, nesse período, um desafio duplo: o primeiro concernente às condições históricas de garantia de inclusão, presentes tanto nos projetos políticos pedagógicos quanto no processo de escolarização como um todo; o segundo, derivado da situação emergencial de pandemia e dos desafios para assegurar ensino remoto diferenciado para os estudantes de inclusão, sem deixar de primar pela continuidade do processo educativo e direito à aprendizagem significativa respeitando as limitações individuais.

O vínculo, a sistematização, as rotinas, os percursos educativos e o processo corretor tiveram que ser remendados e ressignificados. Cury et al. (2020) reconhecem que o aluno perfil AEE foi impactado significativamente com o modelo remoto, devido tanto a ausência de suporte para atendimento das demandas específicas quanto pela dificuldade em acessar e acompanhar as exigências do panorama educativo vigente. Uma das funções mais destacadas da educação especial é sua ligação direta com o ensino regular e garantia de plena participação e inclusão, potencializando e desenvolvendo a aprendizagem do estudante perfil AAE.

Essa premissa não se configura um processo simples e linear, mesmo em termos de atendimento presencial. Nenhum sistema educacional, com qualquer proposta inovadora, com suporte tecnológico e estrutura avançada estava preparado para uma ruptura tão abrupta do modelo educacional utilizado no Brasil. Mesmo as escolas com projetos inovadores e metodologias mediadas pelas tecnologias conseguiram não sentir os efeitos da mudança. O número de pesquisas da área durante esse período sustenta tal constatação.

Percebe-se que as políticas públicas educacionais de inclusão e de formação de professores, ao longo das últimas décadas, convergiram no sentido de assumir o paradigma da inclusão como norte para os sistemas de ensino no Brasil. Contudo, parece haver um descompasso entre as ações governamentais para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atendê-los, ficando esta última como uma preocupação secundária nas políticas públicas para a inclusão escolar (CARMO et al., 2020, p. 2).

O maior desafio foi a implementação desse serviço, ao qual cabia prévio treinamento e instrumentalização adequada dos profissionais da área, no momento de pandemia foi executado à custa do esforço pessoal, empenho e dedicação dos professores. Toda a legislação e orientação vigente não estava articulada para “dar conta” das atribuições exigidas nesse período. Tanto que a maioria das ações fundamentais para o desenvolvimento e efetivação do AEE foram momentaneamente suspensas.

A conclusão mais imediata nesse cenário foi a nítida impossibilidade de reprodução das ações presenciais num contexto on-line em que tanto a proximidade quanto a especificidade não pode ser garantida a contento. Cury et al. (2020) admitem que o AEE não está restrito ao espaço físico das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou ao atendimento psicopedagógico presencial nos CEMAEs assim sendo: “Em tempos de pandemia, pode e deve ser oferecido aos estudantes que dele necessitem, possibilitando atividades pedagógicas remotas ricas em

oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades” (CURY et al., 2020, p. 4).

Os mesmos autores também defendem que, para o trabalho docente dos profissionais da educação especial, não houve nenhuma orientação específica, normativa diferenciada ou planejamento estratégico direcionado que garantisse sua efetivação. A maior preocupação nesse período foi providenciar à sociedade uma resposta sobre a organização dos trabalhos e continuidade do ano letivo nesse novo contexto pandêmico. A forma aligeirada como foi imposto e implementado as mudanças propiciou pouca margem para análise das condições dos aspectos educacionais, que para essa clientela específica, estão muito além do planejamento e do envio de atividades semanais. Cury et al. (2020) destacam ainda que o primeiro direito a ser garantido é o direito à saúde, pois dela deriva a possibilidade de garantia à vida e alcance dos demais direitos, inclusive o direito à educação.

Devemos recordar que a implementação da educação especial foi pensada e instituída com o intento da superação das barreiras sociais atuais em consonância com a configuração da sociedade. Assim pensando, a ação pedagógica e psicopedagógica do profissional de educação especial exige um acompanhamento diferenciado, visando a atender às necessidades dos estudantes AEE. No entanto, a identificação dessas necessidades e especificidades num contexto a distância torna-se uma tarefa quase impraticável.

Ao longo do processo, percebemos as tentativas dos professores e profissionais de educação especial em estabelecer outras formas de vínculos pedagógicos com os estudantes AEE. Principalmente, tendo como ponto de partida que os estudantes que apareciam nas telas digitais não eram os mesmos que outrora estiveram sentados nas carteiras escolares. E se a interpretação de “quem é esse estudante” mudou as formas de estimular, desenvolver, alicerçar e reconduzir as aprendizagens também teve que passar por uma revisão e reformulação. Os instrumentos, técnicas, conhecimentos e intervenções utilizadas até então não responderiam positivamente no panorama que ora se configurava.

Seguindo a mesma premissa Dallazem (2020, p. 7) aponta que:

Torna-se imprescindível que professores planejem suas atividades com base em estudos e pesquisas que lhe oportunizem o conhecimento acerca de seus conteúdos, mas também acerca do processo de aprendizado das crianças, reconhecendo suas especificidades de forma a desenvolver um trabalho de qualidade.

Pela especificidade e pluralidade do público-alvo do AEE, o professor tem como função mediar o conhecimento aos estudantes visando a estabelecer relações entre as questões educacionais e as temáticas emergentes na sociedade, como também pensar e planejar suas estratégias de acordo com o nível e perfil de seu estudante. A inclusão deve ser não só social como também digital. Percebemos, ao longo do período de pandemia, que instrumentalizar nossos educandos é uma ação a ser executada com prioridade e deve ser iniciada já nos primeiros atendimentos. Não falamos aqui do brincar com sentido ou saber acessar jogos no celular, mas de desenvolver aprendizagens significativas mediadas por tecnologia digitais e saber como utilizar a tecnologia como ferramenta de desenvolvimento potencial.

Souza (2017) propõe que a mudança esperada a partir dessas práticas, adequando os tempos e pensando em espaços de estimulação, está diretamente ligado à maneira como o profissional utilizará a criatividade no desenvolvimento dos encontros, em favor de quem ele dedica-se a ensinar-aprender. Para os profissionais de AEE, o tempo de trabalho com o estudante

é menor que do professor regular, assim sendo, a qualidade de suas interações e a estruturação das estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser não só assertivas como reguladoras de mudança.

Em Portilho e Medina (2020, p. 3), vemos a importância de desenvolver “[...] estratégias ou tomada de consciência da própria atividade cognitiva que envolve a pessoa, a tarefa e a estratégia a ser adotada”. Essa perspectiva destaca o princípio da autonomia e necessidade de compreender o estudante como um todo. Indivíduos, cidadãos do mundo que atuam em seus contextos, ou seja, capazes de transformar sua realidade a partir de oportunidades de aprendizagem que propiciem agregação de valores e consolide suas estruturas de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Falamos aqui do cidadão complexo formado por particularidade e convivência social, não do cidadão abstrato, isolado, segregado e desconectado. Esse cidadão conectado, ciente das necessidades de desdobramentos educacionais precisa de uma proposta educacional que contemple sua especificidade e o inclua num mundo cada vez mais conectado e permeado por mediação tecnológica além de humana. O diálogo entre essas realidades é realizado pelo psicopedagogo nos encontros de AEE e estendido às múltiplas realidades que cercam esse estudante.

Como citado anteriormente, nenhum nível educacional ou modalidade estava estruturada ou instrumentalizada para realizar o desenvolvimento dos percursos educativos com mediação tecnológica. Os professores e psicopedagogos fizeram o seu melhor para suprir as necessidades educacionais específicas, mas, por vezes, os recursos e formação não foram suficientes para garantir um resultado adequado.

Os recursos podem ser considerados ajuda, apoio e, também, meios utilizados para alcançar um determinado objetivo. São ações, práticas educacionais ou material didático projetados para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. Quando nos referimos aos recursos de acessibilidade na escola, estamos falando em Tecnologia Assistiva (TA) aplicada à educação, sob a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SARTORETTO; RECKZIEGEL, 2010, p. 8).

O objetivo da ação educativa do profissional de AEE não é criar modelos educativos de forma descontextualizada e superficial, mas propiciar condições coletivas, ou seja, em parceria com a escola regular, visando a estabelecer e implementar novas formas de pensar e de agir no tocante às funções e ao trabalho educativo. O tempo de trabalho remoto durante a pandemia mostrou-nos novas perspectivas e atitudes, possibilitando-nos recriar e ressignificar os espaços e tempos educativos, desenvolver alternativas para aprendizagem e repensar dinâmicas curriculares primando pelo essencial dos conhecimentos e direcionando o educando perfil AEE a sua inclusão na sociedade contemporânea e digital inseridos em uma visão de futuro com qualidade nas interações e desenvolvimento de habilidades básicas de tecnologias educacionais e plataformas educativas. Assim, o papel dos gestores e professores de AEE precisará passar por releitura de configuração, pois delinearão os novos contornos de formação e desenvolvimento.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) divulgou o Parecer n. 05 (BRASIL, 2020a), aprovado em 29 de maio de 2020. O documento enfatiza que os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. Eles também deverão dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudos

individualizados, seguindo a individualidade dos alunos, a serem disponibilizados e articulados com as famílias (BRASIL, 2020a, p. 15).

No entanto, como já citado, cada unidade federativa tem autonomia para regular as ações a serem desenvolvidas. Mas fica claro no texto que o professor de AEE deve adequar suas ações ao contexto. Assim como no ensino regular, no retorno às aulas presenciais, os profissionais de AEE realizaram avaliação diagnóstica dos estudantes para identificação de situação de aprendizagem, visando a conhecer o estudante que voltou, e articular ações integradas com o ensino fundamental. Podemos pensar, então, que a diretriz seria, conforme o CNE, “[...] focar na capacitação de professores para o uso de métodos inovadores e tecnologias de apoio são também ações indispensáveis do replanejamento curricular no contexto pós-pandemia” (BRASIL, 2020b, p. 20). Percebemos pela diretividade da afirmação que os profissionais de AEE também são chamados a utilizar metodologias alternativas e ferramentas digitais.

O manuseio das ferramentas tecnológicas pelo professor do AEE de forma segura é algo imprescindível neste momento, pois além de adaptar situações de aprendizagem conjuntamente com os professores dos alunos, precisam intervir à distância, atentos a uma previsibilidade de possíveis situações no curso do que é proposto (CANAL; ROZEK, 2021, p. 2681).

Convém estabelecer que as dificuldades registradas ao longo do período das aulas não presenciais foram sendo pensadas e reencaminhadas visando à melhoria do serviço e adequação ao público-alvo. Quando o assunto é educação, nada é estático e definido, tudo está em movimento e definição. Para os profissionais da educação especial, não foi diferente. No segundo semestre de 2021, ao retornarmos gradativamente aos encontros presenciais, nossa releitura de contextos foi um ponto de partida. Depois disso, houve sondagens e entrevistas com família e a escola para direcionarmos os recursos pedagógicos e psicopedagógicos visando ao melhor desenvolvimento e readequação dos estudantes. Souza et al. (2017, p. 1050) apontam que: “A qualidade de ensino é um elemento essencial para se alcançar o desenvolvimento de estudantes com e sem deficiência. Não basta inseri-los em sala de aulas comum, mas se faz necessária a adequação de todo o contexto escolar para atendê-los”.

Percebemos ao longo do período pandêmico que os objetivos do AEE, estão muito além da oferta de atendimento através de atividades complementares ou suplementares aos estudantes do ensino regular, mas visam a proporcionar acesso às atividades da turma de ensino regular. Não se pretende desenvolver isoladamente suas habilidades e aptidões, mas integrar seus avanços individuais ao percurso pedagógico desenvolvido para a classe que cursa. Assim, as ferramentas e alternativas metodológicas utilizadas no ensino não presencial emergencial pelos educadores do AEE contribuíram para que o processo de inclusão acontecesse mais satisfatoriamente.

O serviço da Educação Especial deve desenvolver-se em articulação e consonância com o ensino regular “devendo o professor da sala de AEE trabalhar em parceria com os professores da sala regular, objetivando viabilizar e garantir a aprendizagem escolar dos alunos em situação de inclusão” (SILVA JUNIOR, 2018, p. 21). Essa articulação favorece o desenvolvimento do estudante e articula as ações da equipe de acompanhamento. Cabe ressaltar que o AEE não tem caráter substitutivo ao ensino comum e, mesmo durante a situação de ensino remoto emergencial, os estudantes precisam ter garantia de acesso e participação nas aulas, às atividades complementares e às discussões em grupo de suas classes regulares.

Um dos pontos a serem destacados sobre esses períodos foi a falta de controle ou monitoramento proximal que a rotina escolar e o acesso às instalações escolares propiciam. As



situações de in/exclusão, ou mesmo fatores correlatos, foram mais difíceis de acompanhar, embora tenham sido registradas. Destacamos esses aspectos no sentido de que, em ambiente escolar, podemos executar adaptações curriculares, de materiais e avaliativas, pois estamos em um ambiente democrático em que tudo pertence a todos. No entanto, quando vemos as particularidades, percebemos que é impossível alterar os fatos ou situações domiciliares dos estudantes. Nessa observação, cabe realidades como: a ausência e/ou precariedade de acesso à internet, falta de material e espaços adaptados, dificuldade dos responsáveis para auxiliar o estudante, desestruturação das rotinas de aprendizagem, falta de auxílio e apoio durante momentos de desestruturação, motivação e engajamento e respeito aos ritmos e tempos das especificidades. Nessa reflexão, podemos pensar de que forma essas ferramentas podem auxiliar a alcançar os objetivos do AEE, uma vez que a especificidade de seu público é ampla e contempla múltiplos fatores. Como citamos anteriormente, ao longo do período pandêmico, a família teve também uma sobrecarga de atribuições e, aliado a esses fatores, a crise econômica fez com que, em alguns casos, até questões financeiras fizessem-se presentes. Turchiello (2014, p. 61), afirma que “é preciso, também, que a escola e o professor do AEE olhem para a família dos alunos atendidos como parceira no desenvolvimento da proposta inclusiva”.

Aqui abrimos um ponto para discussão. Implementar, desenvolver, diversificar, reconfigurar, ensinar, avaliar e dimensionar essas estratégias com estudantes de perfil tão variado e que ao longo do período de pandemia foram os que mais sofreram com a ausência da estruturação formal de aprendizagem, sabendo que suas respostas e níveis de adesão, comprometimento e compreensão devem ser vistos e analisados sob diferentes parâmetros. Essas questões continuam sendo centrais no desenvolvimento de estratégia pós-pandemia.

### Perfil do educando e do educador na atualidade

A formação de professores é e sempre será um campo profícuo para estudos, teorização, resgate, debate e reestruturações. Isso porque trabalhamos com indivíduos em constante mudança, com particularidades, singularidades em uma determinada linha de tempo. As sociedades não são estáticas, os indivíduos que a compõem muito menos. Assim sendo, dentro dessa pluralidade e diversidade que é o material da educação centraremos na perspectiva da educação especial não só em sua complexidade, mas em sua infinita capacidade de adaptação e aprimoramento. Para tanto, destacaremos os centros de AEE e os profissionais que atuam no processo corretor de crianças com dificuldades de aprendizagem e transtornos específicos.

Em um mundo cada vez mais conectado, em que a velocidade de divulgação das informações é vertiginosa e as inovações ocorrem de forma acelerada, cabe-nos pensar: como instrumentalizar e potencializar o aprendizado dos educandos com perfil da educação especial? A nós educadores, esse desafio é uma prática diária que exige formação continuada, releitura de situações educacionais específicas, reenquadramento, diversidade de estratégias e aquilo que realmente nos distingue, olhar para as potencialidades do estudante, e não apenas para suas limitações. Cabe a nós, conhecer, instrumentalizar, desenvolver e propiciar momentos de troca para real efetivação de mudanças significativas. Temos um material extraordinário a nossa disposição, não só tecnológico, mas principalmente e, essencialmente, humano.

As correntes pedagógicas e bases teórico metodológicas que nos servem de alicerce e arcabouço sempre nos apontam uma realidade: a educação é fruto de seu tempo e forma o indivíduo para atuar na sociedade a qual está inserido. Partindo desse princípio, em um mundo globalizado, permeado por redes sociais e informações via rede (internet), formar o cidadão e ser o educador dessa realidade requer reconhecer a complexidade exemplificada e estruturada por

Morin, assim sendo “A educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (2002, p. 38-39, grifos do autor). A ideia de que estamos conectados e que a educação ocorre dentro e fora de nossos espaços escolares, como esclarece que o Conectivismo, defendido e difundido por Siemens (2005) e por Downes (2004), nessa perspectiva entendem que “O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender” (DOWNES, 2004, p. 8). Essa leitura de aprendizagem não limitada a currículos e programas, mas como parte de um todo e ocorrendo ao longo da vida e em diversos contextos, seria o real princípio da inclusão.

Com toda a argumentação exposta até agora, queremos justamente enfatizar o caráter dos atendimentos, formação dos profissionais atuantes nos centros, bem como contextualizar a realidade educativa do município de São José dos Pinhais/PR, nesse retorno pós-pandemia. Não se trata apenas de refletir sobre as dificuldades ou dimensionar as dificuldades dos estudantes da educação especial, mas refletir sobre práticas possíveis, adequações viáveis e releituras de contexto. As realidades expostas através das respostas refletem angústias de educadores e de familiares que perceberam o quando o período pandêmico afetou essa parcela de estudantes para quem o apoio individualizado e a flexibilização de conteúdos sempre foram características fundamentais.

Ao se depararem com os recursos multimeios e digitais, suas defasagens e desvantagens acadêmicas ficaram mais evidentes. Na mesma medida, os profissionais que os acompanhavam também sofreram os impactos da mudança de formato, bem como a necessidade de saber e propiciar alternativas de acesso e desenvolvimento das aprendizagens dessa clientela.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas respostas à pergunta, os 16 profissionais que responderam externaram, em sua maioria, que a dificuldade de aprendizagem está sendo o maior desafio. Por ser uma questão aberta, as respostas continham também indicações sobre defasagem de conteúdo, nível cognitivo, acesso das famílias aos serviços de saúde necessários, questões de organização familiar para participação e permanência no serviço de AEE e dificuldades financeiras para levar o estudante aos atendimentos semanais. Essa resposta esteve presente em 75% dos questionários respondidos pelos profissionais de AEE. Percebemos pelo percentual que essa foi a demanda identificada, ou seja, a maioria percebe maior dificuldade no retorno das aulas presenciais do que antes do período da pandemia.

Essa resposta, por si só, dimensiona os possíveis encaminhamentos desse seguimento, pois percebemos que as dificuldades anteriores a esse período tornaram-se mais abrangentes. Como já citado, a finalidade do AEE está orientada ao atendimento de estudantes com déficits ou altas habilidades/superdotação, oportunizando condições de acesso e permanência, nas modalidades complementação ou suplementação, a fim de que possam aprender com seus pares regulares a partir de diferentes estratégias e metodologias que possam suprir suas especificidades (BEZERRA, 2021). Para Correia (2011, p. 99), o conceito de dificuldade de aprendizagem pode ser assim definido:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As

dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Vemos nessa definição que o meio tem forte influência sobre os fatores citados. Ao longo do período das aulas não presenciais, esses estudantes tiveram que superar suas limitações com pouco ou nenhum aporte. Como resultado, temos nesse retorno presencial uma defasagem de aprendizagem aliada à defasagem de conteúdo, visto que não se apropriaram dos conteúdos trabalhados e, ao precisarem fazer as conexões entre os saberes adquiridos para elaborar as respostas e próximas etapas dos saberes agora desenvolvidos, encontraram uma lacuna que deveria ter sido preenchida com o conhecimento, mas o que demonstram é a incapacidade de elaboração e de integração, pois não adquiriram a aprendizagem necessária.

De acordo com 12,5% dos entrevistados, as questões relacionadas à leitura e à escrita, entendendo nesse item também questões relativas à interpretação e compreensão de textos, qualidade da produção escrita (ortografia, pontuação e normas gramaticais). Não foram feitas observações sobre desenvolvimento de letra cursiva, visto que o público de AEE apresenta extrema dificuldade no desenvolvimento desse padrão de escrita. Cabe destacar que o município de São José dos Pinhais nos atendimentos dos CEMAEs possui um programa específico de Atendimento de Leitura e Escrita, focado no método fônico “Esta proposta à alfabetização ensina, como parte fundamental da sua prática, as correspondências grafofonêmicas, ou seja, entre as letras e seus sons” (SEBRA; DIAS, 2011, p. 307) e na Panlexia. A “Panlexia é um Método de orientação diagnóstica e um Programa abrangente de assistência pedagógica ao indivíduo disléxico” (KVILEKVAL, 2004, p. 9).

Outro item de destaque foi relativo à motivação e interesse dos estudantes, representando 12,5% das respostas. Nesse item, também foram citadas questões relacionadas à falta de rotina de estudos, desestruturação de aprendizagem formal ocorrida durante a pandemia, falta de vínculo com a aprendizagem formal, permanência excessiva em jogos no celular e conteúdo de Internet. Os profissionais que destacaram essa dificuldade também citaram preocupação com dificuldade de manejo das famílias com o uso de eletrônicos e redes sociais.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 43).

A grande constatação a qual chegamos é que a tão falada educação do futuro, chegou no presente e fez-nos sentir como se só conhecêssemos apenas o passado. Apenas com a reinvenção da docência conseguiremos entender, atuar e transformar nossa prática. Percebemos, pelas respostas dos profissionais, que o conhecimentos e as ferramentas que possuímos são insuficientes para suprir a dificuldades elencadas. No entanto, a própria constatação de nossa limitação por si só é um ponto de partida.

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p. 50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, pelas respostas dos profissionais, que o período pandêmico representou estagnação e até involução no processo de aprendizagem dos estudantes. As metodologias disponibilizadas e o acesso às informações foi muito mais complexo para esses estudantes cujo desenvolvimento educacional já se encontrava abaixo dos padrões. Cabe destacar que os processos inclusivos não tiveram alcance durante as aulas não presenciais e que as famílias e os professores criaram mecanismos de interação, suporte e acompanhamento procurando, dentro da realidade apresentada, garantir desenvolvimento de aprendizagens significativas, acesso aos atendimentos e apoio técnico especializado.

Ao analisarmos o retorno após esse período, cabe-nos também refletir sobre os currículos e os programas para nos situarmos nessa nova realidade e projetar as ações futuras visando à readequação e superação das defasagens identificadas pelos professores. Percebemos, pois, que, ao identificar como fator mais preocupante a dificuldade de aprendizagem, foi elencado também os contextos e realidades das famílias dos estudantes.

Tal assunto não se esgota nesse recorte, mas o que podemos concluir a partir das respostas é que o desafio da inclusão requer maiores investimentos, práticas direcionadas, releitura de contextos, reestruturação dos currículos e programas e a instrumentalização dos professores e estudantes para não só superar a dificuldade, que também é uma questão de inclusão digital, mas de socialização e garantia de equidade. Para nós profissionais da educação especial, enquanto constatamos nosso “inacabamento” podemos transformar nossas atitudes e repensar nossas metodologias a fim de que a educação do futuro seja a educação do presente para nossos estudantes, para que possamos ser não só mediadores, mas transformadores de realidades.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. Curitiba: Editora Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A intervenção psicopedagógica no espaço da clínica**. Curitiba: Ibplex, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. 2021. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 29 ago. 2022.

- BRANDÃO, Zaia. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345/2020**. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- CANAL, Sandra; ROZEK, Marlene. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e a suas diferentes necessidades. 2021. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, PR, v. 7, n. 1, p. 2674-2683, jan.
- CARMO, Bruno Cleiton Macedo do; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e113/ 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39223>. Acesso em: 10 maio 2022.
- CORREIA. Luiz de Miranda. Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa. **Revista Innovación Educativa**, n. 21, p. 91-106, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10347/6226>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **O Aluno com deficiência e a pandemia**. Luiz Antonio Miguel Ferreira Advogados, 2020. Disponível em: <https://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/#:~:text=A%20pandemia%20desabou%20o%20nosso,apresentaram%20Dse%20na%20pauta%20educacional>. Acesso em: 05 abr. 2022.
- DOWNES, Stephen. **An Introduction to Connective Knowledge**. 2005. Disponível em: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, Maribel Aragón e GALÁN, Yasmín Ivette Jiménez .2009. **Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa**, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- KVILEKVAL, Pamela. **Método Panlexia para reeducação da dislexia na língua portuguesa: Nível I: exercícios de consoantes e vogais em palavras e frases de duas e três sílabas**. Curitiba: P. Kvilekval, 2004.
- LEONCINI, Thomas. A última lição. In: BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos: transformações no terceiro milênio**. Rio de Janeiro. Zahar, 2018.
- MERRIAM, Sharan. **Pesquisa qualitativa e aplicações de estudo de caso na educação**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. 2000. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes, o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e Políticas Públicas em educação Inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CORDEIRO, Euzane Maria ; SAAD, Núbia dos Santos. Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa? **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

ORSO, Paulino José. O novo coronavírus, pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020048, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; SOUZA, Carmen Rosane Segatto. Abordagem Psicopedagógica do Aprender na Educação Superior. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 51-60, 2018.

PEREIRA, Guilherme.; ORTIGÃO, Maria. Isabel. Ramalho. Pesquisa Quantitativa em Educação: Algumas considerações. **Revista Periferia**, vol. 8, 2016, Jan-Jun, p. 66-79 Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PORTILHO, Evelise Maria; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. A tomada de consciência de professores em tempos de pandemia. In: PILLA, Maria Cecília Amorim; SINER, Rudolf von (Orgs.). **O ser humano em tempos de COVID-19**. Curitiba: PUCPRESS, p. 115-129, 2020.

SARTORETTO, Maria Lucia Bersch; RECKZIEGEL, Rita de Cássia. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43218>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SIEMENS, George. **Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. Cidade: Editora, 2004.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (PR). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros norteadores para a educação especial da rede pública municipal**. Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. Secretaria Municipal de Educação. São José dos Pinhais: SEMED, 2016.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (PR). **Resolução nº 003/2015**. Estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as Etapas e Modalidades da

Educação Básica e institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE. Conselho Municipal de Educação: SEMED, 2015.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS Natália Martins. 2011. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. Psicopedagogia**; 28(87): 306-20. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. Educação Escolar no Contexto de Pandemia: algumas Reflexões. **Revista: Gestão & Tecnologia**. Faculdade Delta Ano IX, V. 1, Edição 30, p. 44-47, 2020. Disponível em: <https://www.faculadadelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Por uma Educação assumidamente lenta**. Outras Palavras. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/por-uma-educacao-assumidamente-lenta>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha et al. Inter-relação entre professores da sala de Atendimento Educacional Especializado e do ensino Regular. 2017. RPGE: **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.esp.2, p. 1048-1062, nov.

TURCHIELLO, Priscila et al. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 2014. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação/CE/UFSM, 2014. p.32-74. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2022.

**Submetido em:** setembro de 2022

**Aprovado em:** dezembro de 2022