

CÍNTIA HELISA FREITAS CRUZ SOARES

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MURIAÉ/MG NA PANDEMIA**

Dissertação parcial apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S676p
2023

Soares, Cíntia Helisa Freitas Cruz, 1983-
Processo de escolarização na perspectiva da educação
inclusiva de estudantes com transtorno do espectro autista em
uma escola estadual de Muriaé/MG na pandemia / Cíntia Helisa
Freitas Cruz Soares. – Viçosa, MG, 2023.
1 dissertação eletrônica (186 f.): il.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.502>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação inclusiva - Muriaé (MG). 2. Transtornos do
Espectro Autista. 3. COVID-19 (Doença) - Aspectos sociais.
I. Santos, Soraya Dayanna Guimarães, 1986-. II. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.94098151


CÍNTIA HELISA FREITAS CRUZ SOARES

**PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MURIAÉ/MG NA PANDEMIA**


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de julho de 2023

Assentimento:

Documento assinado digitalmente
 **CÍNTIA HELISA FREITAS CRUZ SOARES**
Data: 04/09/2023 07:52:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares
Autora

Documento assinado digitalmente
 **SORAYA DAYANNA GUIMARAES SANTOS**
Data: 28/08/2023 12:28:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Soraya Dayanna Guimarães Santos
Orientadora

AGRADECIMENTOS

“Sei que podes fazer todas as coisas, nenhum dos teus planos pode ser frustrado”. Jó 42:
2

A Deus, Pai nosso, autor da minha vida, Espírito Santo, companheiro na jornada e Jesus, meu bom Pastor, que me sustentou na caminhada, revigorou a minha alma quando me senti cansada e me amparou nas horas difíceis e doloridas.

Aos meus amados: pai Paulo Cruz (in memorian) e irmão Eduardo Cruz (in memorian), que no decorrer deste trabalho muito me trouxeram, por recordações, inquietações que me fizeram pensar acerca de talvez terem sido as minhas maiores inspirações para aprofundar sobre um transtorno do neurodesenvolvimento. Ambos foram geniais e vivenciaram processos de sofrimento psíquico, cada um à sua maneira. Ambos foram as pessoas mais próximas a mim, até que se foram, deixando a marca do amor em meu coração.

Em minha trajetória acadêmica, meu pai foi meu grande incentivador. Não media esforços para me acompanhar, dirigindo prá Juiz de Fora e depois prá Viçosa, por ocasião de quando fui aceita no PPGE/UFV como estudante não vinculada. Nessa época, tínhamos a alegria de participar da aula de Educação e Cotidiano do Professor Simonini, a quem agradeço o carinho, por ter me aceitado naquele ano de 2016 em sua disciplina, por ter aceitado fazer parte da minha banca, posteriormente em 2020, quando ingressei no Programa como vinculada. Gratidão, professor Simonini, pelo professor e pelo ser humano que és.

Aos meus amados: Mãe (Stella) e irmão caçula (Paulo Enrique). Gratidão a minha mãe que ainda que algumas vezes me fez sentir como a “Joy do esfregão”, ao se desligar do mundo real, suportou o festival de papeis e livros pela casa e as mudanças de cadeiras, as chuvas de travesseiros para melhorar as dores nas minhas costas, pelas horas dedicadas na frente do notebook. E por falar em notebook, que dizer do meu irmão que estando de férias, passeando, resolveu na mesma hora o problema do notebook, enviando o recurso para sua manutenção, me dando condições de prosseguir nesta jornada? Ambos disseram através de atitudes, vá em frente, você vai conseguir!

Meu esposo Vasco, minha sogra Rita, minha cunhada Andreza, meu cunhado Wagner. Vasco pelos frutos que me deu, meus maiores presentes nessa vida, nossos filhos, pois por eles eu avanço, eu caminho, eu me esforço e quero melhorar sempre. Minha sogra, pelos peixes fritos e tão saborosos, temperadinhos que me dava, quando eu já estava com meu cérebro fritando de tanto estudar. Minha cunhada, por sua preocupação com minha saúde e por sua lição de serenidade e perseverança nas adversidades que enfrentou no ano de 2022. Meu cunhado,

por seu carinho comigo me ajudando em todas as artes dos eventos que organizamos no Grupo de Estudos e também acolhendo minha pequena em São Paulo, sempre com muita generosidade.

Meus filhos Anna Clara e João Paulo por se preocuparem e tantas vezes se angustiarem comigo, para depois vibrarem de alegria quando consegui. Vocês fazem tudo valer à pena, dão sentido a minha existência e me trazem um aconchego que não encontro em nenhum outro lugar. Por vocês eu quero progredir e deixar-lhes uma herança de educação, altruísmo e respeito ao semelhante.

Voltando a trajetória acadêmica, minha orientadora Soraya. Quanta paciência, sempre uma educação, uma generosidade, sempre atenciosa, extremamente zelosa de compartilhar os conhecimentos e os critérios científicos, sendo minha referência intelectual, a quem eu recorro em como devo agir nos mínimos detalhes em todas as oportunidades, apresentação de trabalho, mediação de evento e em quem procuro me espelhar. Eu sempre falava prá ela: - “Quando eu crescer quero ser igual a você”. Quanta gratidão eu sinto porque naquele mesmo ano você passou no concurso em Viçosa e veio de tão longe e ali eu pude te encontrar. Que sorte a minha! Já era Deus preparando tudo.

Professor Odemir, que desde os idos de 2002 foi um incentivador da minha carreira, recebeu com grande carinho minha visita em 2017 junto aos meus alunos, na época, da Educação Profissional e que eu tive sempre como um mentor na área profissional. Me identifico com seu carinho por Viçosa e sou grata porque independente de onde chegou, hoje Chefe das Ciências Humanas, sempre me recebeu da mesma forma, com carinho e atenção.

Professora Carline, quem diria que de uma dúvida que lancei no comentário do seu grupo de pesquisa, lá no início de tudo, estreitaríamos tanto a ponto de você caminhar comigo até aqui, aceitando ser parte da minha banca de defesa? Quanto respeito por mim, sem nunca termos nos encontrado pessoalmente. Posso dizer que são os anjos que Deus envia para nos guardar.

Às minhas amigas tão queridas (presentes da UFV) que com seus exemplos me incentivaram a prosseguir nos estudos e sempre solícitas me tiraram dúvidas e indicaram caminhos na Pós graduação: Emily, Ju Pinto, Fernanda e Paula. Vocês nunca soltaram a minha mão. Obrigada, meninas!

A Alessandra, a quem considero prima, que me socorreu nos trechos mais sinuosos do percurso, em prontidão e amor fraterno.

Também minha prima irmã Silvia, com tantas habilidades linguísticas, me estendendo seu apoio, sua expertise e sua força costumeiros.

No trabalho, pessoas que torceram, participaram, contribuíram e incentivaram. São tantos, toda a Escola P. M. B. que vou representar na pessoa da Diretora Maria Alice. Todo meu carinho e minha gratidão. Na secretaria, dedico especialmente à Carmem, minha fiel escudeira, materialização do cuidado de Deus em minha vida.

Aos colegas da turma 2020, em especial Itamar, meu conterrâneo, uma pessoa de luz, amigo e muito companheiro e aos que me foram mais achegados: Alessandra, Cristiano, Pedro. Nestes também quero incluir a Maria Regina, sendo minha caloura, seguimos firmes nos apoiando, em meio às batalhas que enfrentamos.

A Fatinha, que cumpriu seu combinado de não me “abandonar” cuidando da minha casa uma vez por semana, mesmo quando estive desanimada ou sobrecarregada. Por sua lealdade e carinho, minha amiga, te dedico também esse trabalho.

Aos meus grupos de apoio, maravilhosos, laboratório de família, bênçãos de Deus: Pr Elias, Elsa, Guani, Pra Ana Paula, Francisco, Marta, Fernanda, Zilda, Marquinhos, Josiane, Pr. José Bento, Betânia, Maria Amélia, Carmem, Alvanete, Helena, Roberto, Jéssica, que me sustentaram em orações e independente da distância, sempre se fizeram presentes.

A Letícia, minha psicóloga, sinônimo de competência e perspicácia. Me “segurou” com muita maestria, e não me deixou sucumbir.

A Nina, minha chow chow, parceira das altas horas de estudos e de todo percurso até aqui.

Aos que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui. Obrigada, são muitos, mesmo quem eu não citei.

Sou imensamente grata a Deus pelo aprendizado, por minha superação e conquista. Sinto que sou uma Cíntia antes e uma Cíntia depois da Pós Graduação, mas ao mesmo tempo reencontrei uma Cíntia cheia de planos, esperança e projetos, como aquela dos vinte e poucos anos!

Obrigada PPGE/UFV, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, todos os mestres, todos os técnicos, todos os colegas. “Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi” – Roberto Carlos (E como!, não é mesmo, Soraya?)

RESUMO

SOARES, Cíntia Helisa Freitas Cruz, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, julho de 2023. **Processo de escolarização na perspectiva da educação inclusiva de estudantes com transtorno do espectro autista em uma escola estadual de Muriaé/MG na pandemia.** Orientadora: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

Este estudo buscou investigar o Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista de uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia. Esta pesquisa utilizou como instrumento de produção de dados, entrevistas semiestruturadas com seis familiares de três estudantes com TEA, entrevistas semiestruturadas com três estudantes com TEA e quatro sessões de Grupo Focal, duas com dez professores Regentes de aulas e duas sessões com sete professores de Apoio, um professor de Sala de Recursos Multifuncionais, uma diretora e duas supervisoras pedagógicas. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. A pesquisa apontou que os estudantes com TEA dispersavam com facilidade às aulas no Ensino Remoto, demandavam maior aproximação aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado em colaboração com os demais profissionais. Também indicou a prevalência da participação materna na escolarização desses estudantes e o quanto, em um cenário de pandemia, a família constituiu-se ainda mais essencial. Com os estudantes, os dados mostraram que a comunicação pôde ser estabelecida de forma mais ou menos nítida, dependendo do nível de suporte de cada um. Contudo, na medida em que se sentiam mais tranquilos, com um tempo maior para responderem, ganhavam segurança e conseguiam se expressar. Com os atores pedagógicos, como resultados, consideramos que todos os atores pedagógicos foram imprescindíveis ao processo de escolarização desses estudantes. Entretanto, assim com os próprios estudantes, eles também foram afetados pelas medidas do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) de MG durante a pandemia e sofreram impactos significativos em sua forma de atuação junto a esses estudantes e suas famílias. Além disso, os dados mostraram a defasagem na formação inicial e continuada dos referidos atores quanto à Educação inclusiva, repercutindo nas relações entre os profissionais e também nas ações voltadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Escolarização.

ABSTRACT

SOARES, Cíntia Helisa Freitas Cruz, M.Sc. Universidade Federal de Viçosa, July 2023. **Schooling process of students with autism spectrum disorder from the perspective of inclusive education at a state school in Muriaé/MG during the pandemic.** Adviser: Soraya Dayanna Guimarães Santos.

This study aimed to investigate the Schooling Process of Students with Autistic Spectrum Disorder from the perspective of Inclusive Education at a State School in Muriaé/MG during the Covid pandemic period. This research used, as data production instruments, semi-structured interviews with six family members of three students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), semi-structured interviews with three students with ASD and four Focus Group sessions, two with ten classroom teachers and two sessions with seven support teachers, a teacher from the Multifunctional Resource Room, a principal and two pedagogical supervisors. Data were analyzed using Content Analysis. The research pointed out that students with ASD easily dispersed to classes in Remote Learning, demanding closer contact with professionals from Specialized Educational Assistance in collaboration with other professionals. It also indicated the prevalence of maternal participation in the schooling of these students and how, in a pandemic scenario, the family was even more essential. With the students, the data showed that communication can be established in a more or less clear way, depending on the level of support of each one. However, as they felt calmer, with more time to respond, they gained confidence and were able to express themselves. With the pedagogical actors, as a result, we consider that all the pedagogical actors were essential to the schooling process of these students. However, just like the students themselves, they were also affected by the measures of the Non-Present Activities Regime (REANP) of MG during the pandemic period and suffered significant impacts in their way of acting with these students and their families. In addition, the data showed a gap in the initial and continuing training of the referred actors regarding Inclusive Education, with repercussions on the relationships between professionals and also on actions aimed at teaching and learning for students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusion. Schooling.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

PET – Plano de Estudos Tutorado

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PCD – Pessoa com Deficiência

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEI – Plano Educacional Individualizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEE MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

REANP – Regime de Atividades não Presenciais

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. PROBLEMA DE PESQUISA.....	15
1.1.1. Objetivos	16
1.2. REVISÃO DE LITERATURA	16
1.2.1. Processo de Inclusão Educacional de estudantes com TEA: Breve contextualização histórica	17
1.2.2. Processo de escolarização da pessoa com TEA no contexto inclusivo	27
1.2.3. Tendências, abordagens e métodos na escolarização dos estudantes com TEA	34
1.2.4. Produções brasileiras sobre a escolarização dos estudantes com TEA	41
1.2.5. A escolarização dos estudantes com TEA: Atores Educacionais.....	43
2 PERCURSO METODOLÓGICO	49
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	49
2.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA.....	50
2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	50
2.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	52
2.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	52
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	53
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO (ESTUDOS EMPÍRICOS)	55
3.1 ARTIGO 1 – PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA	55
3.2 ARTIGO 2 - ESTUDANTE COM TEA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MURIAÉ/MG: SUAS PREFERÊNCIAS E ANSEIOS.....	74
3.3 ARTIGO 3 – ATORES PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MURIAÉ/MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA NA PANDEMIA.....	85
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A	126
APÊNDICE B	127
APÊNDICE C	128

APÊNDICE D	133
APÊNDICE E	150
ANEXO 1	172
ANEXO 2	176
ANEXO 3	180
ANEXO 4	183

1. INTRODUÇÃO

Partimos do princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988, que a “educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, [s.p.]). Desde 1988 a Constituição normatiza e assegura, através de vários dispositivos, como os do Art. 1º, Art. 3º, Art. 5º, Art. 6º, Art. 7º, Art. 205, Art. 206, Art. 208, o direito dos estudantes com deficiência, contemplando nesse conjunto de determinações legais, a igualdade e a não discriminação, garantias fundamentais, como: educação, acessibilidade, acesso à informação e a comunicação, tecnologia assistiva, ciência e tecnologia, entre muitos outros (BRASIL, 1988). Entretanto, ainda hoje tal direito apresenta-se carente de legitimação plena, por uma prática de educação efetivamente inclusiva. A este respeito, argumenta Mantoan (2003, p. 22): “Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno”.

Entre a norma constituinte e a implementação das políticas públicas oriundas dessas leis, há um caminho a ser percorrido, uma barreira a ser vencida. O nosso foco de interesse em investigar o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), parte dessa necessidade, de aprimorar a prática pedagógica para esse público que, apesar dos avanços legais, ainda se encontra distante do exercício pleno do direito à educação de qualidade, aquela concebida numa perspectiva inclusiva.

Na Educação Brasileira, a escola regular vem registrando aumento significativo dos estudantes com TEA. Segundo os dados censitários (INEP, 2018), foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns, o que representou um aumento de aproximadamente 37% em relação ao ano anterior. Do total das matrículas da Educação Especial, 70,9% concentraram-se no Ensino Fundamental, nível no qual se dará o presente estudo. Em 2020, foram 246.769 (INEP, 2020) estudantes com TEA matriculados na Educação Especial no Brasil.

De igual maneira, dados do Relatório do Centro de Controle de Doenças e Prevenção (CDC, 2018), publicado em 02 de dezembro de 2021, indicam que:

Uma em cada 44 crianças aos 8 anos de idade nos Estados Unidos é diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), número que representa mais um aumento de 22% em relação ao estudo anterior (1 para 54 – divulgado em 2020). Numa transposição dessa prevalência de 2,3% da população para o Brasil, teríamos hoje cerca de 4,84 milhões

de autistas no país. Porém, ainda não temos números de prevalência de autismo no Brasil. (PAIVA JR, 2021, [s.p.]).

Diante das estatísticas que apontam para o aumento da prevalência do TEA nos EUA, somado ao crescente aumento das matrículas dos estudantes com TEA no Brasil, é do interesse de múltiplas áreas da ciência propor estudos que investiguem a temática, tendo em vista que o campo é muito novo e necessita de aprofundamentos.

Segundo Grandin (2015, p. 10) “o diagnóstico do autismo¹ é de 1943, quando Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, o propôs em um artigo”. Para esta autora, o diagnóstico mudou ao longo dos anos e continua apresentando mudanças, classificando sua história em três fases:

Nos primeiros trinta e tantos anos depois de Leo Kanner apresentar o termo autismo em 1943, a ênfase da comunidade psiquiátrica estava na busca da causa e, como a teoria psicanalítica dominava o pensamento psiquiátrico da época, a hipótese para a causa era o comportamento dos pais, especialmente o da mãe. Chamemos esse período de fase um na história do autismo, e digamos que ele se estendeu de 1943 a 1980, quando a Associação Americana de Psiquiatria publicou o ²DSM-III. Aquela edição do DSM representou uma mudança na comunidade psiquiátrica com relação a um maior rigor científico no tratamento da doença mental, mudança que incluiu o primeiro diagnóstico oficial de autismo. Desde então, muito da discussão sobre o autismo envolveu os sintomas específicos que formam o diagnóstico. Chamemos esse período de fase dois na história do autismo, e digamos que se estendeu de 1980 a 2013, ano da publicação do DSM-5. O diagnóstico pode e continuará a mudar, mas agora podemos mudar a ênfase uma vez mais. Graças aos avanços na neurociência e na genética podemos começar a fase três na história do autismo, de retorno à pesquisa da causa da fase um (...). O pensamento da fase três diz: Esqueça o diagnóstico. Esqueça os rótulos. Concentre-se no sintoma. (GRANDIN, 2015, p. 117).

Antes de Kanner, no entanto, os esforços da área de psiquiatria em caracterizar a saúde mental das crianças com traços de comportamento semelhantes ao TEA, direcionavam à terminologia de Esquizofrenia.

Segundo Luz (2018, p. 510), ao discorrer sobre o termo “autismo”:

A expressão foi utilizada no início do século XX [...] com o intento de descrever a impossibilidade ou falta de comunicação e relacionando o sintoma dessa patologia com a esquizofrenia. Dessa forma, o diagnóstico e a categorização do autismo ficaram sob a classificação da “esquizofrenia

¹ A nomenclatura atual é Transtorno do Espectro Autista, pessoa com deficiência, deficiência intelectual, embora alguns textos sejam antigos e, por isso, apresentem uma nomenclatura já obsoleta.

² DSM se refere ao Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais.

infantil” durante décadas. Com os estudos de Kanner durante a década de 1940, o termo passou a ser utilizado mais enfaticamente.

Continuando a discorrer sobre o surgimento do termo, segundo a mesma autora, Luz (2018, p. 511):

Os estudos do psiquiatra austríaco influenciaram expressivamente na elaboração de classificações da síndrome em documentos importantes, como o DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) [...]. Entre as cinco publicações do DSM, a terceira é considerada por estudiosos como Klin (2006) como marco histórico para o autismo, pois, após nova definição desenvolvida por Rutter em 1980, a “síndrome de Kanner”, passou a ser considerada transtorno.

Na última versão do DSM, do ano de 2013 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2013), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ficaram contidos no único diagnóstico do TEA, conceituado como transtorno do neurodesenvolvimento.

Ainda sobre os estudos da autora Luz (2018, p. 521) “o autismo é um fenômeno repleto de controvérsias que envolvem fundamentalmente os dois campos (Psicologia e Medicina)”. E complementa Luz (2018, p. 522):

[...] a definição do autismo como transtorno do comportamento é uma construção recente e tem levantado várias polêmicas. Sua transição para síndrome única tem sido motivo de críticas que remetem a reflexões contundentes.

Entretanto, temos como foco no presente trabalho, investigar o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA, não nos interessando, nesse momento, aprofundar nestas questões relativas às diferentes correntes do campo, porém, sendo importante apresentá-las apenas para consolidar as bases das discussões, que para introduzir o assunto, perpassam o aumento dos diagnósticos.

Uma dessas questões que chamam a atenção nessa investigação, está muito relacionada ao fato de uma possível subordinação do campo da educação ao diagnóstico médico e talvez, partindo das vertentes da Medicina e da Psicologia, uma possível subordinação da Medicina aos fatores biológicos, enquanto a psicologia se voltaria mais a análise sintomática.

Por fim, a referida autora Luz (2018, p. 519), ao elencar as possibilidades para o aumento das produções científicas no período compreendido entre 1984 a 2015, nas bases de dados da CAPES, destaca que:

Para além das possibilidades expostas até aqui, há outra, atrelada à especificidade autística e que causa estranhamento, que diz respeito ao exagerado número de casos de autismo desde 2005. Talvez o incremento da produção a partir do 3º segundo subperíodo reflita a preocupação dos estudiosos do tema em relação ao aumento da incidência do autismo.³

Portanto, essa crescente expansão de matrículas também pode estar relacionada aos últimos critérios e as transformações nas classificações para o diagnóstico. E ao mesmo tempo em que podemos aferir esse contínuo crescimento face aos diagnósticos, certo é que muitos estudantes talvez passaram pelas escolas, possivelmente rotulados das mais diversas formas, podendo, sim, nunca terem sido diagnosticados com TEA.

Tal fato despertou e motivou o interesse em desenvolver um estudo que pudesse aprofundar o tema e a partir de uma melhor compreensão, utilizá-lo na prática educativa quanto à inclusão desses estudantes na escola regular. Afinal, os desafios encontram-se em igualdade de proporção ao aumento das matrículas e envolvem a todos que participam do processo educacional.

Todos os atores pedagógicos, o que inclui a todos os educadores do espaço escolar, quais sejam: professores regentes de turma, regentes de aula, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), técnicos, equipe gestora (Direção, Vice direção, Supervisão Pedagógica, Secretário Escolar) e auxiliares, compõem a comunidade escolar e são importantes no processo de escolarização. Assim como as famílias também constituem parte fundamental na Inclusão Escolar dos estudantes com TEA.

É necessário aproximar as famílias das escolas, tendo em vista que, no Brasil, as famílias dos estudantes com TEA têm se mobilizado através de campanhas nacionais nas redes sociais, debaixo da *hashtag* “Inclusão Escolar já” e compartilhado informações necessárias, como o amparo legal para os casos de recusa de matrícula ou outras situações que firam o direito dos estudantes, de forma que suas famílias possam representá-los junto às instâncias competentes, sendo, contudo, um movimento caracterizado por uma posição de certa polaridade entre famílias e escolas, considerando a escola como uma “inimiga”, o que dificulta muito o trabalho da inclusão na prática.

O tema Educação Inclusiva vem ganhando espaço na trajetória histórica da educação brasileira, o que possibilitou delinear práticas e designações para as diferenças. Mas, com todos os avanços alcançados, a inclusão ainda desperta discussões nas áreas da Educação, Medicina,

³ O segundo subperíodo é de 2003 a 2009.

Psicologia, Biologia, Nutrição, Assistência Social, Pedagogia, entre outras. Caminhar para uma mudança de cultura, de uma escola tradicionalmente fechada no sentido de não ser inclusiva, é um processo que requer muitos estudos e investimentos para que haja essa ruptura de paradigmas e avanços na qualidade do ensino para todos.

Segundo a Associação Psiquiátrica Americana (APA), Quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V) (APA, 2014) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza por prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, no comportamento, incluindo os interesses e os padrões de atividades, sintomas que estão presentes desde a infância, limitando e prejudicando o funcionamento diário do indivíduo.

Se, de um lado, na visão médica, temos a vinculação do Transtorno do Espectro Autista “à noção de déficit e prejuízos psicológicos e sociais” (WUO, 2019, p. 223), de outro lado, temos a proposta de uma Educação Inclusiva que assegura a todos o direito à educação, sem qualquer barreira e exclusões. Afinal, o olhar de uma educação que se propõe inclusiva será atento ao sucesso da aprendizagem, que “está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino” (MANTOAN, 2003, p. 37).

Muitos autores (COSTA, 2016; BARBOSA, 2018; PEREIRA; PEREIRA, 2020) consideram que as estratégias de escolarização voltadas para o estudante com TEA, de acordo com suas peculiaridades, possibilitam e favorecem o desenvolvimento do aprendizado. E também apontam para a necessidade de investimentos na formação dos professores, de maneira a modificar a cultura da educação brasileira no que concerne à Educação Inclusiva na prática.

Assim, justifica-se a escolha do tema pela sua relevância e pertinência, considerando que a escola inclusiva ainda está muito aquém do que se precisa efetivamente nas escolas brasileiras. Sabemos que a escola tem seu papel social para desempenhar e a inclusão está inserida neste contexto social. Nesse sentido, podemos estar diante de paradigmas que deverão ser repensados, incluindo os mais implícitos, como, por exemplo, o de que existe um certo limite para essas crianças aprenderem. E, ademais, não basta um extenso arcabouço legislativo, específico, sobre a matéria, ou seja, sobre a inclusão na escola, se na prática, além das dificuldades no cotidiano, os desafios são enormes.

1.1. PROBLEMA DE PESQUISA

Como se dá o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia?

1.1.1. Objetivos

1.1.1.1. Geral

Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia.

1.1.1.2. Específicos

- Analisar a participação da família no processo de escolarização dos estudantes com TEA na pandemia;
- Compreender o processo de escolarização dos estudantes com TEA, através da escuta sensível sobre suas preferências e anseios no contexto escolar;
- Verificar as contribuições dos atores educacionais (professores regentes de aulas, supervisora pedagógica, diretora, vice-diretor, professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE e professoras no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas) para o processo inclusivo, de forma a garantir a permanência e sucesso de todos os estudantes com TEA na escola regular na pandemia;
- Investigar as propostas de formação (inicial e continuada) dos professores quanto à Educação Inclusiva dos estudantes com TEA na escola regular;

1.2. REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil, consoante ao movimento internacional de luta em defesa da Inclusão escolar da pessoa com deficiência, trouxe em sua Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, 1996), reforços legais aos pressupostos da Educação Inclusiva e ao direito à escolarização do Público Alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo, porém, um movimento de lutas constantes, apresentaremos a

seguir os principais avanços e desafios ao longo desse processo histórico e até o momento atual, com um recorte para o estudante com TEA.

1.2.1. Processo de Inclusão Educacional de estudantes com TEA: Breve contextualização histórica

Partimos da concepção do processo de inclusão escolar, como aquele que é fruto de uma Educação Especial pública, gratuita e de qualidade, direito de todos e, portanto, passível e carente de aprofundamentos de estudos que, como sugerido por Garcia (2017, p. 13) “levem em conta condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que tenha por finalidade contribuir com os processos de escolarização dos sujeitos com apropriação real do conhecimento escolar”.

A perspectiva da Educação Inclusiva no campo da Educação Especial, se constitui em movimento de lutas pelo direito de todos à educação e está fundamentada na concepção da Declaração Universal e Direitos Humanos (1948) em busca da equidade. No Brasil, o principal corpo de leis sobre a Educação Inclusiva está na Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, desta derivando todas as outras normas e regulamentações. Como delimita Santos (2019, p. 20):

A inclusão Escolar é um processo relativamente novo para as escolas, pois a história mostra que a educação desses sujeitos, por muito tempo, ficou a cargo de instituições especializadas e não da escola comum, tendo, portanto, caráter assistencialista e não pedagógico.

Por iniciativa do governo imperial de Dom Pedro II, em 1854 foi criado o Instituto dos Meninos Cegos⁴, hoje Instituto Benjamin Constant e em 1856 o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Entretanto, para Miranda (2008, p. 31) apesar de ser uma grande conquista, o “atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e em menor quantidade as deficiências físicas. Podemos dizer que com relação a deficiência mental houve um silêncio quase absoluto”.

Desta forma, tais institutos foram marcos fundamentais na história da Educação Especial no Brasil, porém não se constituíram como Políticas e sim como ações oficiais. O

⁴ A nomenclatura que será utilizada em toda a dissertação será “pessoa com deficiência”: pessoa com deficiência intelectual, pessoa com deficiência física, pessoa com deficiência visual, entre outros, embora algumas citações mais antigas utilizem termos já obsoletos.

lapso temporal compreendido entre esse período e a constituição do campo, a partir de 1960, é marcado por muita exclusão e segregação e após 1960, ainda que já constituída como uma política, esta se apresentou com uma natureza mais caritativa e assistencialista do que de fato garantidora do direito à educação de todos.

No tocante à pessoa com TEA, podemos considerar que a história do diagnóstico em si, pode corroborar com as análises de suas especificidades, pois segundo Grandin e Paneck (2015, p. 10) “o diagnóstico do autismo é de 1943, quando Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, o propôs em um artigo”. Para os autores, o diagnóstico mudou ao longo dos anos e continua apresentando mudanças, como por exemplo, em 1980 a “Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou o *DSM III, que incluiu o primeiro diagnóstico oficial de autismo” (GRANDIN, 2015, p. 117). Esse Manual relacionava o autismo infantil na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

Posteriormente, em 2013, quando o DSM V foi publicado e trouxe os critérios diagnósticos, englobados na terminologia TEA, a dimensão do espectro, amplo e variável e com diferentes níveis a depender do impacto no desenvolvimento das atividades diárias, tendo como características, prejuízos persistentes na comunicação e na interação social, no comportamento, incluindo os interesses e os padrões de atividades, devendo estar presentes desde o início da infância, passando então a esta nomenclatura. (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014).

Assim, considerando que, o Brasil até as últimas décadas do século XX, não vivenciou uma política de inclusão, mas sim de integração ou até mesmo omissão, como delineado anteriormente e considerando que o diagnóstico do TEA ainda sofria modificações, é possível que muitos estudantes tenham passado pelas escolas, talvez rotulados das mais diversas formas, podendo, sim, nunca terem sido diagnosticados com TEA.

Para Jannuzzi (1985, p. 99-100):

As conceituações de deficiência mental explicitadas pelos educadores incorporaram expectativas sociais existentes no momento histórico em que surgiram. Expectativas enraizadas em padrões escolares que correspondiam mais à manutenção da situação, da não-desestabilização da ordem vigente. Não se apercebendo disso, os pedagogos agruparam muitas vezes como deficientes mentais os abandonados, os irrequietos de aprendizagem lenta, etc., juntamente com os que tinham lesões orgânicas, distúrbios mentais mais graves, enfim, todos os problemas considerados ⁵anormais. A concepção de

⁵ A nomenclatura que será utilizada em toda a dissertação será “pessoa com deficiência”: pessoa com deficiência intelectual, pessoa com deficiência física, pessoa com deficiência visual, entre outros, embora algumas citações mais antigas utilizem termos já obsoletos.

deficiência mental englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das “normas sociais” estabelecidas pela sociedade e veiculadas nos padrões escolares

Nessa mesma perspectiva, as autoras Mendes e Gomes (2010), apontam que nos dados censitários sobre as matrículas de estudantes com TEA em escolas especiais ou regulares, extraídos do Censo Escolar do MEC/INEP de 2007:

[...] muitos dos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como na de “condutas típicas”, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de “deficiência mental” que representa 43.4%. [...] hipótese bastante viável considerando a complexidade da condição do autismo (p. 377).

E, nesse sentido, não temos um marco específico para o ingresso dos estudantes com TEA, nas escolas, que se destoe da história da Educação Especial como um todo. Sabemos que as legislações contribuíram para o ingresso de pessoas com deficiência na escola regular e que esses documentos legais trouxeram os reflexos das mudanças dos conceitos do autismo, ao longo das modificações sofridas nos critérios diagnósticos, a partir das definições dos diferentes grupos do Público Alvo da Educação Especial. É muito importante frisar que ainda agora tais conceitos e critérios diagnósticos vêm sofrendo modificações.

Assim, passamos a descrição breve dessa história, na série cronológica das legislações, com destaques para as nomenclaturas encontradas para o estudante com TEA.

2.1.1. Breve resgate dos marcos legais historicamente determinantes para as Políticas de Educação Inclusiva:

Embora o campo da Educação Especial no Brasil tenha sido constituído nas décadas de 60, 70, com os primeiros documentos legais (LDBEN, 1961; LDB, 1971), os primeiros cursos de formação de professores e órgãos públicos específicos, somente a partir do final da década de 90 foi que de fato a política educacional, inclusive de financiamento, se voltou para uma escolarização das pessoas com deficiência, com ações de inclusão dentro da escola regular.

A história da educação especial no Brasil mostra que uma pequena parcela de pessoas com deficiência foi atendida em serviços de educação, reabilitação e assistência social em instituições privadas de caráter filantrópico. Sendo que o processo de escolarização foi negado à maioria das pessoas com deficiência. Ora, o discurso de um sistema educacional inclusivo traz exatamente a defesa de participação das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência na escola. (CAIADO, 2017, p. 9).

Assim, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, é possível observar de forma mais contundente, no Brasil, o reflexo das diretrizes internacionais e da legislação brasileira na perspectiva inclusiva, através das políticas de afirmação de acesso

para o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) às classes comuns, impactando no aumento dessas matrículas. Entretanto, ainda se faz necessário avançar na ampliação e universalização do acesso, permanência e qualidade do ensino.

Para Fontana, Cruz e Paula (2019, p. 118) muitas políticas foram criadas no intuito de melhorar a escolarização dos alunos com deficiência:

A inclusão escolar vem sendo discutida no Brasil com maior intensidade a partir da década de 1990, de acordo com algumas movimentações mundiais. Alguns documentos do cenário mundial, como a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), favoreceram nas discussões e nas formulações de textos legais em torno da inclusão escolar e da Educação Especial no cenário nacional. Na última década do século XX e na primeira década do século XXI, no Brasil várias políticas foram criadas, como a Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), políticas essas que vêm para reafirmar um direito constitucional, ‘o direito de toda pessoa à educação’.

Além desses, outros documentos são importantes para a Educação Inclusiva: a Convenção Internacional de Deficiência (ONU, 2006) e entre os brasileiros, Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011) e Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015). Cronologicamente, temos o que cada documento essencialmente traz. Na LDB (1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), na PNEE-EI (2008) e na LBI (2015), com intervalos entre cinco a sete anos, respectivamente, em suas redações, destacamos como o estudante com TEA estava agrupado.

Declaração de Jontiem, na Tailândia, em 1990. Foi uma Declaração Mundial sobre Educação para todos, com o objetivo de superar a exclusão social, principalmente dos países periféricos, propondo mudanças no ensino (UNESCO, 1990).

Em 1994, tivemos a Declaração de Salamanca na Espanha (ONU, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial no Brasil (BRASIL, 1994). A Declaração de Salamanca foi uma conferência sobre as Necessidades Educativas Especiais, reconhecendo a necessidade de educação para as pessoas com deficiência dentro do Sistema Regular de Ensino. No mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, promoveu uma “integração instrucional”, que condicionou o acesso a classes comuns do ensino regular somente aos que possuíam condições de acompanhar (ONU, 1990).

Em 1996, a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996) trouxe um capítulo para a Educação Especial e assegurou os serviços de Apoio Especializado

na escola regular, as adaptações necessárias, como professores especializados, currículos específicos, entre outros (BRASIL, 1996). O Capítulo V (Da Educação Especial) em seu Art. 59 menciona os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁶ e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, [s.p.]).

No ano de 2001 tiveram destaque as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estas Diretrizes reforçaram a perspectiva da Educação Inclusiva, acessibilidade e apoio especializado (BRASIL, 2001). Nesta, há menção a “alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas), condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação”.

A Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, em 2006, teve o objetivo de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos abrangendo as áreas civil e política, inclusão social, saúde e educação e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência (BRASIL, 2006).

Em 2007 o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007, teve como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de Educação Básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do Ensino Regular (BRASIL, 2007a).

O ano de 2008 foi marcado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelo Decreto 6571/2008 (BRASIL, 2008), que ampliou a oferta do Atendimento Educacional Especializado, que foi alterado posteriormente pelo Decreto 7611/2011. O Decreto 7611/2011 garantiu o Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência, com vistas a facilitar a sua educação (BRASIL, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação, foi um documento importante, criado com o intuito de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes

⁶ O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) não apareceu nos documentos legais destacados (LDBEN nº 9394/1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); PNEE-EI (2008); LBI (2015) referentes ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Nesses documentos o público hoje diagnosticado com TEA é descrito como pertencente ao grupo das pessoas com diagnóstico de Transtorno Global Desenvolvimento (TGD); alunos com deficiências; pessoa com deficiência.

(BRASIL, 2008). Nela, a Declaração de Salamanca (1994) foi citada, no que tange a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social. Mas, em seu item V (Estudantes atendidos pela Educação Especial), a Política ponderou que, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. A política também define o Público Alvo da Educação Especial como: “pessoas com deficiência, com Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação”.

Santos e Elias (2018, p. 467) em análise dos textos legais da referida Política, sinalizam para a possibilidade de:

[...] as vozes dos estudantes com deficiência são mais ouvidas do que a dos outros dois públicos que compõem o PAEE. Como um possível reflexo dessa constatação, tem-se a inclusão, em 2012, para efeitos legais, dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no conjunto dos alunos com deficiência (Lei 12.764, 2012).

Através dessa legislação, passamos a um delineamento melhor para o público dos estudantes com TEA, refletindo até mesmo nos dados de saúde desses estudantes cadastrados nas escolas.

1.1.1.1. Legislações específicas voltadas à Pessoa com TEA no Brasil

A seguir discutiremos um pouco sobre o principal corpo brasileiro de leis sobre as pessoas com TEA: Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012), Lei 13.146/2012 (BRASIL, 2015), Lei 13.977/2020 (BRASIL, 2020).

A Lei 12.764/2012, conhecida como Lei “Berenice Piana” destaque, por ser o foco desta pesquisa, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 7º, que foi pontual ao vedar a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelecer punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório (BRASIL, 2015). Esta Lei foi muito importante por igualar, em direitos, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista às demais pessoas com deficiência.

Além disso, buscando garantir prioridades de tramitações, de diferentes ordens, as pessoas com TEA passaram a ter assegurados seus direitos de forma mais ampla:

A Lei 12.764 (Lei Berenice Piana), também intitulada Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, concede a esse segmento de pessoas os mesmos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, abrangendo desde a reserva de vagas em empregos públicos e privados até o atendimento preferencial em bancos e repartições públicas. Essa lei é ainda mais representativa no campo da escolarização inclusiva, pois, dentre outras ações, prevê a punição para os gestores escolares que recusarem a matrícula de alunos com TEA, e estabelece multas, além de preconizar a igualdade de oportunidades por meio da oferta de apoio necessário ao longo da trajetória escolar. (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 117).

Mesmo a negação de matrícula sendo criminalizada, isto ainda ocorre, nas escolas particulares, especialmente. Assim como a Lei nº 12.764/2012, Lei Berenice Piana, a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de inclusão (LBI) foi criada vindo a ratificar a igualdade de direitos à pessoa com TEA e até mesmo essa questão de criminalização contra ato discriminatório de qualquer natureza, entre eles a negação de matrícula ou qualquer cobrança de valor adicional em mensalidades e matrículas (BRASIL, 2015).

Esta Lei é recente, bem completa, representando uma conquista para a sociedade, contemplando a igualdade, saúde, educação, trabalho para todas as pessoas com deficiência, destacando a Educação Inclusiva, garantindo o direito ao atendimento. Porém, em vários aspectos ainda necessita de regulamentações e por isso, o movimento da luta não pode parar (BRASIL, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, trouxe as principais ideias da Convenção (2006) e pode ser considerada como o estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Portanto, nesta referida lei, a Educação Inclusiva mereceu atenção especial. Nela, há a menção à pessoa com deficiência, no capítulo IV (Do Direito à Educação), não especificando o TEA, considerando que já estão no referido grupo da pessoa com deficiência.

No cenário mundial, temos o exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma expressão de que a soberania dos países permaneceu, porém, as ideias se uniram, nos mesmos objetivos. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009, os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência.
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Em 2019, a Lei nº 13.861/2019 decreta que os censos demográficos incluirão as especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista, em consonância com § 2º do art. 1º da Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2019), possibilitando quantificar essas pessoas e assim proporcionar dados oficiais a partir da realização do Censo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ano de 2020, que poderão nortear a destinação de recursos e Políticas Públicas.

Em 2020, a Lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), para apresentar como um documento de identidade em qualquer ambiente que a pessoa com TEA se dirija, no território nacional, representando mais uma conquista para esses brasileiros (BRASIL, 2020).

No tocante aos avanços e desafios sobre a educação de pessoas com TEA a partir dos diplomas legais, um estudo de revisão sistemática realizado no ano de 2020, apontou que a sociedade brasileira teve muitos avanços com a legislação. No entanto, a consolidação das leis na prática constitui-se sobremodo complexa:

Os artigos que fizeram referências à educação de crianças com autismo, e, defenderam a necessidade de ampliação de estudos sobre os processos de aprendizagem, com ênfase na construção de estratégias metodológicas adequadas para que o processo de escolarização se efetive. Eles aludiram sobre as condições precárias do sistema educacional brasileiro para que este direito se efetive. (SOUZA; ANACHE, 2020, p. 14).

Discute-se ainda, na referida revisão sistemática, que a legislação garantiu o direito à educação para todos, necessitando que no âmbito escolar, dadas as:

Mudanças conceituais sobre as características deste grupo que vinham se encaminhando em âmbito internacional e nacional, as quais reconheceram a heterogeneidade dos comportamentos autistas (espectro), e, portanto, [...] os planejamentos educacionais deveriam atender as necessidades específicas de cada estudante, pautando os processos avaliativos. (SOUZA; ANACHE, 2020, p. 15).

Nesta mesma direção, Santos e Oliveira (2018, p. 123) apontam que os “processos de ensino e aprendizagem ainda se constituem em desafios para muitos profissionais. [...] Esses desafios estendem-se, ainda, aos modos de interação e de inserção desses alunos na dinâmica educativa”.

E assim, tais estudos sinalizaram que:

[...] o conjunto da literatura sobre o tema em referência ainda é escasso, requerendo pesquisas sobre o impacto dos avanços das políticas públicas que viabilize os bens e serviços para as pessoas com autismo, mas, para isso, é fundamental que outros estudos sobre as características e processos educativos ganhem centralidade. (SOUZA; ANACHE, 2020, p. 14).

Na prática, a luta por assegurar o direito à educação a esse público ainda é permanente, desafiadora. Na perspectiva de Santos e Elias (2018, p. 468):

Enquanto os documentos legais e a legislação versam sobre o direito à educação, preferencialmente em sala comum, para alunos PAEE, ainda não há dados na literatura que permitam identificar a sua efetividade ou se essas leis produziram mudanças significativas no cenário educacional inclusivo de alunos com TEA.

De fato, a legislação assegurou o acesso de todos na escola. Os dados censitários brasileiros revelam que “O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017. O maior número está no Ensino Fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas” (INEP, 2021).

Ainda no Resumo Técnico Preliminar do Censo Escolar (2021):

Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. [...] verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. (INEP, 2021).

Em relação aos estudantes com TEA,

Segundo o último censo escolar, 294.394 alunos com autismo cursaram os ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77.102. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula - No Brasil,

seriam mais de 2 milhões de pessoas, segundo estimativas. (ESTADÃO, 2022, [s.p.]).

Alguns desafios são observados para a permanência e a escolarização dos estudantes com TEA, sendo apontados por Santos e Elias (2018), ao analisarem a caracterização das matrículas dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras, através dos microdados censitários entre 2009 e 2016:

[...] enquanto houve crescimento das matrículas, em todas as regiões do país, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, houve queda nas matrículas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tais informações sinalizaram grande índice de evasão escolar. (SANTOS; ELIAS, 2018, p. 478)

Nesta direção, para as autoras Talarico e Laplane (2016, p. 12), em estudo realizado no município de Campinas, SP, apontam que:

A prevalência de trajetórias escolares parciais e incompletas também denuncia a insuficiência de garantias que assegurem uma escolaridade de qualidade para esses alunos e, mesmo no caso das trajetórias escolares completas, deve se suspeitar, considerando-se os relatos das famílias, de uma escolaridade em inferioridade de condições, com aproveitamento acadêmico deficitário. Os depoimentos evidenciam, ainda, que a escola nem sempre tem oferecido os recursos e apoios que as crianças requerem, o que é corroborado pela baixa porcentagem de alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses dados indicam que as políticas de promoção e garantia de direitos das pessoas com deficiências ainda não estão estabelecidos e que essas ações tendentes a implementar a inclusão escolar de forma efetiva se fazem necessárias.

Nesse sentido, acreditam na importância da reformulação da PNNE_EI de 2008, sendo essa estrutura do AEE, com maiores investimentos na formação dos docentes, no ensino colaborativo, nas capacitações dos profissionais para oferecerem intervenções individualizadas, apoio às famílias, um aspecto importante a ser considerado, assim como na visão de outros pesquisadores da área no Brasil (SILVA, 2019; MENDES, 2020; LOPES, 2020; SANTOS; MOREIRA, 2021; PLETSCH; SOUZA 2021).

Entretanto, em 2020, foi proposto o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020) como a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNNE). Não raro acompanhamos avanços e recuos nas legislações que, especificamente no contexto educacional apontam ora para uma política de inclusão, ora retrocedem para as classes especiais, que mais segregam que incluem, como é o caso do referido Decreto 10.502, que

tramita desde 30 de setembro de 2020, no atual governo, buscando aprovação, sob muitos olhares alarmados da comunidade científica da área no Brasil (BRASIL, 2020).

Desta forma, iniciou-se um movimento em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerada um avanço legal ao qual devemos nos agarrar no momento político atual, marcado por retrocessos tanto para a educação de modo geral como para a área da Diversidade e da Educação Especial, de modo mais específico. (SILVA, 2019).

O Decreto 10.502, mesmo com inúmeros atos de repúdio, por parte dos estudiosos da área (Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial –ABPEE, entre outros), movimentos que lutam pelo direito à educação inclusiva, por retomar o caráter de integração que, ao contrário da inclusão, adota a diretriz das escolas especiais, que segregam e excluem os estudantes com deficiência, ainda não foi revogado.

Portanto, vivenciamos no presente cenário da inclusão escolar brasileira, panoramas preocupantes, no tocante ao referido Decreto 10.502/2020, que, além de fragilizar a perspectiva da Educação Inclusiva, suscita a necessidade de resistência por parte de toda a comunidade, científica e PAAE, considerando que o contexto é delicado, requerendo que se legitime pressupostos como a justiça, a democracia, o respeito às diferenças, que ainda insistem em ser questionados.

Felizmente, no dia primeiro de janeiro de 2023, o Decreto Nº 11.370 revogou o Decreto 10.502/2020.

1.2.2 Processo de escolarização da pessoa com TEA no contexto inclusivo

Em face do consenso dos pesquisadores da área de Educação Especial quanto a reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008) com vistas a investir na estrutura do AEE, buscando o avanço da qualidade do ensino e a permanência dos estudantes Público Alvo da Educação Especial - PAEE na escola regular, buscaremos retratar como se desenvolve o Processo de escolarização da pessoa com TEA no contexto inclusivo, o qual perpassa o AEE, sendo necessário compreender como se estrutura o AEE neste momento atual, especificamente em relação ao estudante com TEA.

Antes, porém, compreendendo que a escolarização do estudante com TEA se processa na sala de aula comum, bem como a importância de todos os atores pedagógicos para a permanência e a qualidade do ensino ofertado a todos os estudantes, discutiremos um pouco da articulação entre o professor regente de aula e/ou de turma e o professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) na escola regular.

O professor regente de aula, como habilitado em uma área específica de formação, é o responsável por reger as aulas dentro de uma determinada área do saber. Já o regente de turma, como professor habilitado para ministrar as aulas do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é o responsável por reger as aulas das diferentes áreas do saber. O professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) é o professor habilitado na Educação Especial, sendo o responsável por acompanhar o estudante PAEE em todas as aulas e realizar adaptações necessárias tanto ao material pedagógico como às avaliações dos estudantes. Além destes profissionais, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, frequentada pelo estudante PAEE no contraturno de suas aulas, é também habilitado na Educação Especial e realiza o trabalho individual com os estudantes, através de diferentes recursos, como: tecnologia assistiva, comunicação alternativa, entre outros. A equipe gestora, a saber: direção, supervisão pedagógica, secretaria escolar e todos os envolvidos na manutenção e organização do espaço escolar também são considerados educadores e, portanto, são parte necessária e importante dessa escola inclusiva.

No caso do Estado de Minas Gerais, locus deste estudo, a Resolução SEE Nº 4.256/2020 elenca as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, pontuando no capítulo III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar) que:

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de:

I – Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula;

II – Utilizar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais no planejamento pedagógico e na avaliação dos estudantes públicos da educação especial;

III – Construir o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em conjunto com o especialista da educação básica e com o professor de atendimento educacional especializado;

IV – Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes

V – Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial.

Parágrafo único. O processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial é de responsabilidade dos professores regentes de turma e

regentes de aula, em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado.

Art. 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de:

I – Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II – Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III – Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

IV – Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;

V- Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados

VI – Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante.

(MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Em regra, um Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) atenderia até três estudantes, salvo nos casos em que houvesse na escola apenas uma turma para o ano de escolaridade. Nesses casos, um professor poderia atender mais de três estudantes (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]). Contudo, dependendo da necessidade individual do estudante, tal demanda pode acarretar o comprometimento deste acompanhamento profissional.

Considerando que a normativa referenciada anteriormente preconiza que:

Art. 11 – É garantido ao estudante com deficiência a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Parágrafo único. Adaptações razoáveis são adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Neste respeito, cabe a construção de uma comunicação e parceria, entre os professores, tanto do AEE como os regentes, assim como os demais atores pedagógicos, especialistas, gestores, no sentido de envidar todos os esforços necessários a essa adaptação, de maneira a garantir esse direito ao estudante.

Quanto às responsabilidades dos professores, as autoras Mendes e Malheiro (2012, p. 360 apud. CAPELLINI; MENDES, 2007a; 2007b; 2008) apontam que:

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para além da questão do espectro em sua variabilidade de características e níveis, requerendo que o AEE seja correspondente às individualidades de cada estudante, há ainda a necessidade de fomento à maior articulação entre o(os) professor(es) da sala e o de AEE e também a atenção especial dos atores educacionais quanto às possibilidades de evasão do estudante com TEA, pontos que estão muito relacionados à qualidade do ensino.

Considerando uma pesquisa realizada por Pereira e Viana (2020, p. 61) com 2 estudantes com TEA do 2º ano do Ensino Fundamental:

[...] A partir das experiências analisadas, notou-se que o Ensino Colaborativo ainda encontra adversidades no dia a dia escolar, seja pela organização dos planejamentos que poderiam ser organizados por toda a equipe escolar, pelo envolvimento dos demais profissionais (além do professor regente da sala, professor de Educação Especial e auxiliar de sala) ou até mesmo pelo conhecimento teórico acerca das metodologias a serem implementadas. Entretanto, a articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com TEA possibilitou que melhorias significativas fossem observadas. Sem dúvidas, a articulação dos profissionais, associados a um ambiente escolar que priorize o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos de maneira funcional, foram fatores primordiais para o bom desempenho dos alunos do PAEE.

Nesse sentido da colaboração, no capítulo IV da Resolução SEE MG N° 4.256/2020, ao tratar sobre o Percorso Escolar dos estudantes PAEE, temos no artigo 13, § 1º que:

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor deve indicar o professor responsável por essa articulação. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Portanto, aplicar essa construção coletiva de envolver os atores educacionais em todo o processo, bem como assegurar a permanência desse estudante por meio da qualidade do ensino, constituem desafios e perpassam a preocupação sobre a importância desse estudante com TEA

desenvolver-se em seu potencial cognitivo a despeito de ter seu percurso escolar prematuramente interrompido. Sob essa perspectiva, Barbosa, (2018, p. 301) constatou que:

É mister que a sociedade, inclusive as pessoas que fazem parte da comunidade escolar necessitam obter conhecimento real sobre o TEA e assim vislumbrar nos estudantes que possuem o transtorno as possibilidades inerentes do desenvolvimento pessoal, social, acadêmico, entre outros. As peculiaridades não os impedem de aprender os diversos tipos de conhecimento e terem convívio social.

Faz-se necessário primeiramente desconstruir essa barreira entre os próprios atores educacionais, na própria escola, que podem, na visão de Rodrigues e Angelucci (2018, p. 554) estar distorcida:

[...] e pensar um projeto de escolarização não é pensar um currículo mínimo para uma criança na qual não se aposta verdadeiramente que seja escolarizável e que, talvez, não devesse estar ali. Pensar um projeto de escolarização é pensar quais as barreiras estão dificultando a permanência e a fruição da escola, o aprender e o socializar para essa criança. E essa barreira não é nem está na criança. Ela não é a criança. E, para ser identificada, pede trabalho coletivo, a partir da produção de dúvida sobre como (e não, se é possível) escolarizar crianças com autismo.

A legislação que já foi implementada para esses estudantes no cenário da educação brasileira (LDB 9394/96; PNEE-EI/2008; Decreto 6571/2008; Decreto 7611/2011; Lei 13.146/2015), descrita brevemente na seção anterior, trouxe avanços mais expressivos na questão do acesso e até mesmo da permanência, quando consideramos que, segundo Oliveira (2018, p. 308) “AEE pôde ser ofertado, como ação de permanência, dentro da própria escola e o acompanhamento por um profissional de apoio escolar exclusivo para o estudante, contudo a aprendizagem tem tido inúmeros entraves.”

De acordo com o Decreto 7611/2011, ao dispor sobre a Educação Especial, em seu artigo 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos

multifuncionais ou II- complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, [s.p.]).

Desta forma, no caso da escolarização dos estudantes com TEA, haverá a necessidade desse apoio complementar que, na visão de Mendes e Malheiro (2012, p. 358) quanto às crianças e jovens com deficiência, se supõe que:

[...] o ensino comum ministrado a todos não é suficiente para responder a suas necessidades educacionais especiais, e por isso elas irão demandar além do ensino comum um apoio para seu processo de escolarização. (p. 358)

Atualmente, a estrutura de apoios ou a rede de apoio ao estudante com deficiência no Brasil, sustentada na visão de que “uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula” (MENDES; MALHEIRO 2012, p. 360-361, apud. CAPELLINI; MENDES, 2007a; 2007b; 2008) se caracteriza por:

Entre os serviços de apoio na classe comum, tirando o coensino, há ainda outras formas de suporte, tal como o modelo de consultoria colaborativa de profissionais especializados aos professores do ensino comum, o apoio de profissionais em sala de aula e na escola e a tutoria de colegas aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

O serviço de apoio complementar à escolarização dos estudantes com TEA, na escola regular do Estado de Minas Gerais, lócus deste estudo, está amparado, no presente, pela Resolução SEE N° 4.256/2020, que em seu capítulo V versa sobre a Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Art. 19 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades, anos de escolaridade e níveis de ensino para complementar ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial para garantir o acesso ao currículo e qualidade no processo de ensino aprendizagem.

Art. 20 - São objetivos do AEE:

- I- promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino;
- V- construir recursos de acessibilidades educacionais.

Parágrafo único. Consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos estudantes, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação e dos demais serviços. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Em seguida, a referida Resolução elenca outras quatro seções do Capítulo V, atribuindo as funções da Sala de Recursos (Seção I), do Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas -ACLTA- (Seção II), Tradutor e Intérprete de Libras – TILS – (Seção III) e Guia-Intérprete (Seção IV), nos quais destacamos:

Seção I, Art. 22 A oferta do AEE em sala de recursos é obrigatória a todos os estudantes públicos da educação especial no contraturno de sua escolarização e vedada aos estudantes que não são público da educação especial.

Seção II, Art. 27 O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

No tocante a sala de recursos, tal como esta se apresenta, na visão de Mendes e Malheiro (2012, p. 361):

como uma espécie de serviço “tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos.

Nesta mesma direção, apontam Elias e Santos (2018, p. 477), “o AEE, ainda que tivesse grande concentração de matrículas, não se encaixaria na metodologia de intervenção e suporte

adequados para esse público”. E não somente para os estudantes com TEA como também para os do PAEE, corroborando com a visão das autoras citadas anteriormente:

[...]A literatura evidenciou que o apoio promovido no AEE não era suficiente para prover as necessidades especiais dos alunos com TEA. Logo, inferiu-se que a Lei 12.764/2012 teve impacto no acesso à escola comum para os alunos com TEA, mas esse acesso não foi suficiente para garantir sua permanência. Essa perspectiva refletiu não somente os dados dos estudantes com TEA, mas do PAEE no geral, uma vez que se tem uma política cuja única via de apoio é paralela a sala comum, a qual vem demonstrando não ser suficiente para atender às demandas do alunado da Educação Especial. (ELIAS; SANTOS, 2018, p. 478).

E, assim, através da compreensão da estruturação do processo de escolarização da pessoa com TEA no contexto inclusivo, passaremos a discussão sobre as tendências e abordagens que os professores utilizam na escola atual, para esse público, buscando enriquecer o campo pesquisado, apresentaremos diferentes tendências e métodos utilizados como estratégias de inclusão escolar.

1.2.3 Tendências, abordagens e métodos na escolarização dos estudantes com TEA

Tendo em vista que no campo da produção de conhecimento da Educação Especial, em específico na produção científica da área do TEA no Brasil, ocorre a presença de diversos embates e tensões, que predominantemente advém da Psicologia e Medicina, tal como afirma:

Além disso, com a produção do conhecimento alocado entre os dois subcampos e a produção científica advinda da área educacional ter representatividade mínima, os saberes construídos no campo da educação especial ficam limitados pelos aspectos biológicos e comportamentais, desconsiderando fatores tão importantes para a constituição dos sujeitos com autismo, como é o caso dos aspectos sociais abordados por Skirt (1996), suscitando, para estudos futuros, a reflexão sobre os aspectos que norteiam a prática educacional. (LUZ, 2018, p.532).

Desta forma, faz-se necessário, para compreensão do processo de escolarização da pessoa com TEA no contexto inclusivo, caminhar nas diferentes abordagens e métodos utilizados pelo sistema educacional, bem como adentrar nos diferentes olhares e tendências discutidos no cenário brasileiro da educação, na perspectiva inclusiva.

1.2.3.1 O olhar da Psicanálise dentro da Psicologia Educacional

Assim como predomina a diversidade de aspectos sintomatológicos no espectro, as estratégias e práticas educacionais demandam invenção e inovação por parte dos profissionais e equipes escolares.

Para Pisetta e Santiago (2019, p. 842) “pensar sobre a inclusão de autistas, como entendemos, se dirige a investigar e conceituar como cada equipe escolar convive e lida com as diferenças que ali se apresentam”.

Sabemos que a instituição Escola é, em essência, um local regido por rotinas, vigilância e regras. Entretanto, como Pisetta e Santiago (2019, p. 843) afirmam:

[...] a rotina escolar propicia uma oferta de regulação, idealmente e de modo geral, mas não pode negligenciar as dificuldades que a criança autista pode ter e ofertar o mesmo enquadre institucional e discursivo que historicamente construiu.

As autoras tocam nas questões que constituem desafios especialmente aos professores, perpassando a formação docente e o reconhecimento das práticas pedagógicas, através de “dois projetos de pesquisa e extensão, de duas universidades federais (UFJF e UFF), que colaboram entre si na análise das possibilidades da inclusão da criança autista”. De maneira a apresentar propostas com destaques para projetos que:

[...] procuram evidenciar o saber em construção ou já construído em torno da inclusão de alunos autistas; de que maneira os educadores estabelecem o reconhecimento de suas práticas não estandardizadas, já que se trata de campo tão imprevisto na literatura e na prática profissional anterior de cada um deles. (PISETTA; SANTIAGO, 2019, p. 841).

Desta forma, as autoras observaram, neste trabalho, que:

[...] agrupar as manifestações clínicas em torno de um conjunto de sintomas que destacam déficits em funções psíquicas – que podem ser tão variadas quanto inespecíficas – tem efeito político e social e se enraíza na cultura, dentre outras coisas, em intervenções escolares tecnicistas e reducionistas. (PISETTA; SANTIAGO, 2019, p. 842).

Portanto, Pisetta e Santiago (2019, p. 846) se propõem a ouvir e atuar colaborativamente, unindo teoria e prática, aproximando universidade e escolas da Educação Básica, buscando “identificar barreiras ao processo de inclusão e elaborar estratégias para

garantir ensino de qualidade para todos, especialmente aos alunos com transtorno do espectro autista (TEA)”.

Buscando compreender como ocorre a estrutura psíquica do sujeito no espectro autista é sabido que há uma singularidade dos sujeitos caracterizados pela estrutura autística, que à luz da psicanálise, ao ser reconhecida, precisa ser respeitada:

[...] o caráter discreto do signo só dá acesso a uma memorização fragmentada, que certos autistas, graças a um trabalho mnemônico intenso apoiado na visualização são capazes de tornar mais ou menos coerente. (MALEVAL, 2018, p. 24).

De acordo com este mesmo autor,

[...] todos os autistas constataam que as palavras que não podem ser relacionadas a uma imagem lhes são difíceis de compreender. [...]O ordenamento mnemônico dos signos é organizado no autista segundo uma lógica espacial. Os modelos evocados são o mapa geográfico, o quebra-cabeças, a arrumação de CD-Rooms e um balizamento por meio de etiquetas. A estruturação da memória resulta de um esforço voluntário, ela se organiza a partir do visual e ela não é comandada por elementos inconscientes. O sujeito afirma estar na presença imediata da arrumação de informações memorizadas. Os elementos de sua memória permanecem ancorados na percepção. (MALEVAL, 2018, p. 25).

Para esta corrente de pensamento, é necessário, a partir desta compreensão da estrutura autística singular a este sujeito, construir caminhos na escolarização, que possibilitem o avanço subjetivo e a aprendizagem dos estudantes. E isto se dá na invenção, no trabalho cotidiano. Não há roteiros, manuais ou técnicas prontas. Há sim um planejamento voltado para uma inclusão que se fundamenta na intencionalidade e não se limita ao que se apresenta em um diagnóstico.

O autor Maleval (2018, p. 28) sustenta ainda, com base em seus estudos, que “[...]os testemunhos das crianças autistas convergem no sentido de podermos afirmar que eles sofrem por sua solidão e que estão se esforçando para tentar retornar ao mundo”.

E concluindo suas postulações, este autor também defende que, diferente das abordagens cognitivistas, compreender essas duas construções da abordagem psicanalista orienta o trabalho com autistas:

[...] os métodos de aprendizado oferecidos para aplicação em autistas encontram um limite quando omitem que, para que sua construção subjetiva se sustente, ela precisa ter um ponto de apoio na borda. Mas não basta aceitar a implantação deste ponto de apoio. Também é necessário acompanhar um

trabalho de esvaziamento do gozo excessivo, respeitando o interesse específico. (MALEVAL, 2018, p. 34).

As construções acima descritas puderam ser exemplificadas no referido estudo, através do trabalho de Joey, identificada por a criança-máquina da Escola Ortogênica de Chicago e da Temple Grandin, que criou a máquina de apertar, entre outros.

Por fim, retomando ao trabalho desenvolvido em parceria entre as duas Universidades (UFJF e UFF), a partir de alguns encontros com educadores, as pesquisadoras concluíram que:

os encontros se desdobraram com a construção de articulações discursivas que promoveram esse reconhecimento, tanto da singularidade da criança autista, quanto da construção de uma nova docência no encontro com a diferença do autismo. [...] As experiências as mais singulares foram narradas, indicando que ao lado da teorização de caminhos estruturados de abordagem pedagógica do autismo, precisamos dar espaço, nessa prática, à inovação necessária com a diferença. (PISETTA; SANTIAGO, 2019, p. 852).

E, assim contribuir, não apenas com a escolarização dos estudantes com TEA, mas também:

[...] a produção e inovação de conhecimentos voltados para ampliação de oportunidades educacionais e de subjetivação aos alunos autistas poderão repercutir no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, no desenvolvimento de capacidades éticas e sociais ampliadas, no fomento da cidadania e do reconhecimento da diferença do outro, como também promover experiência formativa a todos os envolvidos. (PISETTA; SANTIAGO, 2019, p. 852).

Sendo que, quando pensamos a melhoria da qualidade de educação para todos, podemos considerar, conforme Mendes e Malheiro (2012, p. 362), que para “se construir uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos.”

De acordo com essas autoras,

[...] enquanto houver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços prestados tanto em salas de recursos quanto nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e se mostrará insuficiente para responder tanto às necessidades educacionais comuns quanto especiais dos alunos que requerem educação diferenciada. (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 362).

Reafirmamos que no contexto da Educação Pública Brasileira, já tão fragilizada e precária, as barreiras tendem a se acentuar, dentro e fora da escola, levando em consideração a necessidade de investimentos na sociedade como um todo, quanto às garantias mínimas de direitos sociais e básicos para a população.

1.2.3.2 O olhar da Psicologia Comportamental

Segundo Mendes (2020) quanto à estrutura de apoios, sistematizada em apoios multicamadas:

80% dos alunos com dificuldades mais leves, com indicação para as intervenções universais, que melhoram o ensino para todos. 15% de alunos com dificuldades mais profundas, requerendo intervenções focalizadas e intensivas (mais custosas e menos efetivas, por exemplo, o braile) e 5%, a minoria, com dificuldades diversas, necessitando de intervenções intensivas, com necessidade de apoio abrangente e alta intensidade. (MENDES, 2020, [s.p.]).

No caso dos estudantes com TEA, a depender do nível de suporte exigido para cada estudante, pode ser necessário que haja intervenções focalizadas, de acordo com as áreas do desenvolvimento mais afetadas.

A este respeito, Gomes *et al.* (2021, [s.p.]) apresentam em seus estudos, algumas questões sociais no atendimento a pessoas com TEA. Vejamos:

Esta inclusão vai além das cerca de 20 horas de escolarização, que precisa ser planejada, para dar um suporte adequado, mas também as intervenções comportamentais intensivas⁷ devem ocorrer no contraturno, que até o momento têm sido evidenciadas cientificamente como mais eficazes, nos modelos de terapia comportamental com estimulações de 15 horas a 40 horas por semana, a depender do tamanho do atraso da criança. É preciso pensar na criança como um todo, com uma boa escolarização e as outras terapias.

Entretanto, Gomes *et al.* (2021) apontam para alguns problemas e dificuldades, concernentes aos atendimentos realizados por meio das intervenções intensivas, tais como: “muita demanda e pouco profissional disponível, custo alto das intervenções, deixando pouco

⁷ Applied Behavior Analysis (Aba) Área de desenvolvimento e aplicação do conhecimento da ciência do comportamento humano (Análise do comportamento) que implementa e desenvolve tecnologia comportamental para melhorar a vida humana, em diversos âmbitos.

acessível a muitas crianças no Brasil e a dificuldade de acesso, quanto maior a distância das capitais”.

No intuito de mitigar essas dificuldades e barreiras, o Centro de Estudos e Intervenção para o Desenvolvimento Humano (CEI Desenvolvimento Humano) em Belo Horizonte, Minas Gerais, nas pesquisas realizadas por Gomes *et al.* (2021) buscaram implementar estas intervenções, através da capacitação de pais e cuidadores de crianças com TEA, através de atividades orientadas em suas rotinas, o que resultou em desenvolvimento das crianças acompanhadas, demonstrando viabilidade.

Em relação à distância de muitas crianças, por residirem longe das capitais, estudos, como: “Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo” (GOMES *et al.*, 2019); “Efeitos do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo” (GOMES *et al.*, 2021) do mesmo Centro estão sendo organizados e já apontam para a possibilidade de essas capacitações de pais e cuidadores ocorrerem remotamente, através do uso das tecnologias de informação, de forma bem sucedida, na medida do engajamento dos mesmos.

Assim, temos no cenário das publicações brasileiras sobre a temática “Intervenções educacionais e comportamentais para pessoas com deficiência intelectual e transtornos do espectro do autismo”, que “na prática, as pessoas têm lidado com as condições dificultadoras e implementadoras da Aba, através da parceria da família, como facilitadora e possibilitadora da intervenção” (FREITAS, 2021, [s.p.]).

Desta forma, utilizando o ambiente da casa e os pais ou outros profissionais, puderam assegurar a intensidade e a duração das intervenções, necessárias ao resultado no desenvolvimento das crianças. Ainda para esta autora, é interessante pensar que talvez esta seja “a grande saída dentro do nosso país, para que se consiga implementar um serviço de qualidade dentro da educação especial, pois tem se mostrado a saída, dentro da intervenção comportamental” (FREITAS, 2021, [s.p.]).

Deste modo, a autora considera em seus estudos, a importância de incentivo às publicações na área pelos Centros de Pesquisa no Brasil, em diferentes regiões, que demonstrem como têm acontecido essas intervenções.

Para essa corrente de pesquisadores, as intervenções intensivas aplicadas com a parceria das famílias, aumentam as possibilidades do desenvolvimento da aprendizagem para os estudantes com TEA.

1.2.3.3 O olhar do desenvolvimento humano na abordagem histórico-cultural

A perspectiva histórico cultural, inaugurada em Vigotski, segundo Santos e Oliveira (2018, p. 123) que escrevem sobre o estudante com TEA, “têm permitido problematizar o delineamento de meios auxiliares e caminhos alternativos nos processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes”.

Para essas autoras,

[...] o desenvolvimento cultural implica a participação do outro, que se expressa nas relações sociais nas quais a criança é inserida desde o nascimento e que a constituem como pessoa. [...] Por meio das ações e das palavras dos outros, a partilha de concepções, modos de ser, de agir e de sentir progressivamente vai permitindo à criança a apropriação da herança cultural de gerações passadas. É nesse percurso que o substrato biológico que a constitui vai tomando, ele próprio, uma configuração cultural. (SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 123).

Com base nesta perspectiva, estas autoras, então, ao estudarem os meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica, evidenciaram que:

Considerando o modo singular com que muitas crianças com autismo se relacionam com as atividades escolares e os desafios que perpassam a intervenção pedagógica, entendemos que a escola se apresenta como um espaço altamente propício tanto ao estudo do desenvolvimento dessas crianças, como de práticas educativas que lhes favoreçam a apropriação de conhecimentos. (SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 125).

Interessante destacar que, dentro destas singularidades, para Santos e Oliveira, (2018, p. 130):

[...] apesar de ser possível antecipar algumas peculiaridades de crianças com autismo, a prática educativa indica que cada uma é única e nem sempre as ações que repercutem em possibilidades para uma se concretizam no trabalho implementado com outra criança. [...] Meios especiais e caminhos alternativos na educação escolar de crianças com autismo parecem se configurar em um contexto em que os professores reconhecem as possibilidades educativas desses estudantes, ao mesmo tempo em que têm condições apropriadas de estudo, de planejamento e de construção de um trabalho colaborativo, de maneira a subsidiar a ação educativa coletiva em prol do aprendizado dessa criança junto com as demais.

Neste sentido, pressupostos como a escolarização dos estudantes com TEA dentro da escola regular, o estreitamento do vínculo como aproximação à história desses estudantes, em

detrimento à padronização das ações, a dinâmica de perceber esse estudante com desenvolvimento potencial, são alguns dos conceitos que perpassam a criação desses meios e caminhos auxiliares de práticas pedagógicas.

O aprofundamento da teoria sócio-histórico cultural, em Vigotsky, aponta para a constatação de suas relevantes contribuições na área da aprendizagem, sobretudo, dos estudantes PAEE, dentre eles os estudantes com TEA. Em seus estudos sobre a Defectologia, foi precursor a defender a “não exclusão das crianças, adolescentes e adultos com deficiência do convívio social escolar” (SANTOS, 2019, p. 29)

Nesta visão interacionista de Vigotski, segundo Diaz (2012, p. 62) “se integra dialeticamente o que efetivamente é inato na aprendizagem e o substancial aporte do social neste processo de aprender[...]” e igualmente interessante, continua o autor Diaz (2012, p. 64), correlacionando também à “[...] inter-relação entre as zonas de desenvolvimento da aprendizagem (potencial, próximo e real) assim como seu outro grande conceito da estrutura do defeito, aplicável as alterações de aprendizagem”.

Desta forma, o papel do professor nessa mediação do conhecimento, necessariamente implicaria que o ensino deveria ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, o que progressivamente levaria ao aprendizado do estudante e a níveis psicológicos superiores, independente de quaisquer deficiências (SANTOS, 2019, p. 30-31).

Portanto, temos na psicopedagogia desta teoria vigotskiana preceitos tão importantes quanto atuais em se tratando do paradigma da Inclusão escolar, que ainda hoje se encontra tão incipiente e carente de aculturação no contexto educacional brasileiro.

1.2.4 Produções brasileiras sobre a escolarização dos estudantes com TEA

Buscando compreender o campo das produções brasileiras sobre a escolarização dos estudantes com TEA, dados de pesquisas recentes (2018; 2022) como as que serão destacadas a seguir, apontam para a necessidade de investimentos em continuidade desses estudos, bem como o estranhamento quanto ao número de trabalhos oriundos especificamente da área da Educação, dentro do campo da Educação Especial, ser consideravelmente menor, em comparação à Medicina e à Psicologia. Como observa Luz (2018, p. 529):

dos artigos examinados, foram poucos os advindos da área de Educação, 7 (sete) achados entre os 113 (Cento e Treze), dado que causa estranhamento, haja vista que vivemos em tempos de inclusão mundial do alunado da educação especial em escolas regulares e, mais que isso, a ação educativa fica

restrita em detrimento da falta de estudos sistemáticos sobre a escolarização do aluno com autismo.

Uma revisão sistemática, embasada no estudo de 88 produções bibliográficas sobre o processo de escolarização de estudantes com TEA, no Brasil, realizado por Rodrigues e Angelucci (2018, [s.p.]), pesquisadoras da USP, revelou as principais tendências na área atualmente. Dentre elas, destacamos as três categorias evidenciadas pelas autoras, de acordo com a convergência de perspectivas:

Diagnóstico do aluno: Nos casos em que questões sintomáticas tiveram mais destaque do que outros elementos envolvidos na escolarização dessas crianças, fica explícito um posicionamento dos pesquisadores em que fazer ciência é plasmar-se ao saber biomédico. Tais trabalhos assumem uma posição teórica que assume que os indivíduos “são seus sintomas”. Dessa forma, objetificam-se os participantes das pesquisas a partir de elementos descritivos que excluem a compreensão das tramas sociais envolvidas em seus laços.

Ensino: Pesquisadores parecem oscilar entre uma posição que entende o aluno a partir do diagnóstico e outra que critica as pré concepções sobre o transtorno como paralisantes para a ação do professor.

Experiência subjetiva e laço social: Pesquisas que criticam a função do diagnóstico médico na escola e discutem a importância do laço social entre professores e alunos, mais especificamente em uma relação entre educação e tratamento desses alunos.

Na visão dessas autoras,

[...] não se discute sobre a própria concepção da escola, não se discute teoricamente sobre a constituição do sujeito e fixando em manuais diagnósticos, teóricos acabam apagando a rica e complexa discussão sobre as configurações da própria condição humana. (RODRIGUES; ANGELUCCI, [s.p.]).

Nesta perspectiva, as autoras apontam para

[...] um modelo de escolarização para crianças com TEA, muito próximo à clínica de normalização, sugerindo que novos estudos na área, possam focar os processos de escolarização, a partir do cotidiano escolar, considerando os saberes e as tecnologias desenvolvidas na relação professor-aluno- instituição escolar. (RODRIGUES; ANGELUCCI, [s.p.]).

Diante disso, visando confrontar com outros achados, observa-se o mesmo sentido de consideração traçado pelos autores Madureira, Xavier, Costa e Flexa (2022, p. 29), quando utilizando as buscas por “Práticas Pedagógicas para pessoas com TEA”, constataram também um número reduzido de estudos, na proporção dos últimos dez anos, 57 trabalhos e específicos

dentro dos critérios de termos adotados e o caráter temporal, como discriminado a seguir, apenas seis dissertações foram encontradas, levando à hipótese de ser muito recente a preocupação com a escolarização desses estudantes.

Em um dossiê aprovado no corrente ano de 2022, intitulado “Práticas Pedagógicas para alunos com TEA: Estado da Arte em Dissertações Brasileiras dos últimos dez anos”, os autores Madureira, Xavier, Costa e Flexa (2022, p. 29) realizaram:

uma revisão sistemática com a finalidade de fazer um levantamento nas plataformas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre a prática pedagógica de professores que lecionam para alunos com TEA, no marco temporal 2011-2021, que corresponde aos últimos dez anos.

Decorridas as investigações, as considerações dos autores se voltam para a questão da necessidade da formação dos professores, capacitações que os possibilitem a atuarem de forma inclusiva em suas práticas, assim como desmistificarem o trabalho de inserção na sala de aula regular e aprendizado dos estudantes com TEA.

Portanto, podemos afirmar, diante do exposto, que o campo ainda é muito novo e carente de regulações e políticas que possam balizar o trabalho docente, além, por certo, de formação permanente e colaboração de todos no processo educacional, incluindo a família desses estudantes.

1.2.5 A escolarização dos estudantes com TEA: Atores Educacionais

A escola tem um papel de excelência na sociedade, é guardiã de direitos, tem espaço de riqueza e pluralidade de ideias, de possibilidades de formação e de promoção de diminuição das desigualdades sociais, além de ser o lócus da diversidade.

De acordo com o Anuário da Educação Básica (2021), este espaço tão fértil e potente de desenvolvimento, tem sido considerado como “um equipamento social imprescindível para garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes”. Numa perspectiva sobre a educação de qualidade, necessariamente inclusiva, temos que, na visão de Souza *et al.* (2021, p. 109 apud. LEASK, 2012; MOROSINI, 2018), nesta educação, que visa o desenvolvimento sustentável, tal como uma das metas apresentadas pela UNESCO:

[...] escolas e universidades por meio de seus currículos, precisam estimular o estudante a compreender o mundo por meio de uma visão abrangente, um aprendizado significativo e perspectivas de transformação. Ou seja, o professor terá nesse processo um papel de extrema relevância, por intermédio

da metodologia e prática compartilhada, possibilitando novas experiências aos estudantes, estimulando-os para o desenvolvimento de novas competências.

Para essas autoras Souza *et al.* (2021, p. 112), os professores são figuras centrais de todo o processo, cabendo a partir da perspectiva da educação de qualidade, que é necessariamente inclusiva, pensar sobre ele:

Assim, passa-se a entender esse contexto de aprendizagem que promova a participação ativa do estudante e que na mesma direção reconheça o professor, cada vez mais, como um agente facilitador desse processo, cuja performance deve privilegiar o estímulo à crítica e à reflexão de seus estudantes. Para que esses reconheçam o conhecimento já elaborado e que sejam capazes de fomentar novas ideias. Isto é, por meio de suas experiências individuais e vivências no coletivo possam reconstruir seus saberes e promover a solução de problemas reais e comunitários, regionais e internacionais.

Desta forma, as autoras concluem sobre a necessidade da “qualificação da formação acadêmica por meio do ensino que promova a cooperação ativa de seus atores” (SOUZA; MOROSINI, 2021, p. 114). Esta é uma concepção relevante e atual, sobretudo em um momento em que os cursos de licenciaturas não têm se mostrado tão atrativos para os egressos e dentro das formações, nem sempre há essa visão de educação, baseada em valores universais, de forma mais aprofundada.

No entanto, para a Educação Especial, quanto maior a qualidade do ensino para todos no espaço escolar, maior também será o ganho para os estudantes PAEE. Segundo Mendes (2023, [s.p]):

[...] 80% dos estudantes identificados com TEA são de nível de suporte leve, sendo que, nesses casos, uma versão melhor da escola, suporte ao currículo, práticas mais inclusivas, menos tradicionais atenderiam às necessidades dessas crianças. Nesse sentido, desenvolver práticas universalistas, melhorar o ensino para todos, favoreceria não somente às crianças com autismo, como os demais, sendo que dos estudantes com TEA, 15% teriam dificuldades moderadas e somente 5% demandariam um suporte mais intenso.

Considerando esse sistema graduado de suportes, os professores não precisariam de uma modificação tão grande em suas atribuições, sendo, sim, muito necessário que estes compreendessem nas singularidades de cada estudante com TEA, quais as suas especificidades e que a escola cumpra a sua função social, o seu papel fundamental e mais importante, de educar com qualidade.

Neste aspecto, Bortolotto (2022, p. 50) afirma:

conhecimentos prévios [...] em ação colaborativa com outros profissionais e familiares, possibilitam aos professores uma melhor mediação e atuação pedagógica, principalmente na elaboração do plano de atendimento educacional especializado, tanto para a sala de aula comum quanto para o AEE propriamente dito, considerando a realidade singular do estudante com TEA.

Para tanto, há que se pensar no professor, em suas relações estabelecidas com os pares, se o trabalho é colaborativo, se ele conhece o estudante em suas individualidades e se planeja coletivamente com o professor do AEE. Além disso, há também que se pensar a escolarização dos estudantes, enquanto desafio em termos de desenvolvimento do PAEE, não concebendo esse estudante como um problema para a escola, mas buscando soluções e estratégias para capacitar a escola como um todo, a todos os atores pedagógicos, para lidarem com a diversidade.

Sob um prisma macro, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, utiliza a visão biopsicossocial da deficiência, muito embora o modelo médico ainda insista em permanecer fortemente enraizado até mesmo na cultura interna dos ambientes escolares. Na própria LBI (BRASIL, 2015, [s.p.]), em seu Art. 2º, § 1º, a referida lei, que ainda não está implementada por completo, preconiza que:

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.

Entretanto, essa identificação, que em sua maioria advém dos laudos médicos, que chegam até as escolas, nem sempre levam em consideração a abrangência de todos esses fatores envolvidos. Novamente, faz-se necessário pensar que no contexto educacional é muito mais potente que a autonomia dos atores pedagógicos seja assegurada, no tocante ao aprendizado dos alunos, em detrimento das limitações trazidas, por vezes, contidas nos Códigos Internacionais das Doenças – CIDS, que reduzem muitos estudantes a essas classificações, perante os próprios educadores.

Outrossim, correntes de pensamento como a histórico social de Vygotsky, anteriormente comentadas, têm muito a contribuir com a perspectiva da Educação Inclusiva e podem subsidiar a mudança de paradigma, quanto aos modelos da deficiência que colocam em xeque a possibilidade de desenvolvimento do estudante, no âmbito escolar.

Dentre os postulados de Vygotsky, na psicologia histórico cultural, destacamos que a Defectologia, como proposta por ele, a partir do Instituto criado em Moscou, com o foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), traz importantes constatações, como:

No campo da educação, outro princípio defendido por Vigotski, que nos chama bastante atenção, é a questão da aprendizagem da criança com necessidades especiais seguir as mesmas trajetórias da criança sem deficiência. Mais uma vez focamos a tese desse estudioso de que mesmo as crianças mais comprometidas pela limitação podem se apropriar dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, aprendendo-os, desde que o ensino esteja adequado às suas capacidades, necessidades e possibilidades, podendo tornar-se grandes profissionais. (DINIZ, 2014, p. 182).

Tais constatações referem-se a pressupostos que atualmente poderiam ser muito bem aplicados aos estudantes com necessidades educacionais especiais, com base na seguinte concepção:

Essa concepção representa a quebra de paradigmas no sentido de conceber que para as pessoas com deficiência existem leis peculiares e exclusivas para o seu desenvolvimento. Logo, na concepção e afirmação de Vigotski, o funcionamento da estrutura psíquica na defectologia segue as mesmas leis, embora, com organizações distintas, das pessoas consideradas ‘normais’. Em se tratando de defectologia outro fator importante refere-se ao seu caráter primário e secundário. Na distinção proposta por ele a deficiência primária representa os problemas de ordem orgânica, enquanto que, na secundária estão imersas as consequências psicossociais da deficiência. [...] Logo, as limitações de ordem secundária são provenientes do mundo social e cultural no sentido desses universos serem projetados e construídos segundo os pressupostos da normalidade, os quais se apresentam como obstáculos e barreiras de ordem física, educacional, cultural... o que de certa forma impossibilita à participação da pessoa com deficiência no mundo social e cultural. Nessa incursão, Vigotski critica enfaticamente a segregação social e também educacional decorrente desta atitude. (DINIZ, 2014, p. 176).

Portanto, os atores pedagógicos devem compreender o papel fundamental de mediação em sua atuação de ensino, considerando recursos importantes como a comunicação e a linguagem, tal como enfatizado em Vygotsky. Em se tratando dos estudantes com TEA, em geral estes apresentam dificuldades em estabelecer a comunicação e a interação social. Diante dessa realidade, à luz de Vygotsky, temos que:

[...]caminhos alternativos e recursos especiais são necessários para avanços significativos nesse desenvolvimento, devido às características

de seu funcionamento psíquico e condições de interação social. O autor chama a atenção para necessidade de uma *compensação*, que se articula diretamente com a qualidade das relações sociais e possibilidades de acesso e inserção em práticas sociais diferenciadas. Trata-se de investir nas potencialidades da criança, no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e não de centralizar as ações educativas nas limitações de sua base orgânica, dando atenção especial ao plano simbólico, ao desenvolvimento da linguagem – meio por excelência de acesso e interação com o outro e participação na cultura, bem como de constituição do próprio psiquismo – e de formas complexas de funcionamento mental. (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013, p. 177-178).

A partir da experiência das autoras supra citadas, com um estudante com TEA (não verbal) matriculado em uma sala comum de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), foi possível o acompanhamento de todo o processo de mediação e de transformação, apropriação, ressignificação desenvolvido pela criança no decorrer do momento de beber água, que era instituído coletivamente, o que levou a uma nova participação do mesmo, de maneira singular, levando as autoras às seguintes considerações:

Nesse contexto, o desenvolvimento cultural da criança com autismo só é possível se ela tiver acesso aos bens culturais, aos espaços tipicamente infantis em que possa se relacionar com outras crianças, como a escola regular. O diagnóstico do autismo, por vezes, isola a criança em tratamento e intervenções individualizadas que limitam seu desenvolvimento cultural, com treino de ações que visam a reduzir os comportamentos considerados inadequados, restringindo o papel do outro e da linguagem. [...] o desconhecimento e a visão limitada sobre o desenvolvimento infantil, por parte de pais e de profissionais da área da saúde e da educação fazem com que, muitas vezes, a criança com diagnóstico de autismo seja vista como estranha e profundamente incapacitada. E possivelmente o será, se não se modificarem as concepções sobre o autismo e a criança com autismo e se não forem mobilizados processos de compensação social que efetivamente provoquem avanços em seu desenvolvimento cultural. (OLIVEIRA; CHIOTE, 2013, p. 196).

Por fim, percebendo essa singularidade e potenciais desenvolvimentos desses estudantes, cabe ainda aos atores pedagógicos, a sensibilidade de como preconizado no Instituto de Defectologia, realizar as avaliações também de forma colaborativa e multiprofissional, buscando a superação das barreiras.

A avaliação nessa escola não é um processo estanque, nem tão pouco desvinculado do processo de ensino e aprendizagem, mas se realiza simultaneamente. Os profissionais atentos intervêm para mediar a aprendizagem das crianças corrigindo os seus erros, mas de forma a oferecer

diretrizes para que as próprias crianças busquem as respostas corretas (DINIZ, 2014, p. 174)

Portanto, a identificação do estágio de desenvolvimento dos estudantes, dos estilos de aprendizagem, suas áreas de interesse e de forças e as áreas que necessitam maior apoio também constituem atribuições dos atores pedagógicos. Através do PEI, ou PDI, é possível delinear as capacidades de cada estudante, valorizando-as e também respeitar suas fragilidades ou avanços.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este tópico centra-se no percurso metodológico utilizado para cumprir os propósitos da presente dissertação de mestrado. Esta dissertação foi baseada no modelo escandinavo, e é composta por um conjunto de estudos impressos e submetidos aos livros/revistas da área, que dão corpo à pergunta da pesquisa. A descrição mais detalhada do percurso metodológico encontra-se no corpo dos estudos empíricos desta dissertação.

No modelo alternativo ou escandinavo, a dissertação contém uma introdução geral ao tema com a questão problema e o apanhado da literatura, uma coletânea de artigos publicados ou prontos para publicação e as considerações finais, demonstrando a complementaridade dos artigos entre si e a base teórica.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Ainda na visão de Flick (2013, p. 23), esta abordagem, permite descobrir novos aspectos da situação estudada:

Em muitos casos as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas.

Tratou-se de um estudo de caso, que segundo Gil (2002) permite aprofundar o conhecimento sobre determinada situação, em suas características essenciais. De acordo com Fonseca (2002, p. 34):

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Buscou-se extrair de forma abrangente, todas as nuances do ambiente/caso estudado, para aprofundar nos universos pesquisados e, de forma aberta extrair dos participantes escolhidos propositalmente, informações relevantes.

2.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira, que tinha estudantes com TEA regularmente matriculados.

Contamos com os seguintes participantes: familiares de três estudantes com TEA; três estudantes com TEA (dois do sétimo ano e um do oitavo ano do Ensino Fundamental II); e atores do processo pedagógico, a saber: dez professores regentes de aulas, duas supervisoras pedagógicas, uma diretora, um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de Recursos Multifuncionais e sete professoras no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas. A escuta de todos os envolvidos no processo de escolarização foi imprescindível para a compreensão do objeto de pesquisa.

Foi garantido o anonimato dos participantes, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Foram identificados da seguinte forma: Família (1, 2 e 3), Estudantes (1, 2, 3), Professores Regentes de Aula (PROF. REG 1 a 10), Professores de Apoio (PROF. APOIO 1 a 7), Professor da Sala Recurso (PROF. SRM) Diretora, Supervisoras (1, 2).

2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Em virtude da Pandemia Mundial de COVID-19, o novo coronavírus, epidemia que se espalhou por vários continentes e países, inclusive o Brasil, a coleta de dados ocorreu remotamente, respeitando os protocolos de biossegurança

A pesquisa teve dois instrumentos de produção de dados: Roteiro de entrevista semiestruturada e Grupo Focal. Ambos foram 100% autorizados previamente em formulário do *Google Forms*, contendo a identificação dos pesquisadores, os Termos de Consentimento e Assentimento, o objetivo da pesquisa resumidamente e a assinatura dos participantes, confirmando a autorização, pelo email da pesquisadora.

A entrevista semiestruturada foi realizada com as famílias dos estudantes com TEA e com os estudantes com TEA.

Para a entrevista semiestruturada, segundo Gerhardt e Silveira (2009), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (p. 72)

Também em relação às entrevistas semiestruturadas, Manzini (2003, apud. MANZINI, 2018, p. 2) salienta que:

É possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

E, desta forma, a entrevista semiestruturada aplicada tanto às famílias dos estudantes com TEA, como aos próprios estudantes, permitiu à pesquisadora ampliar o olhar para o meio contextual em que esses se inserem.

Por último, como instrumento de produção de dados, fizemos quatro sessões de grupo focal com os atores pedagógicos, com duração de uma hora, via *plataforma do Google Meet* e após a assinatura do TCLE e preenchimento de um formulário do *Google Forms* (Apêndice), contendo duas questões sobre como vêm a sua contribuição para o processo inclusivo dos estudantes com TEA e se já participaram ou pretendem participar de eventos formativos relacionados à Educação Inclusiva.

O grupo focal foi constituído de até dez atores pedagógicos, oscilando nos diferentes encontros. A moderadora foi a pesquisadora e conduziu os participantes pelas vias das mais variadas discussões nas múltiplas perspectivas que tangenciam as questões de pesquisa. Dividimos os atores em dois grupos, por acreditarmos que a presença da equipe gestora no grupo dos professores regentes de aula, poderia inibir a fluidez das falas.

As primeiras duas sessões ocorreram em 22/09/2021 e 02/10/2021, sendo a primeira composta pelos professores regentes de aula e a segunda pelos professores do AEE e equipe gestora (direção e supervisão pedagógica). As questões norteadoras foram sobre como eles (atores pedagógicos) estavam vendo o processo de escolarização no Ensino Remoto, iniciado em maio de 2020 até o início do Ensino Híbrido (vivenciado a partir de julho de 2021); como estavam vendo o processo de escolarização dos estudantes com TEA; e a participação da família no processo de escolarização do estudante com TEA.

Nas últimas sessões, ocorridas em 06/10/2021, com os professores do AEE e equipe gestora (direção e supervisão pedagógica) e em 22/12/2021, com os professores regentes de aula, foram realizadas diferentes questões norteadoras para cada grupo. Para o primeiro grupo aprofundamos nas questões sobre a participação da família no processo de escolarização dos estudantes com TEA, bem como se conhecem se esses estudantes possuem outros suportes fora do ambiente educacional, além de problematizar sobre a existência de registros e planejamentos

específicos e se esses são construídos colaborativamente. Já para os regentes de aulas, pedimos que descrevessem as questões relacionadas às suas formações iniciais e continuadas e a relação com a inclusão escolar e novamente diálogos sobre a participação das famílias emergiram e foram destacados pelos professores.

Assim, entendemos o grupo focal, como um trabalho que segundo Gatti (2005, p. 11):

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Desta forma, consideramos que a pluralidade de ideias foi ricamente apreciada, sobretudo através do procedimento de análise adotado, descrito a posteriori.

2.4 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Inicialmente, a 23ª Superintendência Regional de Ensino (SRE) foi informada de todo o conteúdo/objetivo/metodologia do projeto de pesquisa e, somente após a devida autorização, o reportamos também à Escola em questão, solicitando a autorização da mesma, assim como de todos os participantes.

Após todas as autorizações, enviamos email contendo o formulário com o link da videoconferência e os termos de autorização para a família dos estudantes com TEA e para os atores do processo pedagógico e, somente após assinado por todos, iniciamos o estudo.

2.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O compromisso do sigilo das informações foi mantido, assim como a não identificação dos participantes da pesquisa, respeitando a Resolução 466/2012 (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos éticos de pesquisas em seres humanos. Além do consentimento dos envolvidos e todas as autorizações, o início desta pesquisa somente ocorreu após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e da Plataforma Brasil, sob o parecer consubstanciado em 4.577.949.

Foram entregues TCLE, TALE (Ver anexos) e preservados os sigilos dos nomes dos participantes e da escola, para garantia do anonimato.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo. Esta técnica qualitativa segue critérios metodológicos, como: objetividade, sistematização e inferência. De acordo com Bardin (2011, p. 42),

Ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Após a realização das entrevistas, elaborou-se um quadro de Pré-Análise, primeira etapa da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 95), pré-análise é:

[...] a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um plano de análise.

Em seguida, realizou-se a exploração do material, que de acordo com Bardin (2011, p. 101), compreende a fase de análise propriamente dita “[...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificações, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por último, realizou-se a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que significam que o pesquisador deve ir além do teor expresso nos discursos, pois, interessa-lhe a expansão dos sentidos intrínsecos e não declarados abertamente.

A este respeito, Bardin (2011, p. 101) afirma que o analista, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

A entrevista com as famílias e com os estudantes foram analisadas originando dois artigos, intitulados: **ESTUDO 1:** “Processo de Escolarização dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições da Família durante a pandemia. **ESTUDO 2:** “Estudante com TEA na Rede Pública de Ensino de Muriaé/MG: suas preferências e anseios”. Das análises decorrentes das sessões dos grupos focais com os atores pedagógicos, emergiu o terceiro estudo **ESTUDO 3:** “Atores pedagógicos na Rede Pública de Ensino de Muriaé/MG e suas

contribuições para o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA na pandemia”.

Esta técnica de análise tem contribuído para solidificar as bases teóricas levantadas neste trabalho.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO (ESTUDOS EMPÍRICOS)

3.1 ARTIGO 1 – PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA DURANTE A PANDEMIA⁸

Resumo

Este estudo buscou analisar o processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e as contribuições de suas famílias durante a pandemia do Covid-19. Esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com seis familiares de três estudantes com Transtorno do Espectro Autista, de uma Escola Estadual de Muriaé/Minas Gerais, Brasil, como instrumento de produção de dados. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. A pesquisa apontou alguns desafios, tais como: dispersavam com facilidade às aulas e demandavam uma maior aproximação com o profissional do Atendimento Educacional Especializado em colaboração com os demais profissionais. Outros entraves foram as estratégias adotadas pelo Regime Especial Não Presencial de Ensino, que embora tenham sido consideradas referências para o país, não mostraram-se eficientes. Além disso, a pesquisa indicou a prevalência da participação materna na escolarização desses estudantes e o quanto, em um cenário de pandemia, a família constituiu-se ainda mais essencial.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão Educacional; Relação Escola - Família

Introdução

Uma das atividades mais impactadas pela pandemia de Covid-19 - epidemia que se espalhou por muitos continentes e países, inclusive o Brasil e desencadeou várias medidas de isolamento social - foi a Educação, em todos os níveis. As instituições de Educação Básica tiveram que construir estratégias pedagógicas baseadas no “ensino remoto”, impondo novos desafios para os estudantes e os professores, o que, segundo Saviani (2020, p. 5), “é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita”.

No entanto, ainda para Saviani (2020), mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial, certas condições precisam ser preenchidas, tais como:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. (SAVIANI,

⁸ Este artigo foi aprovado na revista Educação em Foco.

2020, p. 6).

Desta forma, diante das condições expostas, percebemos que em um país de dimensões continentais como o Brasil e no Estado de Minas Gerais, tão vasto, com seus 853 municípios, a possibilidade de os estudantes terem enfrentado níveis profundos de desigualdade e exclusão, advindos, principalmente, do fato de que a maior parte da população da rede pública de ensino, além da crise sanitária, vivenciou também a crise financeira, econômica e social, intensificadas com a pandemia.

Neste cenário caótico, algumas normas legais foram criadas para regulamentação do Ensino Remoto, estabelecendo, entre outras questões, a autonomia dos entes da Federação, para a reorganização de suas atividades de ensino.

Em 18/03/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de uma Nota de Esclarecimento (BRASIL, 2020), estabeleceu que ficaria a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de Educação Básica e Educação Superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares (item 1).

No Diário Oficial de Minas Gerais, em 27/03/2020, o Conselho Estadual de Educação, orientou e recomendou que:

As atividades escolares de todas as instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, deverão planejar atividades voltadas para a aprendizagem e reorganizar seus calendários escolares, nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais, adotando regime remoto, via internet, se possível. (MINAS GERAIS, 2020, p. 170).

No caso de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), através da Resolução SEE Nº 4310/2020, de 22/04/2020, composto pelas teleaulas do Programa “Se liga na Educação” na Rede Minas ou *Youtube*, Plano de Estudos Tutorados (PET) e aplicativos de ambiente digital de estudos.

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas Escolas Estaduais. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.])

Quanto à forma de condução das atividades, na mesma Resolução, em seu Art. 6º §1º, está descrito que deverão ser priorizados os meios de comunicação não presenciais, por telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante.

Dentre as normativas citadas, destacamos que no documento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18/03/2020, a Educação Especial apenas é mencionada como uma das modalidades que deverão ser contempladas no Ensino Remoto, sem maiores orientações:

No exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; III - educação profissional técnica de nível médio;
- IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial. (BRASIL, 2020, [s.p.]).

Já na Orientação do Conselho Estadual de Minas Gerais, publicada em 27/03/2020, o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não foi mencionado. Entretanto, na Resolução SEE nº 4310/2020, um capítulo específico, o capítulo III, foi destinado ao Atendimento Educacional Especializado. Nele destacamos:

Art. 18 - Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quais sejam: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), Professor da Sala de Recursos, Tradutor Intérprete de Libras (TILS), Guia-Intérprete (GI), em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da unidade escolar, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades e dos materiais dos estudantes público da educação especial, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme Resolução SEE Nº 4.256/2020.

Parágrafo único. Na adequação da atividade, deverão ser considerados:

- O Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI;
- O grau de autonomia para a execução da atividade, com mediação dos responsáveis; III - O recurso educacional especializado necessário para a execução da tarefa em casa.

Art. 20 - O professor da Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas deverá atuar de forma colaborativa com os professores regentes para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante público da educação

especial ao currículo na oferta das atividades não presenciais. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Muito embora esse regime tenha sido considerado referência para os demais estados brasileiros, já que, segundo a divulgação no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação (SEE), de 19 de fevereiro de 2020, atualizada em 19 de fevereiro de 2021:

Minas Gerais está entre os três melhores estados no Índice de Educação a Distância, segundo estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O Regime de Estudo não Presencial desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) alcançou nota 5,83, bem acima da média nacional que ficou em 2,38. (MINAS GERAIS, 2020, [s.p.]).

Entretanto, não da mesma maneira para o PAEE, pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, haja vista as necessidades educacionais especializadas e todas as necessidades de acompanhamento familiar, que já constituíam desafios para o processo de escolarização, na perspectiva da Educação Inclusiva, desses estudantes no ambiente das escolas e foram potencialmente maximizados no Ensino Remoto.

Ademais, na Educação Brasileira, a escola regular vem registrando aumento significativo dos estudantes com TEA. Segundo os dados censitários (INEP, 2018), foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns. Do total das matrículas da Educação Especial, 70,9% concentraram-se no Ensino Fundamental, nível no qual se dará o presente estudo.

A abertura de acesso desses estudantes às classes comuns é o caminho inicial para a inclusão escolar, devendo ser sustentado pelas garantias de permanência e de qualidade do ensino para todos. Diversos autores consideram que as pessoas com TEA podem ser escolarizadas em escola regular (BARBOSA, 2018; GOMES; MENDES, 2010; MACHADO, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016), assim como defendem que são necessárias estratégias de diferentes ordens, como: investimento na formação dos docentes, ensino colaborativo, Desenho Universal do Aprendizado e a constituição do Plano Educacional Individualizado, entre outros, para a melhoria do ensino para todos.

O aumento das matrículas e toda esta problemática da inclusão dos estudantes com TEA, portanto, despertou e motivou o interesse em desenvolver um estudo que pudesse aprofundar o tema e, a partir de uma melhor compreensão, utilizá-lo na prática educativa quanto à inclusão desses estudantes na escola regular. Afinal, os desafios encontram-se em igualdade de

proporção ao aumento das matrículas e envolvem a todos que participam do processo educacional.

Entre os envolvidos no processo educacional, destacamos a participação das famílias na escola como fundamental para que os estudantes com TEA avancem na sua escolarização.

Sobre esta relação, para Diogo (2012, p. 85) “a divisão do trabalho entre a família e a escola, contrariamente ao passado, em que cada uma dessas instituições desempenhava papéis bem delimitados, hoje as fronteiras são menos nítidas”. Esta autora considera, portanto, como ainda mais necessário o diálogo na busca de solucionar as tensões, os conflitos e as críticas entre famílias e escolas.

Tal aproximação é necessária também considerando que as práticas socializadoras das famílias podem contribuir para o sucesso escolar em diferentes meios sociais, conforme aponta Vianna (2005, p. 119) “a importância de uma ordem moral doméstica, por exemplo, estaria no fato de que ela se vincula estreitamente a uma ordem cognitiva, favorecedora, entre outras coisas, de um bom desempenho escolar”. Para os estudantes com TEA, pode ser ainda mais expressiva a influência da família.

Assim, justifica-se a escolha do tema pela sua relevância e pertinência, sobretudo considerando que as estratégias adotadas no Ensino Remoto durante a pandemia não se mostraram eficientes para os estudantes com TEA, e tornaram-se em obstáculos para o seu processo de escolarização.

Portanto, pretendemos analisar o processo de escolarização dos estudantes com TEA e as contribuições da família durante a pandemia da Covid-19.

Método

O presente estudo é um recorte da dissertação em andamento denominada: “Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG (SOARES, 2022).

É um estudo de cunho qualitativo. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Ainda na visão de Flick (2013), esta abordagem, permite descobrir novos aspectos da situação estudada: Conforme o autor afirma:

Em muitos casos as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é

conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas. (FLICK, 2013, p. 23).

Trata-se de um estudo de caso, que, segundo Gil (2002, p. 54), configura uma “modalidade amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais” e que aborda as condições contextuais. Esse tipo de pesquisa permite aprofundar o conhecimento sobre determinada situação, em suas características essenciais. De acordo com Fonseca (2002, p. 34):

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador

Busca-se extrair, de forma abrangente, todas as nuances do ambiente/caso estudado, para aprofundar nos universos pesquisados e, de forma aberta, extrair dos participantes escolhidos propositalmente, informações relevantes.

Esta primeira etapa da pesquisa ocorreu em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira, com os seguintes participantes: familiares dos três estudantes com TEA, dois do sétimo ano e um do oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada - adaptado de Machado 2011-, com 11 perguntas abertas que foram respondidas, na Família 1, pela mãe do estudante com TEA, na Família 2, pelos pais e irmã do estudante com TEA e na Família 3, pelos pais do estudante com TEA, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado com as famílias dos estudantes com TEA, apresentava os seguintes eixos: participação na vida escolar do estudante com deficiência; periodicidade que vai à escola; papel da escola na vida do estudante com deficiência; entendimento sobre inclusão escolar; maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência e os avanços conquistados; a escola e a promoção da participação da família no processo de aprendizagem do estudante com deficiência; se sim, de que forma isto ocorre; aproximação, vínculo ou parceria com algum funcionário da escola; a família auxilia o estudante com deficiência em outras atividades de escolarização fora do ambiente da escola; tempo disponível da família para auxiliar nas atividades de escolarização do estudante com deficiência e se procura por professor para reforço escolar.

A coleta de dados ocorreu remotamente com as Famílias 2 e 3, através da Plataforma digital do *Google Meet*. Com a Família 1, de acordo com a liberação do município (pelo Programa Minas Consciente, na classificação da ocasião), dentro das medidas sanitárias e mantendo o distanciamento, a entrevista pôde ser presencial (na própria unidade de ensino).

Para a entrevista semiestruturada, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Também em relação às entrevistas semiestruturadas:

É possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. (MANZINI 2003 apud. MANZINI, 2004, p. 2).

E, desta forma, a entrevista semiestruturada aplicada às famílias dos estudantes com TEA, permitiu à pesquisadora ampliar o olhar para o meio contextual em que esses estudantes se inserem.

Os dados serão interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo. Esta técnica qualitativa segue critérios metodológicos, como: objetividade, sistematização e inferência. De acordo com Bardin (2011, p. 42), a técnica de Análise de Conteúdo

[...] representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens

Após a realização das entrevistas, elaborou-se um quadro de Pré-Análise, primeira etapa da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 95), pré-análise é “a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um plano de análise”.

Em seguida, realizou-se a exploração do material, que de acordo com Bardin (2011, p. 101), compreende a fase de análise propriamente dita: “[...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificações, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por último, realizou-se a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que significam que o pesquisador deve ir além do teor expresso nos discursos, pois, interessa-lhe a expansão dos sentidos intrínsecos e não declarados abertamente.

A este respeito, Bardin (2011, p. 101) afirma que o analista, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Ressalta-se que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFV, Minas Gerais, sob o parecer consubstanciado 4. 577. 949.

Resultados

Os resultados foram organizados em duas categorias, configuradas a partir das falas das famílias, a saber: Processo de Inclusão Escolar: dificuldades e avanços; Pandemia e a ampliação dos desafios da escolarização.

Processo de Inclusão Escolar: dificuldades e avanços

Foi possível identificar, nessa categoria, que nas três famílias houve uma particularidade quanto à adaptação inicial dos estudantes e das próprias famílias ao longo da escolarização.

Perguntou-se às famílias quais foram as maiores dificuldades encontradas no processo de Inclusão Escolar do estudante. A mãe do estudante com TEA da família 1 respondeu que:

Primeiro, eu tive que saber lidar com a situação, aceitar a situação e a minha família também aceitar a situação, para nós ajudarmos ele. Essa foi a maior dificuldade. Então, às vezes, esta inclusão está na própria família, de aceitar, para depois a gente poder ajudar. A mãe sente um alívio de ver que o filho também se sentiu com o fardo leve. A gente sente. Hoje nós lidamos com a situação como se fosse uma situação comum, não é? (FAMÍLIA 1).

Neste sentido, na visão de Martins, Acosta e Machado (2016) também se dá a importância da parceria entre a escola e a família de crianças com TEA, pois, por vezes, a família é bem carente de orientações sobre o processo de escolarização de seus filhos. “Os pais geralmente sentem-se inseguros ao inserirem a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muitas vezes desconhecida: a condição do filho” (MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016, p. 66).

Muitos sentimentos, vivências e inquietações foram compartilhados a partir das expressões que emergiram sobre a inclusão escolar dos filhos, tangenciando a indagação sobre as dificuldades e avanços em todo o processo. A este respeito, a mãe do estudante com TEA da família 1 comentou:

[...] Ao decorrer dos anos, a gente também fica muito confusa, [...] porque foi uma longa etapa prá gente chegar até aqui. A gente vê o desenvolver de essa ajuda, do Estado, essa ajuda da escola, esse complementar tudo. Isso é uma conquista porque antes eu não conseguia nem falar sobre o Caio, hoje eu consigo falar. Quando eu me emociono é de felicidade, desse abraçar, né? Da escola, com os pais, é, é, não é fácil. Igual ele tem assim, são altos e baixos, mas assim, não podemos desistir, né? [...]. Mas, eu, no papel de mãe, né? Que a gente quer o melhor para nossos filhos e a gente tem que preparar eles para mundo amanhã. Eu sozinha não vou a lugar nenhum.. Porque nós sabemos da dificuldade, das debilidades, às vezes até um pouco agressividade da criança. [...] Aí, eu, quando eu vi a dificuldade do meu filho em casa, de se comunicar, de interagir com outra criança, aquele mundo fechado. Eu estava com medo dele ficar revoltado e aí, eu aceitar que ele precisava dessa ajuda. Aí, quando eu aceitei que ele precisava dessa ajuda e que eu também precisava aceitar que ele precisava dessa ajuda e a minha família aceitar que eles também tinham que ser um conjunto, para ajudar. Isso foi muito difícil, foi uma fase muito difícil, [...] que quando eu saía, eu saía a pé do meu bairro, eu moro no bairro Primavera, e saía a pé todos os dias para ir na Apae com ele. E, meu marido falava assim: - É, você fica buscando mais problema para nosso filho, ele falava assim. Então, às vezes, esta inclusão tá na própria família, de aceitar, para depois a gente poder ajudar. Eu sofri muito com isso... Meu Deus, olha, isso me custou tomar citalopram de dia, zopiden para mim dormir e quando eu comecei a entender que o meu filho precisava de uma ajuda muito grande, numa equipe médica, psicóloga, isso foi muito importante, porque eu fui vendo o avanço. [...]Aí, que ele começou a aceitar essa autoajuda, (...)Ele começou a sentir mais leve, depois que ele passou a ter essa ajuda médica também. A mãe sente um alívio de ver que o filho também se sentiu com o fardo leve. A gente sente. Porque para mim também não é fácil. Se fosse há alguns anos atrás, uma entrevista dessa eu não conseguiria dar, porque eu ia chorar o tempo todo, porque não é fácil. Hoje eu choro porque eu sei o resultado de todo esse esgotamento, de todo esse cansaço. (FAMÍLIA 1).

Para Lizeo (2021) os sentimentos ambivalentes são compreensíveis, visto que as famílias enfrentam situações difíceis para as quais não foram preparadas ou sequer desejaram.

Todos esses sentimentos estão dentro do padrão de normalidade e fazem parte do processo de aceitação desse membro da família com deficiência, e a superação desses sentimentos requer tempo e um penoso empenho pessoal além de uma rede de apoio. (LIZEO, 2021, p. 49).

Também o pai do estudante da Família 3, explicitou que se voluntariou para fundar uma Associação dos Amigos dos Autistas no município de Muriaé/MG.

A AMA, ela, assim, como eu te falei, ela foi criada no dia 11 de setembro de 2015, né. Por eu mais uma, uma amiga minha né também mãe de uma criança autista, nós vimos a dificuldade de incluir as crianças dentro do contexto escolar e até mesmo da comunidade, né. Então a gente criou a associação, a gente vem batalhando, brigando, dando a cara para bater. Hoje a gente tem um departamento jurídico, a gente tem psicólogo, tem fonoaudiólogo, a gente tem terapeutas, pessoas que vão trabalhar com a gente na nossa sede. porque hoje, em Muriaé, posso falar tem cadastrado dentro da associação mais ou menos 200 crianças com transtorno de espectro autista, fora as que estão na fila de espera da APAE para ter um diagnóstico, né. Então a AMA ela, ela tá vindo justamente pra isso, para auxiliar a família nos termos psicológicos, quando uma família recebe a notícia de que criança é autista a primeira coisa que acontece é o chão sumir, é o chão sumir. Então a gente tá aí para ajudar a associação, e, graças a Deus, a AMA é conhecida dentro de Muriaé, como em algumas cidades aqui da região, né. E tudo vai melhorar, se Deus quiser. (FAMÍLIA 3).

Ainda na visão de Lizeo (2021), é sabido que há o luto pelo filho desejado e idealizado, por parte das famílias, vivido ao longo do processo de acolhimento de uma criança com deficiência.

Assim, para que se torne possível acolher o ente real faz-se necessário viver o processo de luto daquela criança “perdida”. Porém, cada família irá vivenciar essa perda da sua maneira, pois depende de diversos fatores para elaborarem o processo de luto”. (LIZEO, 2021, p. 50)

Perguntou-se às famílias quais foram os avanços notados na trajetória de escolarização dos filhos. O pai do estudante com TEA da família 2 respondeu que:

Ele, por exemplo, quando era criança, ele tinha dificuldade em falar. Aí fez tratamento, aí, de repente, aí rapidinho já começou, falar bem, aí agora ele fala normal e tudo. Entendeu? Eles ajudaram muito. E na escola, eu não vou dizer que ele não tá desenvolvendo não, ele tá sim, mas só que é muito devagar, é muito devagar. Eu acho que antes, por exemplo, tinha dia que ele não queria ir na escola, lá no início não queria não. Aí depois ele passou a gostar, aí começou a ir, todo dia ia sem problema, né. E agora, por exemplo, em casa, igual eu tô falando, em casa agora ele quer ficar mais no joga. (FAMÍLIA 3).

É importante pontuar que o referido estudante ainda não domina a leitura e a escrita, sendo apontado, anteriormente, por Saviani (2020, p. 5), como pré-requisito essencial para a realização do Ensino Remoto. Para este autor, tal situação notadamente “acentua e aprofunda

as desigualdades e escancara a incapacidade da (des)ordem dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia”.

Para Saviani (2020, p. 10), há uma tendência na educação brasileira atual em promover a “fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens”. Não é, portanto, incomum, perceber esta dificuldade das famílias em retirar as crianças dos jogos e escolarizá-las nesse formato.

De igual maneira, a mãe do estudante com TEA da família 3 respondeu que houve dificuldades de adaptação inicial, mas também avanços no processo de inclusão escolar de seu filho:

Então, é o [“P”], ele trocou de escola né? Então, é, a gente teve aquele período de adaptação que é muito difícil, né? Praticamente uns 15 dias e deixava o [“P”] lá e a Professora, a escola me ligava e eu tinha que ir buscar ele, porque ele não era acostumado com o banheiro, o vaso lá era sem tampa e ele era acostumado com aquele com tampa. Então, eu tinha que buscar ele direto. Só que depois eu vi que a professora de apoio, ela criou um, um certo vínculo com a gente, entendeu? Ela, é como eu posso dizer, ela, ela se tornou uma pessoa da família e ela tava sempre ligando, sempre procurando saber das coisas, então, assim, ele pegou uma segurança muito grande nela e eu também. Então, ali, ela começou a fazer um trabalho muito bacana com ele, aonde eu vi que ele teve um desenvolvimento maior. Ele tinha, ele tem muito medo de chuva. Todas as vezes que arma chuva ele fica apavorado e tem, aonde que ele tiver, ele tem que vir embora, arruma aquela confusão e ela criou esse vínculo tão grande com ele que teve um dia que tava lá na Educação Física, começou a chover. Aí começou a fechar o tempo, e armar aquela chuva e ela conversou com ele e ele ficou numa boa, então eu vi que aí ele teve um grande avanço, entendeu? Pela vontade da professora apoio, porque quando a professora não, não se interessa, a professora de apoio, ela fica ali como uma babá, porque aí ela não evolui o trabalho dela, ela não procura a saber quando que ele vai aprender, né? E ela fica só ali vigiando, eu falo assim babá, né, com todo respeito, mas, assim, que a gente sabe que não é fácil, né? Uma criança autista não é fácil. E como a gente, assim, se perde nas crises, né, no jeito dele, a, a professora apoio que chega agora também se perde, mas ela, ela com muito amor, muito carinho, muito interesse, ela desenvolveu um trabalho bom com ele na escola. (FAMÍLIA 3)

Diante dessas considerações, constatamos que há práticas validadas cientificamente que, a depender dos docentes que atuam diretamente com o estudante com TEA, poderão utilizá-las para viabilizar e/ou potencializar o desenvolvimento intelectual dos mesmos. O ensino colaborativo, as atividades estruturadas e baseadas no currículo de cada ano, planejamento das adaptações necessárias às características individuais, reforço positivo, são algumas dessas práticas que podem retirar algumas barreiras nos ambientes escolares.

Para Dias e Henrique (2020, p. 10), “são experiências que revelam a importância do Ensino Colaborativo e como este pode enriquecer o desenvolvimento educacional do aluno e a atuação profissional”. Mas essa aproximação com o Ensino Remoto não pôde ocorrer satisfatoriamente, especialmente para os estudantes do PAEE.

Algumas tensões podem ocorrer no campo das relações família e escola, sendo que, de acordo com Lizeo (2021, p. 53) é comum que:

Os profissionais da educação percebam as famílias como negligentes e as famílias têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e legitimidade das práticas dos professores. Este é o campo do surgimento dos mal-entendidos, inquietações e dificuldades entre responsáveis e professores.

Entretanto, é muito importante que ocorra essa aproximação entre a família e a escola, para que se alcancem objetivos comuns. A imposição do isolamento social acarretou distanciamentos maiores entre os atores do processo educacional, haja vistas as limitações de diferentes aspectos, como a necessidade de certa “improvisação” para todos os envolvidos, a família, os estudantes e, até mesmo, a escola. E isso comprometeu o desenvolvimento de um Ensino Colaborativo.

Pandemia e a ampliação dos desafios da escolarização

Nessa categoria, percebemos convergências de respostas das três famílias, que foram unânimes em expor suas constatações, sempre estabelecendo uma demarcação de períodos Pré e Pós-pandemia.

Perguntamos às famílias quais foram as maiores dificuldades encontradas no processo de escolarização do estudante com TEA. A mãe do estudante com TEA da Família 1 afirmou que: “ele tem uma professora que ajuda ele. Se não, ele não conseguia não. É, ele precisa de uma ajuda, ele precisa de um incentivo, às vezes ele deixa a professora online, dispersa com outra coisa”.

Nesta mesma direção, o pai do estudante da Família 2 respondeu que:

Antes da pandemia era melhor, porque meu filho era obrigado a ir, não tinha jogo, não tinha celular, não tinha nada. E agora, não sendo obrigado a ir para escola, fica em casa e, muito rápido, larga o caderno e vai para o celular de novo. (FAMÍLIA 2).

De igual maneira, o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

O filho é uma criança que não consegue assistir videoaula e não adianta querer colocá-lo em frente um televisor, um aparelho celular, que ele não vai ficar. Se tira a pandemia, para a aula presencial o meu filho vai participar, mas, infelizmente, não teve praticamente contato com a escola em 2020. (FAMÍLIA 3).

Como salienta Caminha *et al.* (2016, p. 135), “sabe-se que as crianças autistas são muito dispersas e apresentam dificuldade de integração em ambientes educacionais”. No Ensino Remoto, sob o acompanhamento das famílias, manter a atenção desses estudantes nas aulas pode ser ainda mais complexo.

Em relação à frequência com que a família vem à escola, a mãe do estudante da Família 1 respondeu que “frequentemente acompanho meu filho, até entrar a pandemia. Após isso, dei uma relaxada em tudo. Mas, até então, sempre era presente. Quando não estava, o pai estava” (FAMÍLIA 1).

Segundo Cury *et al.* (2020), houve uma alteração da rotina consolidada no sistema educacional, sem que, de maneira geral, isto retroceda:

Algumas alterações vieram para ficar. Estas alterações precisam incluir todos os alunos, para que os objetivos traçados pela Constituição Federal, no artigo 205, sejam cumpridos. Muito provavelmente a principal mudança se deu na relação estabelecida com as famílias. As escolas precisam se colocar juntas com as famílias para que estas se sintam apoiadas. (CURY *et al.*, 2020, p. 3).

Porém, como constatou-se nas questões seguintes, as famílias que participaram da pesquisa demonstraram menor estreitamento de suas relações com a escola no referido período.

Ao questionarmos como a família vê o papel da escola na vida do filho, o pai do estudante da Família 2 respondeu que “agora já estou deixando um pouco de lado porque a escola tá fechada. E ficou bastante tempo também sem receber a apostila. Aí, agora ele começou a receber, aí minha menina procura ensinar ele” (FAMÍLIA 2).

Da mesma forma, o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

Antes da pandemia era um papel essencial. Mas agora, na pandemia, ele não está indo à escola e conhece a professora de apoio pelo WhatsApp, só pela voz e não sabe como ela é presencialmente. Mas ele faz as atividades que é posta para ele. A gente cobra isso. (FAMÍLIA 3).

Os autores Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) ao pesquisarem, no âmbito da Educação Básica, a percepção de 52 professores (matriculados na Pós-graduação em docência, com ênfase

na Educação Básica e Educação Inclusiva, do IFMG Campus Arcos) sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus, identificaram que:

Quando abordados sobre a comunicação com as famílias e alunos de inclusão durante a pandemia, os professores apontam que para 56,9% existem sim dificuldades de comunicação com as famílias e os alunos e para 43,1% não existe qualquer tipo de dificuldade. Perguntados como é dá a interação com as famílias de alunos de inclusão durante o período de aulas remotas, 47,1% responderam ocorrer às vezes o professor procura a família e às vezes é procurado pela família; 23,5% o professor sempre procura pela família do aluno; 21,5% relatam que não há contato com a família e 7,8% a família me procura para saber do filho. Este dado de 21,5% de famílias não terem contato com a escola é coincidente com o relato de que 25,5% dos alunos de inclusão não terem começado a ter aulas no ensino remoto, como relatado pelas respondentes. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, BARBOSA, 2021, p. 9).

Desta forma, como também postulado pelas famílias dos estudantes com TEA, percebemos grandes prejuízos na interação família e escola no período da pandemia.

Indagamos sobre se a escola promove a participação da família no processo de aprendizagem do filho, o pai do estudante da Família 2 respondeu que:

[...] sempre quando tinha a escola, fazia reunião e agora já não faz mais, embora a professora de reforço - Profissional de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas - manda a apostila para ele estudar em casa. (FAMÍLIA 2).

Assim como também o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

Foi pouco tempo e logo veio a pandemia, sendo difícil conseguir responder a esta questão, pois, apesar de todo o interesse que o professor de apoio tem e a diretora da escola também, sempre atendendo com prontidão, até hoje, ele, (o filho) não foi na escola, ou foi muito pouco. (FAMÍLIA 3).

Muito embora as famílias tenham expressado que houve um distanciamento da escola, devido à pandemia, para Cury *et al.* (2020, p. 7), “a conexão com as famílias desses estudantes [...], faz-se importante nesse momento. Assim será possível traçar e planejar atividades que proporcionem a manutenção da rotina escolar”.

Entretanto, para as famílias dos estudantes com TEA, os desafios à escolarização de seus filhos pareciam ser ainda maiores, pois a rotina é imprescindível à adaptação deles. No entanto, as famílias também não estavam preparadas para a mudança brusca, provocada pela pandemia e a necessidade de suspensão das atividades presenciais de ensino.

Nesse sentido, ainda que a pandemia possa ter sido considerada por alguns autores uma boa oportunidade de aproximação entre as famílias e a escola, não foi assim constatado, até mesmo por outros pesquisadores, como no caso de Abreu (2020, p. 5) quando aponta que:

[...] neste momento de pandemia, a família torna-se mediadora, para garantir a continuidade nos estudos. Contudo, neste formato da educação on-line, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos.

Em relação ao avanço na escolarização do filho, a mãe do estudante da Família 2 respondeu que acha que “o filho deveria se esforçar mais e a escola deveria até dar mais oportunidade de reforço, aumentando o período de reforço” (FAMÍLIA 2). O pai complementou dizendo que: “quando tem a escola e a escola está funcionando normalmente, ele tem aula de reforço (Sala Recurso) durante a semana” (FAMÍLIA 2) Diante dessa resposta, questionou-se ao pai se o filho não estava participando da sala recurso no Regime Não Presencial de Ensino. O pai do estudante da Família 2 respondeu que “não, pois o filho está estudando só pela apostila” (FAMÍLIA 2). Em seguida, questionou-se a possibilidade de o pai disponibilizar um aparelho de celular para o estudante participar da Sala Recurso Não Presencial e o mesmo respondeu que “consegue sim” (FAMÍLIA 2). Entretanto, até a presente data, segundo a escola, essa inclusão digital do estudante da Família 2 ainda não aconteceu.

Sobre essa questão, também a pesquisa realizada por Silva, Bins e Rozeck (2020, p. 10) trouxe importantes contribuições ao pontuarem que:

Em relação à Educação a distância ou on-line, outro aspecto a ser pensado é que na educação pública encontramos dificuldades estruturais e financeiras, ou seja, a maioria das casas dos alunos da escola pública fica na periferia, onde não há aparelhos ou internet que possam dar conta das demandas de um ensino nestes modelos propostos.

A este respeito, a própria escola pública pode estar limitada em sua aproximação com as famílias pelos canais digitais, estando apta a monitorar, oferecer o material impresso e realizar a busca ativa dos estudantes que não realizaram seus planos de estudos tutorados, mas estando, talvez, um pouco longe de realizar tutoria individual para cada estudante.

No tocante à participação do filho nas atividades de escolarização, a mãe do estudante da Família 3, respondeu que:

Eu ajudo o meu filho com o PET que vem para ele, com bastante insistência, tentando, tentando, tentando, porque tenho medo de que quando as aulas recomeçarem presencialmente ele tenha mais dificuldade ainda, no escrever, no pegar o lápis, no copiar. (FAMÍLIA 3).

Para Lizeo (2021, p. 53) “deve-se entender a família como elemento de apoio para o desempenho da função educativa, de forma que tal atribuição foi delegada pela sociedade”. E, desta maneira, o trabalho colaborativo entre família e escola deve ser sempre incentivado.

O pai do estudante com TEA da Família 3, durante a entrevista, fez um apelo aos governantes. Vejamos:

Gostaria que os governantes olhassem para a forma de ensino das crianças atualmente, pois, independente de terem algum tipo de transtorno, é um direito da criança, de toda criança, aprender. O sistema que o governo [MG] adotou para ensinar na pandemia, no meu ponto de vista está errado, porque quando a criança voltar à sala de aula vai ver o professor totalmente diferente do que esteve com ela na videoaula, que não foi a pessoa que esteve com ele naquele período. (FAMÍLIA 3).

Percebemos que as famílias, durante a entrevista, externaram o quanto houve a ampliação dos desafios à escolarização dos seus filhos após a pandemia. Em cada família houve a delimitação das características desafiadoras contextualizadas para cada estudante, porém, tiveram como ponto comum a afirmação da facilidade dos estudantes com TEA em dispersar a atenção às aulas, a prevalência na disponibilidade materna no acompanhamento das atividades de escolarização, além de demonstrações de expectativas, medos e preocupações com o retorno presencial dos estudantes.

Com relação a essas dificuldades da escolarização dos estudantes com deficiência na pandemia, Orlando, Alves e Meletti (2021, p. 12) afirmam que:

A pandemia escancara as desigualdades no processo de escolarização dos brasileiros. O desmonte da educação pública nessa ordem econômica neoliberal anterior à pandemia somada às diferenças regionais e à extrema desigualdade social dificultam as possibilidades de escolarização nesse período. [...] As possibilidades de ensino-aprendizagem através do ensino remoto tornam-se ainda mais escassas para estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social.

É necessário aprofundar o tema e dar continuidade às investigações que contemplem essas relações vividas pelas famílias, pelas escolas, pelos estudantes com TEA, na tentativa de

minimizar tantas angústias e incertezas e formar uma base sólida pela comunidade científica, para permanência na luta desses direitos tão caros para esses estudantes.

Considerações

As relações família e escola merecem destaque e podem ser tão ricas que, ao analisar a participação das famílias no Processo de Escolarização de Estudantes com TEA, nesse trabalho, percebeu-se quantas questões foram suscitadas a partir das entrevistas, para além do roteiro, despertando ainda mais o interesse em aprofundar esses temas, tais como fluíram desses diálogos: o mergulho nas dimensões do processo de inclusão escolar e suas dificuldades e avanços, as implicações no desenvolvimento do aprendizado desses estudantes no REANP, adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante a pandemia e o sentimento dessas famílias sobre a condição dos filhos e a escola.

Pretendeu-se analisar o processo de escolarização dos estudantes com TEA e as contribuições da família durante a pandemia da Covid-19. Constatou-se, na pré-análise, que outras variáveis que tangenciam o tema, como a angústia dos pais e, talvez, o próprio despreparo deles e até da própria escola, podem interferir nessas relações.

Outras conclusões, como a importância do fortalecimento dessa interação entre família e escola, o preparo dos pais para apoiar a escolarização dos estudantes com TEA, o trabalho dos professores do AEE em conjunto com a família e o auxílio aos filhos com algum tipo de escolarização fora do ambiente escolar, também foram considerados como discursos que tangenciaram o tema proposto.

A pesquisa indicou também a prevalência da participação materna na escolarização desses estudantes e o quanto, em um cenário de pandemia, a família constituiu-se ainda mais essencial para os estudantes com TEA. Entretanto, o acompanhamento familiar fosse ainda mais necessário, a aproximação com a escola tornou-se difícil durante a pandemia, assim como o desenvolvimento do Ensino Colaborativo.

Faz-se necessário aprofundar nessas investigações, buscando, além de verificar como ocorreram as deliberações do Ensino Remoto para outros estados e redes de ensino, como processaram-se as interações familiares e as escolas de diferentes etapas e níveis de ensino.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Câmara de Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/ GAB nº 09/2010.** Planalto, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Planalto, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento de 18 de março.** Brasília: DF, 2020.

CAMINHA, V. L.; HUGUENIN, J.; ASSIS, P. P. A. **Autismo: Vivências e caminhos.** São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda, 2016.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. S. **O aluno com deficiência e a pandemia.** [s.l.]: Instituto Fabris Ferreira, 2020.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. O trabalho colaborativo no Processo Educacional de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. In: MENDES, E. G *et al.* (Orgs.) **Estratégias Inclusivas de Escolarização: da teoria à sala de aula.** Marília, SP: ABPEE, 2020.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação,** Rio de Janeiro, Edição Especial, p. 166-188, 2012.

FLICK, V. W. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de BH, **Rev. Bras. Educação Especial,** Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set-dez. 2010.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIZEO, L. M. A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I.** 2021. Dissertações (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2021.

MACHADO, K.; GLAP, L. **O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança espectro autista.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Sant’Ana, Ponta Grossa, 2016.

MACHADO, M. C. C. **A família e o aluno com necessidade educacional no espaço da escola**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educacional e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. P. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F. *et al.* (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 224-235.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. p. 1-10.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C; MACHADO; G. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 43, p. 59-71, 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 621-626, 2012.

OLIVEIRA, P. de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de; BARBOSA, R. P. C. The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 7, p. e4710716380, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380> . Acesso em: 08 ago. 2021.

SAVIANI, D. Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020**, de 27 de março de 2020. Belo Horizonte: Diário Oficial de Minas Gerais, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4310/2020**. Dispõe sobre normas para a oferta do regime especial de atividades não presenciais e regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020.

SOARES, C. H. F. C. **Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, (Em andamento).

TALARICO, M. V. T. S; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, 2005.

3.2 ARTIGO 2 - ESTUDANTE COM TEA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MURIAÉ/MG: SUAS PREFERÊNCIAS E ANSEIOS

Resumo

Este estudo buscou escutar o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sobre as suas preferências e anseios no contexto escolar a fim de compreender o seu processo de escolarização. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com três estudantes com TEA regularmente matriculados em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, Brasil, como instrumento de produção de dados. Os dados foram analisados descritivamente. As respostas foram mais curtas e algumas vezes a comunicação mais comprometida, por eventuais interferências de alguns familiares e alguma dificuldade do próprio estudante de expressar. Pudemos constatar que dependendo do nível de suporte de cada estudante a comunicação estabelecida fica mais nítida ou menos nítida. No entanto, na medida em que se sentem mais tranquilos, com um tempo maior para responderem, conseguem se expressar e muito provavelmente esta é uma característica que também poderá ser observada no contexto da escola inclusiva.

Todavia, consideramos valiosa a contribuição dos estudantes, pois além de reforçar a necessidade de mais estudos tendo estudante com deficiência como protagonista, esse movimento de escuta colabora para mais ações/políticas que contribuam com as necessidades destes estudantes, assim como auxilia na permanência e no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Estudantes com TEA. Inclusão. Escolarização

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista é objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, sendo que, atualmente, é possível identificá-lo por meio de critérios clínicos, que se relacionam a sintomatologia (a ciência ainda investiga suas possíveis origens) e a alguns grupos de características que podem estar presentes dentro do espectro, estabelecendo-se gradualmente de acordo com o nível em que se manifestam, do leve ao severo.

Tais características estão relacionadas a algumas dificuldades, como de interação social, comunicação e comportamentos que são demonstrados a partir de interesses restritos e estereotípias, como descrito na última versão do DSM, do ano de 2013 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2013). No entanto, embora esse conjunto de critérios expõem um paradigma neurodivergente do cérebro humano, é interessante percebê-los também como multiplicidade em diferentes habilidades, a depender dos estímulos precoces, nesta condição a que um número ⁹crescente de crianças está inserida.

⁹ Dados Prevalência EUA: Uma em cada 44 crianças aos 8 anos de idade nos Estados Unidos é diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Os ¹⁰dados censitários recentes demonstram que, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 trouxe o estudante com TEA para a sala de aula comum, representando um ganho significativo no direito do acesso à educação no contexto regular. Houve, portanto, a ampliação de matrículas, a partir dessa garantia do Atendimento Educacional Especializado. Todavia, o convívio de todos os estudantes nas escolas comuns não necessariamente significa que a Educação Inclusiva aconteça. Para Bortolotto (2022, p. 122)

[...] É fundamental conduzir o processo educacional inclusivo, que dê a resposta pedagógica esperada à condição de aprendizagem dos estudantes com TEA, vinculadas ao ano de matrícula e ao currículo proposto, precisa ser a meta na organização educacional das escolas do ensino comum.

Estamos, portanto, diante de um desafio no cenário educacional, haja vista a necessidade de melhoria da qualidade do ensino para todos, que já se constitui tão precário quando consideramos, em especial, a educação pública brasileira. Entretanto, observar a experiência do ensino, sob o olhar do próprio estudante com TEA, nesse contexto, pode oferecer uma nova perspectiva para a concepção do seu processo de escolarização.

Na medida em que a sociedade se abre às diferentes possibilidades de ser e estar no mundo, aceitando e ao mesmo tempo sendo capaz de enxergar a beleza do diverso, ela também se abre ao surpreendente movimento das descobertas, de talentos impressionantes. Como na solidez e reconhecimento da carreira de Temple Grandin, psicóloga e doutora em Ciência Animal, autista, que pôde avançar em sua vida profissional:

Depois que começou a entender que sua mente funcionava de maneira diferente da de outras pessoas, por meio de imagens e associações entre elas [...], (REVISTA ISTO È, 2013, [s. p.].

Nesse sentido, a escritora é favorável a estimulação das crianças em áreas distintas, de maneira que possam canalizar seus interesses e focos para o desenvolvimento pessoal e também de toda humanidade. Para tanto, é necessário vê-las, percebê-las, ouvi-las, conhecê-las.

Assim, o presente estudo tem como objetivo escutar o estudante com TEA sobre as suas preferências e anseios no contexto escolar a fim de compreender o seu processo de escolarização.

¹⁰ Segundo os Dados Censitários, na Educação Brasileira (INEP, 2018), foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns. Em 2020, foram 246.769 (INEP, 2020) estudantes com TEA matriculados na Educação Especial no Brasil.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa (FLICK, 2013) e tratou-se de um estudo de caso (GIL, 2002). Teve aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Viçosa e da Plataforma Brasil, sob o nº de parecer consubstanciado: 4.577.949.

Participaram deste estudo, três estudantes com TEA regularmente matriculados em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira. Foi garantido o anonimato dos participantes, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Foram identificados como: estudantes 1, 2 e 3.

O estudante 1 tinha 13 anos e estava matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental II. Foi realizado o contato prévio e feitas orientações, via *WhatsApp*, diretamente com o estudante. Por ter habilidade de comunicação, soube preencher o formulário com facilidade. Essa entrevista online, portanto, não teve o suporte da família.

O estudante 2 tinha 16 anos e estava matriculado no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Foi realizada uma chamada de ligação telefônica para o pai do Estudante 2 explicando os trâmites da pesquisa e solicitando a melhor data para a realização da entrevista. A solicitação foi respondida via *WhatsApp*. Foi realizado o contato, via telefone, com o Estudante 2, no dia anterior à entrevista, para previamente estabelecer a comunicação mais direta, para que fosse se familiarizando com a pesquisadora e confirmasse a entrevista. Foi enviado email para a irmã do Estudante 2, contendo os formulários e autorizações. A mãe deu suporte no momento da entrevista online.

O estudante 3 estava com 12 anos e matriculado no sétimo ano do Ensino Fundamental II. Houve o contato via *WhatsApp* com a mãe do Estudante 3, foi esclarecido os trâmites da pesquisa e ficou acordado que um pouco antes da entrevista haveria uma videochamada para uma aproximação que, segundo a mãe, se daria para “fazermos amizade”, para ele “soltar mais a língua”. A ligação foi feita e durante a entrevista o pai deu suporte.

Devido a Pandemia Mundial de Covid-19, a coleta de dados ocorreu remotamente. Utilizamos como instrumento para produção dos dados um roteiro de entrevista semiestruturada, que foi aplicado através da Plataforma digital do *Google Meet*. As entrevistas foram iniciadas após assinatura do Termo de Assentimento e de Consentimento Livre Esclarecido. As entrevistas tiveram uma média de aproximadamente 30 minutos.

Durante a entrevista foram realizadas seis questões, buscando conhecer melhor os estudantes com TEA, suas preferências por conteúdos, curiosidades dentro do conhecimento

científico, se tinham dificuldades em algum conteúdo, se gostavam dos professores e colegas e qual era o maior sonho.

A análise dos dados se deu de forma descritiva.

Resultados e Discussão

Tendo como objetivo geral da pesquisa a ação de investigar o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com TEA em uma Escola Estadual de Muriaé, Minas Gerais, buscamos realizar a entrevista com os próprios estudantes, no intuito de ouvi-los e buscando reforçar seu caráter de autoria e participação ativa no processo inclusivo, reafirmando o lema presente nos movimentos para os direitos das pessoas com deficiência: “nada sobre nós, sem nós”.

Dois dos três estudantes entrevistados precisaram do suporte familiar durante a realização da entrevista e que fosse estabelecido um contato prévio entre a pesquisadora e os mesmos, com a finalidade de promover uma maior aproximação entre ambos e facilitar a comunicação no momento da entrevista.

Diante do descrito, as autoras Silva e Almeida (2012, p. 71) discutem a inflexibilidade que geralmente ocorre nos estudantes com TEA face a alguma mudança não esperada, sendo fundamental a antecipação da rotina escolar, dado que:

A falta de compreensão gera comportamentos inadequados, e é na escola, através da mediação que acontecerá a intervenção, quando essa criança começa a interagir com as demais, melhorando gradativamente o seu comportamento.

Desta forma, tornando a experiência mais previsível para os estudantes com TEA, seja dentro do espaço escolar ou na participação como entrevistados, realizamos tais ações na véspera da entrevista, a fim de minimizar a possibilidade de se sentirem ansiosos e assim contribuindo para o desenvolvimento de suas respostas. Reforçando essa discussão Silva e Almeida (2012, p. 72) discorrem:

Acreditamos que no contexto escolar, as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com objetivos de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante as mudanças na rotina ou no ambiente, além, obviamente, de ampliar a possibilidade de acesso deste aluno à linguagem receptiva e expressiva. Assim, podemos presumir que essas estratégias deverão estar estruturadas em prol de situações reais a serem experimentadas pela criança, no cotidiano

escolar, provocando o desenvolvimento cognitivo a partir da destinação de sentido real ao seu uso.

Na entrevista fizemos as seguintes questões: 1) quais as matérias que mais gostava? 2) Quais as matérias que não gostava? 3) Gostava de seus colegas e professores? 4) Tinha dificuldades em alguma matéria? 5) O que gostaria de aprender? 6) Qual seria o maior sonho?

Quando perguntados sobre quais as matérias que mais gostavam e se gostavam de seus colegas e professores, o estudante 1 respondeu que gostava mais de Matemática. Em relação aos colegas e professores, respondeu o seguinte: “Sim. Colegas de turma eu não conheço muito. Só entro, faço as atividades e saio. É, eu faço assim. Mas a professora, assim, eu gostava bastante da F¹¹.”.

O estudante 2 quando perguntado sobre a matéria que mais gostava, respondeu: “não sei”. Olhou para a mãe e balançou a cabeça com um sinal de não [que não sabia a resposta]. A mãe entrevistou, fez novamente a pergunta e indagou se ele não sabia qual a matéria que mais gostava. Ele respondeu: “Sei, Sei. Escrever”. Mais uma vez a mãe interferiu e afirmou: “você gosta de Português”. Ele respondeu: “eu acho que não” [levando a uma resposta inconclusiva]. Quanto a gostar dos professores e colegas de turma, o estudante respondeu, com o olhar divagando, que sim e confirmou o sim sinalizando com a cabeça.

O estudante 3 respondeu que gostava mais de Matemática, Inglês, Geografia e Ciências. Quanto a gostar dos professores e colegas da turma, respondeu que “dos colegas da turma sim, mas tem algumas professoras que não são tão boas” Quando perguntado se ele queria falar o porquê. Ele disse: “Porque não, né?”.

Uma das características que o DSM V (2014) traz e que compõe a tríade para o Transtorno do Espectro Autista, como um Transtorno do Neurodesenvolvimento, diz respeito aos “déficits persistentes na comunicação social e na interação social e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades” que acarretam inflexibilidade cognitiva. No entanto, tais características não devem anular as possibilidades de aprendizado desses estudantes, dentro de suas peculiaridades e, neste contexto, necessitam do apoio especializado para que, junto aos profissionais e equipe pedagógica, possam encontrar os caminhos necessários à permanência e continuidade do percurso escolar.

Para tanto, é sabido que o vínculo estabelecido entre o professor e o estudante com TEA possibilita que se estabeleça uma interação positiva, o que contribui para o seu processo de inclusão escolar.

¹¹ Utilizamos letras para preservar a identidade e o anonimato de pessoas que foram citadas durante a entrevista.

Ainda assim, vale ressaltar que a escola inclusiva não é referente apenas a uma equipe multidisciplinar ou a uma sala de atendimento educacional especializado. Ela é relativa de acordo com toda a organização que a instituição de ensino tem, como por exemplo o espaço, a equipe, instrumentos de trabalho específicos como também um sistema operacional, um corpo docente ativo que interaja com a criança e suas respectivas necessidades tanto fisiológicas, educacionais e sociais (SANTOS *et al.*, 2021, p. 1568)

Não apenas o fortalecimento do vínculo do estudante com o professor, como também a interação social com os pares, de modo geral, é muito benéfica para o bem-estar de todos na escola e gera impacto positivo no contexto educacional. A este respeito, Keller e Papasan (2021, p. 157) afirmam que:

Um estudo divulgado pelo periódico *Social Development* mostra que, entre quase quinhentos participantes de idade escolar com relacionamentos de melhor amizade recíproca, “as crianças que estabelecem e mantêm relacionamento com os melhores alunos começam a tirar notas melhores”.

Portanto, apesar de reconhecer a dificuldade dessa interação dentro do espectro, é muito interessante que a escola e os professores incentivem e planejem estratégias que também perpassam esses estreitamentos de vínculos, de maneira que progressivamente o estudante passe a ser aceito e também a se sentir parte do grupo da escola. Este sentimento pode acarretar ganhos de ordem motivacional, de autoestima e qualidade do estudo. Não se trata de forçá-lo a ser sociável ou mudar a sua essência, mas contribuir para que haja uma inclusão de dupla via, dos estudantes com TEA para com os neurotípicos e vice-versa.

Quando perguntados sobre as matérias que não gostavam e se tinham dificuldades com alguma matéria, o estudante 1 respondeu que não gostava muito de Português. Com relação a ter dificuldade com alguma matéria, o estudante afirmou que:

É mais ou menos, em algumas sim, outras não, [...] porque tem matéria que pede mais né, tia?”. Português – ler texto pra mim é mais difícil. Não enxergo muito letra pequena, tenho que ficar dando zoom, tem horas que eu não consigo, não tem como tirar print, dá zoom na câmera mesmo.

A resposta do estudante 1 está relacionada ao período característico do Ensino Remoto, em que os estudantes tinham que realizar atividades exclusivamente por meios digitais, durante a pandemia. O Ensino Remoto foi adotado como medida emergencial, para que o estudante tivesse assegurada a carga horária mínima de escolarização, mesmo com as escolas fechadas. Entretanto, para grande parte dos estudantes e famílias, o acesso às tecnologias digitais e a

equipamentos, dentre outras limitações, tornou-se difícil vindo a prejudicar o Processo de Escolarização, ainda mais o do estudante com deficiência, que possui especificidades que não foram levadas em conta. Sobre isso, Araujo, Dutra (2021, p. 31) ponderam:

muitas vezes o atendimento remoto requer apoio de recursos tecnológicos que podem não ser dominados (ou até mesmo financeiramente possíveis) pelos estudantes e/ou responsáveis, causando dificuldades no processo de desenvolvimento da aprendizagem

O estudante 2 respondeu novamente com sinal de não, balançando a cabeça e disse: “não tem como, tem que pensar” [que não conseguia responder a essa pergunta]. A mãe o indagou: - “Cê não gosta de inglês não?” E o estudante acenou com a cabeça respondendo que não. A mãe insistiu pedindo que o mesmo respondesse que não gosta e assim ele afirmou: - “Eu não gosto de Inglês”. E quando perguntado sobre possuir dificuldade em alguma matéria, ele respondeu: - “Na verdade, sim. Eu esqueço. Tenho dificuldade em colocar na mente”. Numa nova oportunidade de contato com o estudante, no intuito de confirmar a resposta, novamente foi perguntado sobre a questão da matéria que mais gostava e o mesmo respondeu rapidamente que seria a Matemática. Em seguida, quando perguntado sobre a matéria que não gostava, demorou para responder e após um período de tempo, disse: “todas”. A resposta permaneceu, então, inconclusiva.

Como o próprio estudante 2 considerou sobre a sua dificuldade em reter as informações, é fundamental que a escola se reafirme enquanto espaço de valorização à diversidade, através do acolhimento e do apoio sensível que possa conduzir os estudantes a autonomia e as buscas pelas diferentes formas de aprender.

A este respeito, Martins e Monteiro (2020, p. 195) afirmam que:

No contexto educacional, os profissionais responsáveis ou corresponsáveis pelos estudantes, que atuam nesse espaço pedagógico devem agir com base na ética do cuidado, que preconiza o bem estar, a escuta e o respeito às escolhas, com base na experiência da deficiência.

Ainda nesta perspectiva, as autoras continuam:

A escola, enquanto espaço democrático na perspectiva da ética do cuidado, deve promover a inclusão e garantir o cuidado em todas as suas dimensões no espaço escolar, quando necessário em uma relação de interdependência. (MARTINS; MONTEIRO, 2020, p. 196).

Neste sentido, quanto a interdependência, situações como anteriormente descritas, acentuam a necessidade da parceria entre a escola e a família dos estudantes com TEA. No caso específico, em havendo tal aproximação, possibilitaria a colaboração com a rotina dos atendimentos no contraturno deste estudante.

Tais colaborações impactam diretamente na qualidade de vida deste estudante no ambiente escolar:

O Atendimento Educacional Especializado trabalha com o objetivo de alcançar a melhora progressiva da qualidade de vida do aluno, definindo as condutas em conjunto e envolvendo a família do autista frequentemente ao processo. O professor do AEE deve uma vez por mês se reunir com os pais para receber deles os feedbacks e ao mesmo tempo falar sobre a rotina dele em casa, recebendo acompanhamento e atenção especial nas intervenções. (SANTOS *et al.*, 2021, p. 1574).

Assim sendo, faz-se necessário e essencial que todo o conjunto de atores educacionais seja alcançado pelas formações que deveriam ser realizadas dentro das escolas, na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que todos trabalhem em prol de um mesmo objetivo, qual seja, construir uma escola inclusiva em tempo integral.

Ainda sobre as matérias das quais não gosta e que têm dificuldade, o estudante 3 respondeu que não gostava de “Português e Geografia porque tem hora que tenho algumas dificuldades”. Após o pai responder por ele: “Interpretação de texto”, o estudante afirmou: “É, interpretação de texto. Tem algumas vezes que não consigo fazer as contas direito, algumas vezes que eu não sei das coisas, problema na leitura”. Interessante destacar que a matéria de Geografia inicialmente estava dentre as listadas como as que mais gostava, dificultando um pouco a conclusão da questão.

No que diz respeito a dificuldade de compreensão para responder algumas perguntas e as respostas mais curtas, reconhecemos que é possível que o(s) professor(es) flexibilizem o currículo, se necessário e com isso o estudante com TEA pode estar inserido em uma série/etapa de ensino que nem sempre vai corresponder em todos os conteúdos ao nível idade/escolaridade esperado. Mas, segundo GALISTEO (2023, p. 42) ao abordar a superação de interpretações mais estreitas sobre a pessoa com TEA, uma contribuição de sua pesquisa foi direcionada a:

deixando de colocar nossos alunos com TEA em gavetas comportamentais e passarmos a percebê-los da forma como cada um deles é. Ao alargarmos as perspectivas, avistamos melhor os estudantes e suas potencialidades. Ao flexibilizarmos os processos educacionais, possibilitamos o alcance de resultados mais justos para/com o aluno.

Quando perguntados sobre o que queriam aprender e qual era o maior sonho, o estudante 1 respondeu que gostaria de aprender - “Engenharia Civil” e que o seu maior sonho era ser um Engenheiro.

O estudante 2 respondeu que queria aprender a ler. Porém a mãe o pediu que respondesse desta forma: “fala que cê quer aprender a ler e a escrever, que cê não sabe”. E assim, o estudante respondeu: “Eu quero aprender a ler e a escrever”. Quando o estudante 2 foi perguntado sobre qual era o seu maior sonho, a sua mãe pediu que ele respondesse assim, “fale que quer se formar e ser alguém na vida”. O estudante motivado pelo apelo da mãe, repetiu: “formar e ser alguém na vida”. Depois desse episódio chamamos atenção do estudante com TEA e enfatizamos que ele poderia ficar à vontade para responder o que quisesse e durante o tempo que precisasse. Após essa interferência, o estudante 2 se animou e respondeu: “Teve aquela vez que eu falei que queria ser ator. Antigamente eu pensava que podia levar jeito, tudo bem. Queria muito ser igual aquele ator do Jurassic Park”.

Quando o estudante 2 afirma querer se formar para ser “alguém na vida”, em repetição à fala da mãe, é possível que o mesmo tenha apenas repetido realmente, pois existe a predominância da linguagem literal nas pessoas com TEA, tal como descreve Morosini (2022, p. 18) ao dizer que “autistas geralmente são mais diretos e literais, podem não captar a linguagem figurada e ter dificuldades em compreender cenários, mesmo os usuais”.

É muito comum as famílias dos estudantes com TEA infantilizarem seus filhos adolescentes, como sustentam Bagarollo e Panhoca (2010, p. 231) “prolongam a infância de seus filhos autistas, representando-os mesmo na adolescência, como crianças”, levando a limitar o convívio social e até mesmo prejudicando o desenvolvimento dos mesmos.

Tais autoras Bagarollo, Panhoca (2010, p. 248) refletem ainda sobre a importância de “redimensionar e ampliar experiências, significações e modos de funcionamento dos adolescentes autistas, favorecendo, desta forma, seu desenvolvimento”. Desta forma, asseguramos uma maior autonomia para esses estudantes, de modo que caminhem com maior confiança em si mesmos.

Então, quando retomamos a autora que reúne em uma reportagem 7 pessoas com TEA, de diferentes faixas etárias, ativistas da causa, que se propõem a contrapor aos estigmas e visões capacitistas, contribuindo para, na visão de Morosini (2022, p. 19) “quebrar padrões limitantes baseados em um olhar patológico para definir uma única forma de ser humano”, remetendo a essa resposta do Estudante 2, de querer ser “alguém na vida” fica visível o quanto a sociedade precisa aprender sobre o TEA.

Aprender que há diferentes formas de ser/estar no mundo e por isso a importância da representatividade afirmando que sim, os estudantes com TEA podem aprender porque já são “alguém na vida”, são pessoas que precisam ser vistas desta forma, acolhidas e incluídas, porque essa não inclusão na sociedade, o desrespeito e até mesmo o preconceito, são muito marcantes e agentes causadores de sofrimento a esses estudantes.

Talvez por isso, ao insistir para que o próprio estudante desse a resposta, ele externou que “antigamente queria ser o ator do Jurassic Park”.

O estudante 3, quando perguntado sobre o que gostaria de aprender, se sentiu desconfortável afirmando: “Ai, é muita coisa. Calma, aí.” E o pai fez a seguinte interjeição: - “Fala, menino”. Após ser instruído, pelas pesquisadoras, que poderia ficar tranquilo com relação ao tempo de resposta, o estudante falou que gostaria de aprender: “Química, sobre essas coisas aí, mas o que eu quero mais aprender é Química mesmo”. E continuando a resposta disse que o seu maior sonho é: “Ser mecânico”. Perguntado se seria mecânico de automóveis, respondeu: “Aham”.

Desta forma, finalizamos a escuta dos três estudantes e percebemos que cada um deles em suas peculiaridades trouxeram contribuições relevantes. O estudante 1, que não teve o suporte da família durante a entrevista pôde responder precisamente a todas as questões, ainda que bem objetivamente. Já os outros estudantes, que precisaram do suporte da família, deixaram algumas perguntas com respostas inconclusivas. Ainda assim, foi importante deixá-los com a liberdade de expressar e quando assim se sentiram mais à vontade e com um tempo maior para responderem, o fizeram, à sua maneira, o que nos leva a compreensão de que não havia uma resposta certa ou errada mesmo e sim nos cabia, uma escuta sensível ao universo particular do outro.

Considerações finais

Apesar de constatarmos que os dados resultantes das entrevistas com os estudantes com TEA foram advindos de repostas curtas e algumas vezes a comunicação mais comprometida, por vezes até pela interferência dos familiares de alguns, dentro das dificuldades de se expressarem, consideramos valiosa a contribuição dos estudantes, sobretudo para este percurso de conhecer e aprofundar sobre o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dados demonstraram que o Estudante 1 preferia matemática, gostava mais de uma professora em especial, não tinha tanta aproximação com os colegas da turma, não gostava muito de Português, gostaria de aprender engenharia civil e tinha o sonho de ser engenheiro. O

Estudante 2 não sabia a matéria preferida, achou que não soubesse, depois respondeu que achava que não gostava de Português e por último disse que era matemática, mas quando respondeu sobre qual matéria não gostava, respondeu: todas. Também respondeu que gostava dos colegas e professores, que queria aprender a ler e a escrever e seu sonho era ser o ator do Jurassic Park. O Estudante 3 respondeu que preferia matemática, inglês, geografia e ciências, que gostava dos colegas e não gostava de todos os professores. Também respondeu que não gostava de português e geografia, sendo que inicialmente havia listado a matéria de geografia entre as preferidas. Por último, o Estudante 3 respondeu que gostaria de aprender Química e tinha o sonho de ser mecânico de automóveis.

Desta forma, pudemos constatar que dependendo do nível de suporte de cada estudante a comunicação estabelecida fica mais nítida ou menos nítida. No entanto, na medida em que se sentem mais tranquilos, com um tempo maior para responderem, conseguem se expressar e muito provavelmente esta é uma característica que também poderá ser observada no contexto de sala de aula, pelos atores pedagógicos, pela escola inclusiva, para que ao se sentirem acolhidos e seguros, possam avançar em seu processo de escolarização.

Acreditamos que além de reforçar a necessidade de mais estudos tendo a pessoa com deficiência como protagonista, esse movimento de escuta colabora para mais ações/políticas que contribuam com as necessidades do estudante com deficiência, assim como auxilia na permanência e no ensino e aprendizagem.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARAUJO, S. L. de Q. P. de; DUTRA, F. B. da S. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista Thema**, [s.l.], v. 20, p. 17–36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.17-36.1831>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BORTOLOTTI, S. A. S. **Estudantes com Transtorno de espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

BAGAROLLO, M. F; PANHOCA, I. A Constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Rev. Bras. Edu. esp**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, mai-ago. 2010.

GALISTEO, A. L. **Aulas práticas no laboratório de Ensino de Ciências para Estudantes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2023.

KELLER, G.; PAPASAN, J. **A única coisa: a verdade surpreendentemente simples por trás de resultados extraordinários**. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2014. Disponível em: <https://atualiza.aciaraxa.com.br/ADMArquivo/arquivos/arquivo/A%20Unica%20Coisa%20-%20o%20Foco%20Pode%20Tra%20-%20Gary%20Keller.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2022.

MARTINS, J. S. S.; MONTEIRO, J. L. Contribuições da Ética do cuidado para a construção de práticas de Coensino emancipatórias. In: XXX, X.; XXX, X. **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Editora CRV: Curitiba, Brasil, 2020.

MOROSINI, L. Pessoas com Autismo revelam a diversidade de sua condição e usam as redes sociais como plataforma para promover respeito e inclusão. In: DEPOIS da Covid. O que a ciência já sabe (e ainda falta saber) sobre as complicações que se prolongam em pacientes que tiveram infecção pelo coronavírus. **Revista Radis.**, Rio de Janeiro, n. 239, p. 18-25, ago. 2022.

SANTOS, D. L.; CORREIA, G. S. P.; PEREIRA, M. E. B.; FREITAS, M. F. A.; COUTINHO, D. J. G. A importância do Atendimento Educacional Especializado no Desenvolvimento Pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, out. 2021.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62-88, 2021.

3.3 ARTIGO 3 – ATORES PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE MURIAÉ/MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA NA PANDEMIA

Resumo

Este estudo buscou verificar as contribuições dos Atores Pedagógicos (Professores Regentes de aulas, professor da Sala de Recursos Multifuncionais, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Direção e Supervisão) no Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA em uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia. A pesquisa utilizou quatro sessões de Grupo Focal, duas com dez professores Regentes de Aulas e duas sessões com sete Professores de Apoio, um professor da Sala de Recursos Multifuncionais, uma diretora e duas supervisoras pedagógicas. Os dados foram analisados através da Análise de Conteúdo. Como resultados, consideramos que todos os atores pedagógicos foram imprescindíveis ao processo de escolarização desses estudantes.

Entretanto, assim com os próprios estudantes, eles também foram afetados pelas medidas do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) de MG durante a pandemia e sofreram impactos significativos em sua forma de atuação junto a esses estudantes e suas famílias. Além disso, os dados mostraram a defasagem na formação inicial e continuada dos referidos atores quanto à Educação Inclusiva, repercutindo nas relações entre os profissionais e também nas ações voltadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Atores Pedagógicos no TEA. Inclusão. Escolarização.

Introdução

Partimos do princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988, que a “educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, [s.p.]). Desde 1988 a Constituição normatiza e assegura, através de vários dispositivos, como os do Art. 1º, Art. 3º, Art. 5º, Art. 6º, Art. 7º, Art. 205, Art. 206, Art. 208, o direito dos estudantes com deficiência, contemplando nesse conjunto de determinações legais, a igualdade e a não discriminação, garantias fundamentais, como: educação, acessibilidade, acesso à informação e a comunicação, tecnologia assistiva, ciência e tecnologia, entre muitos outros (BRASIL, 1988). Entretanto, ainda hoje tal direito apresenta-se carente de legitimação plena, por uma prática de educação efetivamente inclusiva. A este respeito, argumenta Mantoan (2003, p.22): “Apenas esses dispositivos já bastariam para que não se negasse a qualquer pessoa, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno”.

Entre a norma constituinte e a implementação das políticas públicas oriundas dessas leis, há um caminho a ser percorrido, uma barreira a ser vencida. O nosso foco de interesse em investigar o processo de escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), parte dessa necessidade, de aprimorar a prática pedagógica para esse público que, apesar dos avanços legais, ainda se encontra distante do exercício pleno do direito à educação de qualidade, aquela concebida numa perspectiva inclusiva.

Na Educação Brasileira, a escola regular vem registrando aumento significativo dos estudantes com TEA. Segundo os dados censitários (INEP, 2018), foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns, o que representou um aumento de aproximadamente 37% em relação ao ano anterior. Do total das matrículas da Educação Especial, 70,9% concentraram-se no Ensino Fundamental, nível no qual se dará o presente estudo. Em 2020, foram 246.769 (INEP, 2020) estudantes com TEA matriculados na Educação Especial no Brasil.

A abertura de acesso desses estudantes às classes comuns é o caminho inicial para a inclusão escolar, devendo ser sustentado pelas garantias de permanência e de qualidade do ensino para todos. Diversos autores consideram que as pessoas com TEA podem ser escolarizadas em escola regular (BARBOSA, 2018; GOMES; MENDES, 2010; MACHADO, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016), assim como defendem que são necessárias estratégias de diferentes ordens, como: investimento na formação dos docentes, ensino colaborativo, Desenho Universal do Aprendizado e a constituição do Plano Educacional Individualizado, entre outros, para a melhoria do ensino para todos.

O aumento das matrículas e toda esta problemática da inclusão dos estudantes com TEA, portanto, despertou e motivou o interesse em desenvolver um estudo que pudesse aprofundar o tema e, a partir de uma melhor compreensão, utilizá-lo na prática educativa quanto à inclusão desses estudantes na escola regular. Afinal, os desafios encontram-se em igualdade de proporção ao aumento das matrículas e envolvem a todos que participam do processo educacional.

Entre os envolvidos no processo educacional, destacamos a participação dos seguintes atores pedagógicos: Professores Regentes de Aula, Professores de Apoio, Professor da Sala de Recurso Multifuncional, Direção, Supervisão. Esta participação, nesta investigação, ocorreu em um período muito singular vivido por diversos países, inclusive o Brasil, a Pandemia do Covid-19.

Os atores pedagógicos anteriormente mencionados foram imprescindíveis para o não interrompimento do Processo de Escolarização dos Estudantes com TEA e se esforçaram muito, haja vista a implementação do Ensino Remoto como medida emergencial adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro, para que as atividades escolares não fossem interrompidas.

Quanto ao Ensino Remoto e a Educação Especial, as autoras Melo, Pereira e Nanes (2021, p. 40) refletem:

É preciso unir todos os esforços dos educadores, professores do AEE, integrantes da equipe pedagógica, gestores escolares e familiares para promoção de uma Educação Especial de qualidade. As reflexões sobre a experiência do ensino remoto emergencial, certamente, têm potenciais para fazer emergir possibilidades profícuas de utilização das tecnologias, favorecendo a construção de ambientes escolares mais inclusivos.

Neste cenário caótico, algumas normas legais foram criadas para regulamentação do Ensino Remoto, estabelecendo, entre outras questões, a autonomia dos entes da Federação, para a reorganização de suas atividades de ensino.

Em 18/03/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de uma Nota de Esclarecimento (BRASIL, 2020), estabeleceu que ficaria a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de Educação Básica e Educação Superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares (item 1).

No caso de Minas Gerais, foco deste estudo, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), através da Resolução SEE nº 4310/2020, de 22/04/2020, composto pelas teleaulas do Programa “Se liga na Educação” na Rede Minas ou *Youtube*, Plano de Estudos Tutorados (PET) e aplicativos de ambiente digital de estudos.

Entretanto, tais medidas nem sempre levaram em conta as especificidades dos estudantes com TEA, bem como os aspectos contextuais de suas realidades sócio- familiares. Muito embora, a Norma Federal descrevesse a necessidade de envolvimento dos atores pedagógicos com as famílias dos estudantes, nesse novo formato de ensino, muitos entraves e desafios se apresentaram como dificultadores do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Todavia, a participação dos atores pedagógicos, constante e incansável foi fundamental para atenuar tantos problemas. Ramos et al (2021 p. 41) asseguraram que:

Entender o conceito do estudante como protagonista, referência ativa do seu conhecimento, e promover experiências adequadas à sua realidade social, sugere que o processo de construção socioeducacional seja inclusivo por excelência, uma vez que se dá através da conexão de todos os participantes envolvidos.

Desta forma, buscando conhecer todas as nuances que envolvem o trabalho dos atores pedagógicos na escola regular, o presente estudo teve como objetivo verificar as contribuições dos atores educacionais (Professores Regentes de aulas, Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE – Sala de Recursos Multifuncionais, Professores de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, Supervisão Pedagógica e Direção) para o processo inclusivo, de forma a garantir a permanência e sucesso de todos os estudantes com TEA na escola regular, no período pandêmico.

Método

O presente estudo é um recorte da dissertação em andamento denominada: “Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia” (SOARES, 2023).

É um estudo de cunho qualitativo. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Ainda na visão de Flick (2013), esta abordagem, permite descobrir novos aspectos da situação estudada.

Trata-se de um estudo de caso, que segundo Gil (2002, p. 54), permite aprofundar o conhecimento sobre determinada situação, em suas características essenciais. De acordo com Fonseca (2002, p. 34):

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador

Esta primeira etapa da pesquisa ocorreu em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira, com os seguintes participantes: dez Professores Regentes de aulas, um Professor da Sala de Recurso Multifuncional, sete Professoras no Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas, duas Supervisoras Pedagógicas e uma Diretora. A escuta de todos os atores pedagógicos envolvidos no processo de escolarização foi imprescindível para a compreensão do objeto de pesquisa.

Foi garantido o anonimato dos participantes, conforme a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Foram identificados da seguinte forma: Professores Regentes de Aula (PROF. REG. – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), Professores de Apoio (PROF. APOIO – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), Professor da Sala de Recurso Multifuncional (PROF. SRM), Diretora, Supervisoras 1 e 2.

Em virtude da Pandemia Mundial de COVID-19, o novo coronavírus, epidemia que se espalhou por vários continentes e países, inclusive o Brasil, a coleta de dados ocorreu remotamente, respeitando os protocolos de biossegurança.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos o Grupo Focal.

Assim, entendemos o grupo focal, como um trabalho que segundo Gatti (2005, p. 11):

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias

prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Fizemos quatro sessões de grupo focal com os atores pedagógicos, com duração de uma hora, via *plataforma do Google Meet*. O grupo focal só teve início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice).

O grupo focal foi constituído de até dez atores pedagógicos, oscilando nos diferentes encontros. A moderadora foi a pesquisadora e conduziu os participantes pelas vias das mais variadas discussões nas múltiplas perspectivas que tangenciam as questões de pesquisa. Dividimos os atores em dois grupos, por acreditarmos que a presença da equipe gestora no grupo dos professores regentes de aula, poderia inibir a fluidez das falas.

A primeira sessão de grupo focal, composta pelos professores regentes de aula, aconteceu no dia 22/09/2021 e a segunda, pelos professores do AEE e equipe gestora (direção e supervisão pedagógica), no dia 02/10/2021. As questões norteadoras foram sobre como eles (atores pedagógicos) percebiam o processo de escolarização no Ensino Remoto (iniciado em maio de 2020) até o início do Ensino Híbrido (vivenciado a partir de julho de 2021); como percebiam o processo de escolarização dos estudantes com TEA; e a participação da família no processo de escolarização do estudante com TEA.

Sentimos a necessidade de realizar mais uma sessão de Grupo Focal, a fim de esclarecer alguns pontos que não foram discutidos/aprofundados na primeira sessão. Essas últimas sessões, ocorreram no dia 06/10/2021, com os professores do AEE e equipe gestora (direção e supervisão pedagógica) e no dia 22/12/2021, com os professores regentes de aula. Para o primeiro grupo aprofundamos nas questões sobre a participação da família no processo de escolarização dos estudantes com TEA, bem como se conheciam se esses estudantes possuíam outros suportes fora do ambiente educacional, além de problematizar sobre a existência de registros e planejamentos específicos e se esses seriam construídos colaborativamente. Já para os regentes de aulas, pedimos que descrevessem as questões relacionadas às suas formações iniciais e continuadas e a relação com a inclusão escolar e novamente emergiram os diálogos sobre a participação das famílias, que foram destacados pelos professores.

Desta forma, consideramos que a pluralidade de ideias foi ricamente apreciada, sobretudo através do procedimento de análise adotado, descrito a posteriori.

Os dados foram interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo. Esta técnica qualitativa segue critérios metodológicos, como: objetividade, sistematização e inferência. De acordo com Bardin (2011, p. 42),

Ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Após a realização dos Grupos Focais, elaboramos um quadro de pré-análise, primeira etapa da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 95), pré-análise é:

[...] a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um plano de análise.

Em seguida, realizou-se a exploração do material, que de acordo com Bardin (2011, p. 101), compreende a fase de análise propriamente dita “[...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificações, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por último, realizou-se a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que significam que o pesquisador deve ir além do teor expresso nos discursos, pois, interessa-lhe a expansão dos sentidos intrínsecos e não declarados abertamente.

Resultados e Discussões

Os resultados foram organizados a partir das discussões de dois grupos. No grupo de Professores Regentes de Aulas, emergiram duas categorias: 1) A reinvenção da profissão docente na Pandemia e os desafios da Inclusão Escolar; 2) A família dos estudantes com TEA e a escola como “lugar seguro”.

No grupo da Supervisão, Direção, Professores do AEE e Professores de Apoio, também apareceram duas categorias: 1) Os estudantes com deficiência e os desafios à escolarização no período Remoto e Híbrido; 2) Atores Pedagógicos: Atribuições, Interações, Conflitos e Aproximações pré e durante a Pandemia.

- Grupo de Professores Regentes de Aulas

- 1) A reinvenção da profissão docente na Pandemia e os desafios da Inclusão Escolar: “O reaprender a dar aulas”

Foi possível identificar, nessa primeira categoria, que os Professores Regentes de Aulas estavam com muitas angústias e observações a respeito de um momento nunca antes vivenciado na escola, que foi o período de Pandemia do Covid 19.

O professor Regente de Aulas, de acordo com o capítulo III, § único da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020 (vide p. 22) tem a responsabilidade “sobre o processo de ensino aprendizagem do estudante público da educação especial em colaboração com o professor do AEE”. De modo geral, o professor Regente de Aulas é o responsável/habilitado para ministrar aulas de um determinado conteúdo, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. O Professor Regente de Aulas também participa da elaboração do Projeto Político Pedagógico do estabelecimento de ensino, constrói e executa o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da Unidade de ensino, colabora com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, entre outras.

As discussões foram, em razão das muitas angústias causadas pela Pandemia, encontrando consonâncias e fluindo de forma bem natural, quase até como uma oportunidade desses profissionais darem ecos a tantas incertezas e instabilidades que puderam ser compartilhadas e simplesmente levantadas a partir de uma questão norteadora, que se iniciava com a pergunta de como percebiam o processo de escolarização no período remoto e no híbrido, assim como o processo de escolarização dos estudantes com TEA no idêntico período, trazendo uma riqueza ímpar de conteúdos a esse encontro de primeiras sessões de grupo focal. Em um segundo momento, as discussões continuaram acerca do papel da família e também da formação docente no que tange à Educação Inclusiva.

Os professores regentes convergiram suas falas a respeito da Reinvenção da Profissão Docente exigida nesse período de Pandemia, delimitado pelo Ensino Remoto e Híbrido, durante o ano de 2020, mais precisamente a partir de maio, até novembro de 2021.

Os aspectos desafiadores foram muito elencados, como a grande importância da participação das famílias como parceiras dos estudantes na concretização de suas atividades escolares, devido a imaturidade de grande parte dos estudantes para conduzir suas rotinas escolares fora do ambiente da sala de aula, bem como a falta do hábito de estudos; a grande dificuldade decorrente da falta do contato físico entre os professores e os estudantes.

Entretanto, alguns aspectos positivos também puderam ser observados, tendo em vista o avanço em relação à utilização dos recursos tecnológicos pelos professores e até mesmo por alguns estudantes, que desenvolveram autonomia e uma certa independência, como exposto nas seguintes falas:

A gente tá vivendo um momento assim, inédito, nunca tínhamos vivido isso né? É tudo muito novidade [...] eu acho que assim o maior desafio foi esse, a gente conseguir trazer a família né? Pra tá ali do lado do filho, auxiliando, cobrando, pra mesmo agregar, pra se juntar ao professor. A gente ficou meio abandonado, nesse sentido. Se não tiver essa parceria com a família ali, os meninos não tem maturidade para o Ensino Remoto, eles não, ainda não tem essa maturidade, precisa de uma cobrança de um apoio muito grande da família. (PROF. REG. 1)

Não estávamos preparados, preparados com equipamentos né? Mais modernos, e nem os alunos também não estavam, a não ser pros joguinhos, pros joguinhos ele tem uma habilidade que é fora do normal, mas não tem o hábito né do, do estudar. (PROF. REG. 2)

Neste sentido, as autoras Araujo e Dutra (2021, p. 18) evidenciam que:

Diante das condições de distanciamento e da incerteza do retorno das atividades educacionais presenciais, o país se viu em um quadro de necessidade de adaptação, em busca de menor prejuízo ao aprendizado dos estudantes. Assim sendo, a educação através de meios digitais foi uma das soluções pensadas para levar os conteúdos programáticos a estes estudantes uma vez que as escolas encontram-se fechadas, inviabilizando a educação em sua prática presencial.

Esta mudança tão repentina exigiu de todos os envolvidos no processo educacional, adaptação e flexibilidade e foi sentida tanto pelos iniciantes na carreira como pelos mais experientes.

Embora houve a concordância das falas sobre a imaturidade da maior parte dos estudantes, para com o Ensino Remoto e até a ausência da familiaridade dos professores para com as novas tecnologias, houve também o destaque para aqueles estudantes que puderam incrementar os estudos, através da tecnologia.

Os meninos que querem, as famílias que acompanham, eu acho que criou uma certa independência nesses meninos, porque eles também passaram a coletar esses dados com mais facilidade, a buscar o aprendizado com mais, com mais, com uma certa independência né, eles, eles já podem ir no YouTube, podem eles já podem assistir um vídeo, eles já podem ir lá e pesquisar por exemplo na minha, na minha área aí de inglês um tradutor, um texto. (PROF. REG. 3)

Houve muita falta de interesse por parte dos alunos para participação das aulas, mas concordo com a E. que muitos alunos que têm interesse ganharam aquisição de autonomia e a carga de oferecer estudos esteve sempre muito ligado aos professores, é preciso que a família tome posse das suas responsabilidades. Sim, aprendemos muito, minhas aulas nunca mais serão como antes, eu achava que sabia muito. (PROF. REG. 4)

Além do aspecto das inovações dos métodos de Ensino, imposto pelo Ensino Remoto, houve também a reflexão sobre a importância do contato presencial entre os professores e os estudantes, entre os pares e entre todos os envolvidos no ambiente educacional.

O isolamento, digamos assim, só a tecnologia deixa a gente muito distante um do outro e como é bom ver aluno, como é bom o aluno nos ver, a gente vê os colegas, a gente trocar ideias (PROF. REG. 2)

Mostrou pra gente que pelo menos para Ensino Fundamental, pro Ensino Médio, acho que pros, pros mais novos, eu acho que isso [Ensino Remoto] é um pouco distante ainda, eles não têm ainda tanta maturidade né, pra encarar essa realidade, a não ser aqueles que querem mesmo, aqueles que a família está acompanhando, porque a maioria a gente sente essa né? O contato físico, a presença do professor em sala, sala como mediador da aprendizagem, [...] eu acho que isso ficou muito, é, assim presente sabe, eu acho que as famílias também perceberam essa importância (PROF. REG. 5)

Agora que estamos vindo presencial [Ensino Híbrido], como que ainda a presença nossa, né? Na sala de aula, ela é um diferencial tanto quanto o aprendizado. Aqueles alunos que às vezes mal se comunicavam com a gente pelo sistema online, no presencial estão produzindo e fazendo né? (PROF. REG. 6)

Ainda sob o aspecto da Reinvenção ou do Reaprender a dar aulas, houve consenso também quanto ao incremento das habilidades tecnológicas entre os próprios professores:

[...] tivemos que assim reaprender completamente, porque o que eu aprendi na faculdade é completamente diferente daquilo que hoje eu faço na prática né. Eu tive aí, sei lá três meses de ensino presencial e já tô quase um ano e meio né no ensino remoto e agora no híbrido. (PROF. REG. 7)

Aprendemos a mexer com muitas ferramentas né, acho que isso foi um ponto positivo dentre tantas coisas assim com dificuldades né. Eu pelo menos falo por mim, que não sabia mexer com nada disso né, a gente mal ligava um computador aí e imprimia uma provinha né. (PROF. REG. 3)

E pelo lado positivo do poder buscar mais, mais oportunidades né, mas coisas até em *lives* mesmo né? Gente, quantas coisas a gente teve que assistir, quanta coisa, quanto tutorial que nós tivemos que pegar sozinho né, porque a gente às vezes se agarrava a um colega ou outro, mas às vezes um também não sabia, o outro também não sabia, um ia compartilhando com outro, então essa união acabou fazendo com que nós buscássemos além né, uma coisa assim primordial dentro da educação, foi um passo que nós tivemos que dar sem querer dar, foi assim, nós fizemos assim a frente, acho que isso tudo já tava projetado, o futuro é isso aí mesmo, é cada vez mais tecnológico (PROF. REG. 3)

Nesta mesma direção, os autores que estudaram os Encontros e Desencontros do Ensino Remoto Emergencial (ERE) apontam que:

[...] há vários obstáculos a serem transpostos, e entre eles, existe a problemática da formação continuada de professores, que já era uma necessidade latente e, do dia para a noite, tornou-se ainda mais evidente. A pesquisa revela que a maioria dos docentes teve que se capacitar ao novo jeito de ensinar, primeiramente recorrendo aos novos aparatos tecnológicos e digitais e, por fim, à adequação da mensagem a ser transmitida. Nota-se uma busca guiada pela instituição, mas também uma autonomia e um protagonismo em buscar o próprio treinamento. (CARVALHO *et al*, 2021, p. 64).

Realmente os docentes expressaram em suas falas o quanto improvisaram nessas aulas não presenciais.

O sistema de ensino né, o modelo de ensino acabou se tornando um grande laboratório. Aquele começo ali principalmente foi muito de experimentação né, da gente ir testando o que que ia dando certo nos alunos. Esse ano obviamente a gente já tá muito melhor né? Com conexão com o Google, como suporte aí e, e é isso que as meninas falaram a gente teve que reinventar né, eu acho que foi uma coisa que ficou muito em alta aí né, o professor se reinventando, porque a gente teve que reaprender a dar aula. (PROF. REG. 7).

Sobre esta questão relativa à uma nova configuração na prática docente, considerada como irreversível, os mesmos autores Carvalho et al (2021, p. 64) afirmam que:

A necessidade de inovação para se atingir um objetivo educacional mostrou-se mais que urgente. A prática docente deve, então, contemplar tal atitude como um caminho a ser seguido sem chance alguma de retorno. Assim, o estímulo aos estudantes deve ser desafiador e interessante sob a lógica das mudanças impostas na pandemia.

Esta foi sim uma medida emergencial adotada em todo país, como resposta a uma situação excêntrica que atingiu a muitos países, inclusive instalando o caos realmente no Sistema de Saúde e desencadeando sofrimento e morte, em todos os extratos da sociedade. Como na Saúde, a Educação também sofreu muitos impactos, sobretudo os estudantes com deficiência, que outrora já viviam situações desafiadoras em seu processo de Inclusão. Estes passaram a viver um isolamento muito maior, haja vista suas especificidades, como discrimina Araujo e Dutra (2021, p. 31):

As especificidades de cada estudante com deficiência podem ser muitas, e únicas. Em vistas a toda realidade atual, muitos tratamentos e terapias podem ter sido interrompidos, o que, de certa forma, afeta diretamente o estudo

destes. [...] as salas de recursos multifuncionais estão fechadas e muitas vezes o atendimento remoto requer apoio de recursos tecnológicos que podem não ser dominados (ou até mesmo financeiramente possíveis) pelos estudantes e/ou responsáveis, causando dificuldades no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Cada pessoa com deficiência é única, e com isso precisa de intervenções específicas. Acreditar que a educação remota atende a todos é ilusório, pois o país não estava preparado para tal mudança.

Quando se trata dessas especificidades nos estudantes com TEA, tanto no Ensino Remoto como no Híbrido, os Professores Regentes de Aula consideraram que os estudantes com TEA ficaram potencialmente mais invisibilizados e até mesmo mais isolados que os outros estudantes.

[...] e o contato com esses alunos mesmo que através de um áudio de WhatsApp, ou de um, de um contato no conexão escola ali no próprio chat do conexão escola e foi, foi ainda menor eu acho que foi assim grandiosamente pior do que para os outros alunos que não sofre desses transtornos. Eu acho que foi assim muito, muito distante mesmo nesse momento online e até no híbrido mesmo né? Porque poucos deles estão frequentando né, muito poucos até mesmo por eles terem as vezes, uma, uma, uma comorbidade, além desse transtorno. Então a mãe as vezes fica ressabiada de mandar pra escola, achando que pode ainda estar mais propício a pegar uma doença dessas, então isso tudo complicou, isso tudo foi mais, foi um agravante maior nessa situação aí. (PROF. REG. 3)

No remoto a gente ficou distante dos alunos de uma forma geral e desses especificamente por conta dessas necessidades específicas que eles acabam tendo né? Abranger tudo isso acabou se tornando quase impossível pra gente, foram tantas, tantas demandas né do Estado, do Sistema como um todo né que, que foi remodelado aí que de fato acabou ficando é mais difícil pra a gente alcançar esses alunos (PROF. REG. 7)

Sobre essa constatação do maior distanciamento para os estudantes com TEA, os autores Sarmiento et al (2021, p. 46) consideram alguns dificultadores:

Não é difícil encontrar relatos, em redes sociais, de familiares/ cuidadores de crianças que não estão dentro do TEA quanto às dificuldades encontradas na atual conjuntura das aulas remotas. Isso pode devido a vários fatores: falta de recursos tecnológicos adequados para a aula remota; falta de um ambiente adequado para a aula; dificuldades encontradas por muitos familiares/cuidadores que precisam sair para trabalhar e não tem como acompanhar as aulas com seus filhos; familiares/cuidadores semianalfabetos ou analfabetos que não conseguem auxiliar seus filhos, entre outros tantos obstáculos. Tais desafios tornam-se ainda mais acentuados quando se trata de aulas remotas com pessoas com TEA, já que muitos desses sujeitos apresentam várias comorbidades, como por exemplo: hiperatividade, comportamento opositor, déficit de atenção, entre outras características.

Outrossim, permanecer longos períodos diante das mídias digitais e até mesmo o fato de o ambiente de estudos ser o domiciliar, acentuou para esses estudantes, por vezes, sentimentos de impaciência e ansiedade, posto que o fenômeno Pandemia afetou suas rotinas, sem qualquer planejamento prévio.

Ainda quanto aos sentimentos que envolvem os familiares dos estudantes com TEA, Sarmiento et al (2021, p. 45) expressam que os “familiares/cuidadores têm vivenciado tédio, estresse, medo, inseguranças, violências, surgimento ou intensificação de sofrimento psíquico em meio às inúmeras vulnerabilidades ocasionadas pela desigualdade social”.

São essas vivências e peculiaridades nos contextos de cada família dos estudantes com TEA que, somadas ao estresse de múltiplos fatores compartilhados por todas as pessoas, como: preocupação com a saúde, medo dos riscos de contaminação e impactos econômicos, sociais e tantos outros, que contribuiriam para potencializar a invisibilidade desses estudantes, também nas escolas.

Os professores Regentes de Aulas apontaram que, no período remoto e híbrido os estudantes com TEA ficaram mais exclusivamente sob a responsabilidade dos professores de Apoio.

Dentro das Escolas Estaduais de Minas Gerais, os estudantes com TEA possuem um professor de Apoio, que é responsável por (vide p.27), com base na Resolução 4.256/2020, Capítulo V, Seção II (MINAS GERAIS, 2020, [s.p]) “apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado na escola comum”.

Segundo as explanações dos professores Regentes de Aulas, isto se deu principalmente devido à sobrecarga de trabalho ocorrida durante o Ensino Remoto.

Eu acho também assim como a nossa demanda aumentou muito em relação a entrar em contato com todos eles ali, de uma forma mais particular até assim, individual. A gente, eu por exemplo acabei deixando os meus alunos que tem professora de apoio mais com o professor de apoio, porque ele era um apoio pra mim também. Eu sabia que eu podia deixar ali para aquele professor é interagir e conseguir atividade. Então, realmente acabou afastando mesmo (PROF. REG. 1)

O professor de apoio, ele acaba conhecendo através dos laudos aquilo, a necessidade maior deles tanto é que ele é o apoio exclusivo pro aluno, apoio esse que nós em sala de aula, nós não conseguiremos dar. [...] Eu tive experiências de professores de apoio adaptar o Pet, mostrar naquilo que tá na realidade do aluno. [...] Mas, eu também num dei opinião. Porque eu não sei o grau de dificuldade do aluno, do que ele consegue fazer se além do autismo ele tem alguma dificuldade. [...] então dá esse suporte todo é o professor de

apoio e a gente quando tá em sala de aula é a socialização, é chegar, é interagir [...]. (PROF. REG. 2)

Sobre essa dimensão da prática pedagógica, um tanto quanto desconectada entre as atribuições dos Professores Regentes de Aula, dos Professores do AEE e dos Professores de Apoio, a autora Bortolotto (2022) encontrou nos resultados da sua tese de doutorado, a necessidade de colaboração entre os envolvidos no processo de escolarização. Vejamos o recorte abaixo:

A Educação Especial e o Ensino Comum precisam efetivar o trabalho colaborativo, pois se de um lado os professores especialistas dispõem de serviços e recursos especializados para o atendimento dos estudantes, por outro lado aos professores do Ensino Comum, cabe a escolarização deles. Portanto, deve-se estabelecer uma relação de colaboração entre os níveis educacionais e a modalidade que aqui se apresenta, pois uma categoria depende da outra para a consolidação do trabalho pedagógico. (BORTOLOTTI 2022, p. 162).

Com base no exposto, os diferentes atores pedagógicos atuantes no processo de inclusão educacional, deveriam realizar trabalhos que ocorressem de forma colaborativa, para que a prática se caracterizasse como exitosa, não atribuindo essa função a apenas um profissional, como foi exposto nas falas acima dos Professores Regentes.

Os professores Regentes de Aulas foram unânimes em relatar as suas defasagens quanto ao conhecimento da área de Educação Especial, em suas formações inicial e continuada. Mesmo os recém graduados em alguma licenciatura, inclusive dos cursos de Pedagogia, queixaram-se da necessidade de aprofundar, devido ao conhecimento muito superficial obtido geralmente em uma única disciplina durante todo o curso. Também foram unânimes em demonstrar o interesse em formações continuadas na área, inclusive sugerindo que estas ocorressem no ambiente da própria escola. Vejamos os recortes abaixo que ilustram essa questão:

[...] Porque aí eu percebo que eu aprendi muito na prática. Você pega muito na prática, não na teoria. [...] não se aborda essas deficiências [exceto aula de Libras], fica muito mais a cargo né, quando pega, do professor de apoio. Então tem uma deficiência, lá na formação mesmo, né (PROF. REG. 6).

Eu formei em 96. Então, é, existe uma necessidade do professor fazer uma reciclagem aí, porque os problemas que a gente tinha antigamente não são os mesmos que a gente tem hoje, né? (PROF. REG. 9)

Eu, por exemplo, também formei em 94 e, na época, não se falava tanto nessa Educação Inclusiva. a gente faz tanta coisa né, tanta reunião na escola, em prol do aluno, por que não a própria escola oferecer essa capacitação, né? o Estado oferecer isso pra gente, porque já que é uma necessidade tão gritante

hoje em dia né? Às vezes abordar esse tema nas reuniões, trazer pessoas capacitadas no assunto pra poder capacitar mesmo a gente também, né? fica complicado às vezes a gente se assusta em deparar com determinadas deficiências do aluno, a gente não sabe como lidar, porque nós não fomos preparados pra isso. que possa fazer alguma coisa em conjunto ali, né? porque isso também não adianta um fazer e o outro não fazer, a escola é um todo né? (PROF. REG. 3)

Eu me formei em 2012, né, bem mais, depois, bem depois. E também, assim, na minha formação de Ciências Biológicas, eu senti muita falta tanto de uma coisa mais voltada para a Educação Especial. [...] É o que me fez ir pra Pedagogia. Teve uma disciplina voltada pra Educação Especial, que assim, também é um assunto muito amplo pra ser tratado numa disciplina. já deu um apertezinho melhor, mas tenho interesse sim em fazer alguma coisa a mais porque é muito ruim quando você se depara com uma situação que você não sabe o que fazer [...] (PROF. REG. 4)

Então a gente busca outras capacitações prá ver se a gente consegue dar conta. Porque é igual você falou, nós formamos há mais tempo e há tempos atrás não existia, não se falava tanto né, em Educação Inclusiva igual está falando hoje. (PROF. REG. 10)

Nessa perspectiva, quanto ao estudante com deficiência recebendo a sua escolarização, por direito, em uma escola regular, com profissionais capacitados para uma Educação Inclusiva, os autores Nunes e Madureira (2015, p. 128) asseguram que, a partir da Declaração de Salamanca (1994):

Preconiza-se, em última análise, uma escola e uma pedagogia centrada no aluno, tornando-se assim imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Portanto, preparar os professores para um conhecimento menos superficial do campo da Educação Especial, enquanto modalidade transversal de Ensino, que perpassa todos os níveis, é urgente, para o alcance dos objetivos da Inclusão Escolar.

2) Família dos estudantes com TEA e escola como “lugar seguro”

Em relação às famílias dos estudantes com TEA, os Professores Regentes fizeram ponderações sobre a promoção da participação dessas famílias, pela Unidade Escolar e consideraram que a referida escola promove essa articulação. No que concerne à participação das famílias dos estudantes com deficiência, afirmaram ser bastante satisfatória, embora no período remoto tenha ocorrido um menor contato.

Eu acho que lá na Escola B promove sim, [...] eu acho que são bem participativos, a família desses alunos e a escola abre bem a porta pra isso sim. (PROF. REG. 3)

Quando a gente se tem o apoio igual lá no “B.” [nome da escola], as famílias participam mais. Então elas estão sempre interagindo né com o filho na escola, com o apoio e isso é muito bom. (PROF. REG. 10)

As famílias dos meninos de apoio são famílias participativas, que nos cobram né também resultados, a nós e dos professores de apoio, eu vejo que eles tão sempre ali também, é, acompanhando, vendo como é que tá o menino (PROF. REG. 8.)

[...] mas o que mais me incomoda é a família, a omissão da família, família que já não cobrava no sistema regular passou a cobrar menos ainda nesse sistema remoto e passou ao invés de, abraçar a causa, simplesmente só criticava. Teve casos de pais de alunos chegar na escola criticar o professor, mas não critica o filho que não faz, critica o professor. Então é uma barreira muito grande, chega ser até desestimulante, é uma coisa que desanima a gente (PROF. REG. 2)

Muitas vezes a gente observa que não existe esse acompanhamento né, que acaba dificultando também o nosso na sala de aula e a interação dele também com os demais colegas (PROF. REG. 6)

Ficou muito claro né muito forte né, observando que aqueles alunos que vem de uma família e que tem cultura, e que tem essa presença né, você consegue dar um maior, esse aluno tem mais suporte, maior presença no ensino né. Enquanto que aqueles alunos que veem de uma dificuldade social muitas vezes complicada, com famílias com graves problemas sociais, econômicos, questões psicológicas [...] você vê que isso também está presente no sistema online né, isso ainda não acabou, essas questões se fazendo presente, sendo um dificultador do nosso trabalho enquanto professor né (PROF. REG. 6)

No tocante ao acompanhamento familiar e as “Transformações na relação Família-Escola em tempos de Pandemia da COVID-19”, os autores Mercado e Pedrosa (2021, p.27) afirmam que:

A mudança no processo educativo provocada pela inclusão escolar e pela necessidade das famílias de buscarem apoio educativo para ajudar seus filhos, passa por um novo desafio com o fechamento das escolas e a perda de conexões com professores e colegas. O contexto de pandemia provocou a necessidade de (re)dimensionamento da relação família-escola numa perspectiva complementar e colaborativa, trazendo a necessidade de ampliar o diálogo e assegurar suportes emocionais aos envolvidos.

O contato da Escola com as famílias dos estudantes com deficiência diminuiu durante o período pandêmico. Segundo Orlando et al (2021, p. 13) “as famílias de estudantes com

deficiência têm encontrado dificuldades para acompanhá-los nas atividades desenvolvidas no ensino remoto”.

Acerca das questões emocionais, os Professores Regentes relataram que para grande parte dos estudantes, “a escola é um lugar seguro, um lugar de apoio”. Em seus relatos, puderam compartilhar da experiência de crescimento pessoal, na medida em que ofereciam um suporte emocional nesse momento tão delicado de enfrentamento da crise sanitária e como percebiam os seus papéis frente a essa realidade de carência afetiva, emocional dos estudantes.

Aquela coisa do aluno ter a necessidade de ter um acolhimento, um contato com os próprios colegas, aquela coisa da gente ali, pelo menos ali na escola, a gente trabalha com os meninos. A gente tá muito envolvido com eles, com o dia a dia deles, a gente sabe da realidade deles, a gente sabe dos problemas deles, ali a gente pode tá interagindo, e eu senti assim uma carência muito grande, tanto na questão da aprendizagem, quanto na questão intelectual, achei que houve uma piora. (PROF. REG. 9)

[...] E muitas vezes {escola} é o lugar seguro dele né T.? É um lugar assim de apoio é a escola, de onde ele se sente seguro, onde ele se sente protegido né, e a gente, e ele chega ali com essa necessidade de conversar e eles perderam isso de uma hora para outra né (PROF. REG. 1)

A gente não é só professor, a gente é psicólogo, a gente tem um outro olhar talvez sobre a realidade daquele aluno, às vezes é um conselho. A gente mostra pra ele que talvez uma outra realidade fora daquela que ele tá acostumado ali a conviver. Então eu acho que a gente não é só o professor mediador da aprendizagem, da passagem de conhecimento, mas é mãe, é psicólogo, é um pouco de tudo (PROF. REG. 5)

Na realidade desses múltiplos papéis em que se veem os docentes, “Apoio, Psicólogo, Mãe, Conselheiro”, é que por certo se compõe esse Lugar Seguro, vivenciado no ambiente de uma Escola Pública do interior de Minas Gerais. De acordo com os autores Mercado e Pedrosa (2021, p. 29) quanto ao acolhimento ofertado pelas escolas:

Na tentativa de ajudar essas famílias, a equipe de autismo do Instituto de Desenvolvimento Infantil UNC Frank Porter Graham (HUME *et al.*, 2020) elaborou uma cartilha para ajudar as famílias com estratégias de suporte às pessoas com autismo em tempos de Pandemia. Tal ação partiu da preocupação em minimizar os desafios relacionados à comunicação, assim como a dificuldade de compreensão da linguagem abstrata, o rompimento da rotina e o risco de desenvolver ansiedade e depressão. Hume *et al.* (2020) orienta que as famílias e as escolas garantam espaços de comunicação para que estas pessoas possam expressar seus sentimentos, medos e angústias, discutam estratégias para lidar com a realidade, priorizem o autocuidado e se acalmem, enfatizando a importância da manutenção de uma rotina e a perspectiva da criação de novas e, principalmente, a sustentação das conexões com os professores e colegas.

Desta forma, torna-se muito clara a importância desta aproximação entre a Família e a Escola, não perdendo de vista o papel social que é inerente ao sistema educacional e, ainda, no caso da Educação Pública, em que pese, inclusive, algumas garantias de direito no que concerne os estudantes, o que foi assegurado durante o Ensino Remoto às famílias.

Grupo da Supervisão, Direção, Professores do AEE e Professores de Apoio

1) Os estudantes com deficiência e os desafios à escolarização no Período Remoto e Híbrido

Foi possível identificar, nessa primeira categoria, que a Supervisão Pedagógica, a Direção, o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais¹² e as Professoras de Apoio¹³, reunidos nos dias 02 de outubro de 2021 e 6 de outubro de 2021, estavam bastante retraídos, talvez pela presença da equipe gestora.

O Professor de Apoio, em Minas Gerais, segundo a Resolução 4773/2022 (MINAS GERAIS, 2022, p. 20), que dispõe sobre critérios e procedimentos para a inscrição e classificação de candidatos para convocação temporária, apresenta as seguintes habilitações, de acordo com a classificação abaixo:

1º Licenciatura plena em Educação Especial Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar; 2º Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Assistiva Libras e Braille Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar; 3º Pós-graduação em Surdocegueira Certificado de curso de pós-graduação; 4º Curso em Surdocegueira de, no mínimo, 40 (quarenta) horas e Curso de Libras de, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas e Curso de Sistema Braille, de Orientação e Mobilidade e de Baixa Visão, perfazendo, no mínimo, uma carga horária total de 120 (cento e vinte) horas Certificados dos cursos específicos.

O grupo focal iniciou após a explicação do objetivo da pesquisa e garantia do anonimato de todos os participantes. Inicialmente foi perguntando como eles percebiam o processo de escolarização no período remoto e no híbrido, a partir das ferramentas e dos recursos que eles utilizaram. Num segundo momento, foram instigados com a questão norteadora sobre como

¹² Professor atuando na Sala de Recursos Multifuncionais

¹³ Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) é o professor habilitado que acompanha de 1 até 3 estudantes com deficiência no Ensino Comum, durante todo o período do turno letivo.

percebiam o processo de escolarização dos estudantes com TEA nesse período pandêmico, o acompanhamento familiar e a promoção de escolarização fora do ambiente escolar, assim como de que forma se viam em suas diferentes atribuições, como atores pedagógicos, se interagiam entre si, se planejavam suas atividades, se tinham projetos em comum relacionados à Educação Inclusiva.

As Supervisoras Pedagógicas, o Professor da SRM e as Professoras de Apoio foram unânimes em apontar as dificuldades no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, durante o Ensino Remoto,

Eu acho que todos os alunos, como nós, ficamos muito tempo parado, né? Nessa pandemia, um ano e pouco sem a aula presencial e aí esse retorno, eu acho que os alunos desacostumaram a frequentar a escola (SUPERVISORA 1)

Eu acho que a pandemia pra toda a Educação Especial tá bem complicada. A gente tá fazendo o nosso melhor, mas eu acho que os alunos, tadinhos, não tá sendo igual sala de aula. Que a gente tá ali, do lado mesmo. (PROF. APOIO 1)

[...] Antes da pandemia, eles produziam muito mais coisas e agora ficou muito limitada a aprendizagem deles. (PROF. APOIO 2)

Eu vejo que esse processo pros alunos especiais, do remoto, é muito difícil, porque ele precisa de um acompanhamento muito individualizado, né, do professor de apoio. [...] Muitos não conseguem acessar, não sabem mexer com a internet, grande maioria. Então, isso, é, dificulta muito o trabalho. E essa volta também agora, está sendo muito complicado, porque essa volta é uma volta cheia de restrições, de estar do lado, de aluno que às vezes não consegue usar uma máscara, né. De aluno que às vezes não consegue estar sentado naquele limite estabelecido pela vigilância. Então eu acho que é muito difícil esta volta né, mas a gente está caminhando né. É um começo. (SUPERVISORA 2)

Pessoalmente, a gente cria um laço com o aluno que facilita o aprendizado. À distância a gente não consegue muito esse laço. (PROF. SRM)

Eu percebo mais do que nunca que o aluno, ele tá muito disperso, é, ele tá assim, com dificuldade às vezes, eu percebo até que os alunos eles estão tristes né, com tudo isso que tá acontecendo, com essa situação que nós estamos vivenciando e isso tá prejudicando muito. É, eu percebo até que às vezes a família, né, ela fica assim sem saber, né, como ajudar esse aluno, como incentivar esse aluno, como fazer com que esse aluno concretize, com que aquele aluno realize todas as atividades. (PROF. APOIO 3)

Eu gostei muito do que a C. falou, [...] que os alunos eles têm uma necessidade né, emocional muito grande. E eu vejo que eles são os últimos agora também a chegar na escola. Veja que todos os outros alunos, né, que as mães assinaram que podem voltar pro presencial, eles estão lá e esses alunos, por problemas de saúde, muitas vezes, que a mãe fica com medo, ou desses problemas mesmo

de máscara, de não conseguir estar dentro dos protocolos. Então, e eles são os que mais necessitam de estar, ter esse relacionamento lá junto com os outros alunos e muitos dos nossos alunos especiais, o único lugar de convivência com outros, é na escola. Então, eles estão muito isolados. (SUPERVISORA 2)

Com certeza é uma situação muito complicada pra ele, que tem aquele costume né, de todo dia tá indo na escola, com certeza o online tá sendo bem difícil pra eles adaptarem mesmo, tanto pro autista, quanto pra outras deficiências, né? Porque o menino especial ele tem um pouco mais de dificuldade na adaptação, né? (PROF. APOIO 4)

Eu acho que o presencial realmente a criança iria aprender mais, mas como não tem jeito, esse sistema voltando híbrido, eu acho que não funciona muito bem não. (PROF. APOIO 5)

As dificuldades foram sentidas tanto pelos professores, como pelos estudantes e suas famílias, sendo que fatores relacionados a realidades sócio estruturais de grande parte dos envolvidos, não foi considerada, como salientado:

Com a ideia de aulas remotas, embora haja um quantitativo de professores buscando atender e criar estratégias, abrindo sua intimidade e aumentando significativamente e arbitrariamente sua carga horária de trabalho, os espaços digitais não contemplam a todas e todos, pois existimos em uma sociedade estruturalmente desigual, e nesta, internet, livros, computadores e demais equipamentos não são itens disponíveis em todos os lares. (SARMENTO, 2021, p. 15)

Os estudantes com TEA sofreram, particularmente, o impacto de todas essas questões anteriormente abordadas, sendo que, em suas especificidades, somadas às barreiras do próprio contexto social/familiar, certamente foram prejudicados em maior âmbito.

Quanto aos estudantes com TEA, os Professores de Apoio relataram:

Presencial não tem como eu falar, porque a gente não tá tendo contato né, com o aluno. Eu tenho contato também com ele, mas muito pouco. [...] Por não ter assim um meio de comunicação, o pai trabalha fora o dia inteiro. Não tenho contato com ele direto pelo whatsapp né? É... só pelo telefone mesmo que eu tenho contato com a mãe ou com o pai e às vezes eu peço pra chamar ele pra gente conversar um pouco, né. Então fica um pouquinho difícil pra falar. (PROF. APOIO 4)

Ele tem uma leve deficiência do autismo mais o TOD {Transtorno Opositor Desafiador}. [...] Ele tá sempre na defensiva. Tô com ele desde o início do ano. Tem os seus momentos ruins, mas a maior parte ele faz as coisas. (PROF. APOIO 2)

Pra o aluno autista, uma semana em casa, uma semana na escola. Olha a rotina desse aluno. Toda bagunçada. Para o autista isso é, 'a casa caiu né', então eu acho que fica bem complicado, né para os autistas, porque eles, realmente são

rotineiros, é aquilo ali, é o horário certo. Então eu acho que isso tá prejudicando muito mais eles do que alguns outros. Quando eu trabalhei com ele [P.], ele tem a rotina. Ele chega na escola sempre no mesmo horário, sai no mesmo horário, passa pelo mesmo caminho e ele só anda correndo. (PROF. APOIO 1)

A dificuldade de estabelecer esse contato, por parte do Professor de Apoio, quando as aulas foram remotas; as questões do retorno híbrido, quando os estudantes passaram a vir apenas em dias alternados para a escola, afetando as suas rotinas, são exemplos de uma realidade que tão somente aumentou a exclusão desses estudantes com TEA, reafirmando que, para estes, as dificuldades desse período, adotado como medida emergencial, foram potencialmente maiores. Sarmiento et al (2021, p. 44) afirmam que “Hoje, em tempos pandêmicos, esses sujeitos têm sido lançados às mais profundas zonas abissais da desumanidade e do desrespeito, tornando-os ainda mais invisíveis”.

É importante salientar o quanto a rotina é necessária e afeta a qualidade de vida do estudante com TEA. Nesta direção, os mesmos autores Sarmiento et al (2021, p.46) discorrem:

Devido ao período do distanciamento social, algumas famílias de pessoas com TEA apontam retrocessos quanto ao processo do desenvolvimento e aprendizagem escolar desses sujeitos; principalmente, devido às mudanças bruscas na rotina destas crianças que, devido a necessidade de ficar em quarentena, veem seu espaço sociocultural se tornar mais restritivo, isto é, resumido somente ao ambiente doméstico.

Esta mudança, que se referiu à “quarentena”, já foi nitidamente uma mudança muito brusca para todos esses estudantes, sendo que o retorno no formato híbrido talvez devesse ser repensado observando as particularidades dos estudantes com TEA, tendo em vista que se os mesmos, puderam retornar em dias alternados (a família estivera de acordo e eles conseguiram atender aos protocolos de segurança da Vigilância Sanitária), pudessem frequentar diariamente a escola, de maneira que atenuasse um pouco essa situação do impacto da rotina.

Na dimensão do acompanhamento familiar e a escolarização dos estudantes com deficiência, os atores pedagógicos atestaram que:

Assim longe, ele fica muito a critério da família, não fica muito a critério da gente, da escola, da aprendizagem (PROF. APOIO 2)

A mãe da A. L. nos ajuda muito. Ela participa, ajuda ela a colocar as coisas na plataforma. A gente comunica com ela. Então, é uma parceria. (PROF APOIO 5)

Infelizmente a gente vê que é a minoria né, que as famílias participam tanto, mas quando participam, o trabalho é super diferente, rende muito mais. (PROF. APOIO 6)

O P., o pai, a mãe são muito presentes na vida dele. Agora resolveram até mandar ele presencial. [...] o K. a mãe trabalha fora, é um celular só. mas ela entra em contato comigo. O R. o pai tá bastante preocupado em mandar pra escola ainda. (PROF. APOIO 7)

A mãe dele né procura saber, já me ligou algumas vezes, pra saber como que ele tá desenvolvendo as atividades, ele tem uma dificuldade de aceitação, prá eu tá junto com ele nas atividades. Ele gosta de tá realizando sozinho. [...] A participação dele, tá sendo bem maior do que do início do ano. Ele mudou muito. Eles precisam de uma rotina, então se você deixar, eles não fazem. (PROF. APOIO 3)

Então na sala de recurso a participação, é assim, tem quatro a cinco pais que tão ali ajudando, cê vê que tá uma troca, eles ajudam o tempo inteiro e as coisas fluem mais, mas a maior parte não tem nenhuma colaboração. (PROF. SRM.)

O E., a família dele é muito presente. A mãe, a irmã, ali é todo mundo, graças a Deus, tudo que você precisa a família tá ali de prontidão. E é todo mundo. O R. o pai dele até que é presente né, nessa parte assim de auxiliar ele, só que, é, eu achei ele assim muito ignorante, não, fala que, nada o menino sabe fazer que tá ligado ao computador, ao celular, ele não. Nada ele consegue. (PROF. APOIO 1)

A maioria das famílias, elas próprias não estão preparadas pra inclusão. Às vezes a própria família recusa, que acha que aquilo é muito pro menino. A escola sozinha, por mais que ela faça, não adianta só o professor visualizar esse potencial. Em primeiro lugar a família tem que ter essa visão. Aí flui muito bem quando é dessa maneira. (DIRETORA)

Novamente destacamos a importância da relação Família-Escola, principalmente no momento delicado e catastrófico vivenciado com a Pandemia. Nas normativas estabelecidas pelo Governo Federal, através do MEC, como o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020a) a escola deveria realizar contatos e aproximação com as famílias dos estudantes. No entanto, como definem Mercado e Pedrosa (2021, p. 30):

Considerando que a relação deficiência e pobreza é uma realidade, famílias de crianças com deficiências também sofrem com a baixa escolarização e poder aquisitivo, sentindo suas dificuldades aumentarem quando precisam adequar as atividades escolares solicitadas às necessidades e especificidades de seus filhos.

Em contrapartida, esses mesmos autores Mercado e Pedrosa (2021, p. 30) constataam que “estudantes acompanhados pela família, cujos pais têm maior nível de escolaridade e com

maior poder aquisitivo, recebem mais apoio durante o isolamento social ocasionado pela pandemia”.

Desta forma, fica evidenciado o quanto todas essas questões impactaram e em proporções individuais, a depender do contexto de cada estudante, acarretaram prejuízos maiores ou menores ao seu desenvolvimento educacional.

Quanto a conhecerem se as famílias dos estudantes com deficiência promovem algum tipo de escolarização fora do ambiente escolar, os atores pedagógicos disseram:

A A. L. ela tá fazendo agora curso de informática, ela é uma menina assim, muito assim tímida, muito quietinha, assim, a mãe dela falou que ela é assim muito bobinha e a mãe dela colocou ela no curso de informática, pra ver se ela fica assim mais esperta, mais pra frente. (PROF. APOIO 5)

O C. M., ele tá morando na roça ultimamente. Então, ele tá ajudando nos afazeres lá da roça, e isso, gente tem feito tão bem pra ele porque eles tão dando um dinheirinho pra ele. ele tá pegando esse dinheirinho, ele tá guardando tudo num cofrinho, no final do ano, os planos dele é comprar um computador. (PROF. APOIO 3)

Os professores de Apoio demonstraram conhecer as realidades dos seus estudantes, a exemplo do que foi demonstrado nas citações acima. Os relatos de outros docentes também demonstraram que é relativo ao contexto de cada estudante, pois alguns não realizavam propriamente cursos fora do ambiente escolar, mas atividades no contraturno relativas às condições de cada um, como: fisioterapia, participação em eventos religiosos, momentos de lazer com a família em áreas rurais, entre outros.

2) Atores Pedagógicos: Atribuições, Interações, Conflitos e Aproximações Pré e durante a Pandemia

No tocante às diferentes atribuições dadas a Supervisão, a Direção, aos Professores da SRM e aos Professores Apoio, iniciamos com as discussões sobre o Professor no Ensino Remoto e Híbrido:

É tudo assim novidade, é tudo diferente. A gente vai aprendendo, vai errando, vai acertando. (PROF. APOIO 5)

Eu vejo que é cansativo pra todos nós. Tá sendo um momento muito desafiador, muito porque às vezes você percebe que aquele aluno, ele tem potencial pra conseguir mais, ele tem, só que ele tá desmotivado. A gente tem dificuldade, que a gente tem que tá elaborando vários recursos pra tá

prendendo a atenção do aluno, sempre foi e sempre será desse jeito porque eles, principalmente o aluno né, ¹⁴portador de deficiência especial, ele dispersa com muita facilidade, muita. Então, ou seja, é o tempo todo ali monitorando, incentivando e assim conversando até com outros professores pra procurar saber, trocar ideia, o quê que tá fazendo, o que que tá surtindo efeito (PROF. APOIO 3)

Então, o trabalho de vocês {PROF. APOIO} é muito grande e é essencial pra apoio pra esses alunos mesmo, o apoio emocional, além de tudo. (G. SUPERVISORA)

Como constatado nas falas de algumas Professoras de Apoio e da Supervisora Escolar, foram tantas angústias e mudanças desencadeadas pela Pandemia, que embora houvesse esforços empreendidos pelas tentativas dos professores, em meios aos erros e acertos, para contornar e lidar com as novas realidades impostas, muitos estudantes não respondiam a essas tentativas, em meio aos desalentos e aos sofrimentos que os atravessavam, vindo de diversas ordens.

Ainda assim, o trabalho incansável dos professores mereceu muito reconhecimento e valorização, especialmente no que diz respeito a esse suporte emocional que ofereceram, sempre que puderam. Diante de um cenário conturbado, faz-se necessário perceber o quanto os docentes precisaram reagir positivamente fazendo frente a todas essas adversidades. Mercado e Pedrosa (2021, p. 28) apontam que:

[...] professores precisam de apoio e valorização profissional, a fim de que possam continuar a desempenhar sua função com qualidade, disseminando conhecimentos e boas práticas em prol de uma educação inclusiva.

Portanto, a Equipe Gestora, Professores, Famílias e todos que compõem o todo da escola precisam caminhar juntos, em posição de respeito e atenção de uns para com os outros, ainda mais quando reconhecemos o espaço educativo como “fértil”, para reprodução de valores, como solidariedade e união, para o alcance de objetivos comuns.

Nem sempre as interações entre os pares, dentro da escola, ocorrem dessa maneira esperada. Em seguida, apontaremos algumas observações dos Professores de Apoio em relação às interações com os Regentes de Aulas (Pré e durante a Pandemia):

Eu não tenho muito contato em relação a isso, porque os meus materiais, eu faço a adaptação pelo PET do site do estude em casa. Então, eu não preciso tá tendo esse contato com eles. E eu agora tô dando uma sequência, então, nem tô olhando mais no estude em casa, que eu tô dando a sequência no meu trabalho no PET adaptado. (PROF. APOIO 4)

¹⁴ A expressão portadores de deficiências, embora obsoleta, foi mantida pela transcrição literal das falas.

Eu acho que a nossa presença, nossa ajuda é fundamental. Sem a gente ela não conseguiria fazer as atividades não. E, planejamento, a gente não precisa planejar muito, porque a gente usa o PET e ele já vem pronto. O que a gente precisa é trabalhar, tem que fazer o PET todinho, eu resolvo o PET todinho, a outra professora também tem que fazer. (PROF. APOIO 5)

Antes da pandemia, o professor entregava o material pra você antes e você fazia as adaptações. Só que tinha professor que às vezes não te entrega a matéria pra você tá fazendo a adaptação, você chega na aula e tem que se virar nos trinta. O professor regente, ele quando tá no presencial, fica bem complicado sem esse diálogo, porque pelo aluno ele ter o professor de apoio, não, o aluno não é do professor de apoio, o aluno é de todos os professores da sala. Agora com o ensino híbrido, da forma que tá agora aqui, a gente não precisa mais ir atrás de professor pra assistir matéria. (PROF. APOIO 1)

[...] Parece que é só você o responsável pelo desenvolvimento daquele aluno. Às vezes o professor, ele passa muitas das vezes e não cumprimenta nem o professor de apoio, nem um bom dia, nem um oi, não cumprimenta o aluno. Com o PET facilitou porque você então pega né e vai adaptar o conteúdo né no decorrer do bimestre, de acordo com a necessidade do seu aluno. Eu vejo a necessidade e seria essencial que nós tivéssemos mais contato, mais troca. (PROF. APOIO 3)

Eu já trabalhei em escola que, professor apoio é como se não existisse, não cumprimenta, que não tá nem aí pro aluno especial, ele fica lá jogado no canto. Era como se a gente fosse invisível dentro da sala de aula. A interação apoio com professor regente não funciona, pelo menos nas escolas que eu trabalhe, nunca funcionou. (PROF. APOIO 5)

Acerca das fragilidades das relações dentro da escola, a autora Bortolotto (2022, p. 166) afirma, em sua pesquisa realizada em cinco municípios do Estado do Paraná, sobre “os dados obtidos apontam para a fragilidade das relações profissionais existentes na escola, podendo impactar no processo de ensino e aprendizagem do estudante da Educação Especial”.

As fragilidades, também apontadas pelos Professores de Apoio, são muito relacionadas a essa queixa quanto a invisibilidade diante dos outros profissionais na escola. A mesma autora Bortolloto (2022, p. 180) endossa que:

É preciso que os membros que compõem a estrutura pedagógica da escola, se apropriem da responsabilidade sobre a escolarização de todos os estudantes, pois o professor especialista não deve ser o único responsável pelo estudante da Educação Especial. Mesmo quando o lócus de atuação do professor especialista na sala de recursos multifuncionais, sua contribuição no processo escolar inclusivo deve perpassar pelo coletivo da escola.

Nessa perspectiva, enfatizamos o quanto o espaço escolar ainda é muito carente de formação, para todos os atores pedagógicos, quanto à Educação Inclusiva. Observamos que até

mesmo os profissionais especializados, utilizaram algumas nomenclaturas obsoletas em suas falas, para se referirem à pessoa com deficiência. Alguns professores regentes de aulas, demonstraram confundir a questão da responsabilização para com o processo de escolarização de todos os estudantes, acreditando que os estudantes com deficiência são responsabilidade apenas dos profissionais especializados.

Por último, a Gestão e as Professoras de Apoio, no âmbito das discussões sobre suas diferentes atribuições, abordaram a importância do Projeto Político Pedagógico da escola em contemplar a Educação Inclusiva (como atribuição da Equipe Gestora) e a importância da correta atuação dos profissionais especializados, bem como a correta elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) (como atribuição dos Professores de AEE e Apoio), para o bom andamento do processo de escolarização dos estudantes com deficiência.

Dentro do nosso Projeto Político Pedagógico tem essa parte toda da inclusão, de como né, do quê que a escola se prepara assim né, pra fazer pra sua comunidade, pros seus alunos que estão inseridos nela, nesse todo. No nosso regimento fala exatamente isso, é formar o indivíduo para autonomia, para sua vivência, para sua vida, pra ele conseguir realizar suas atividades sozinho. Agora, cada caso é um caso, tem alguns que a gente consegue mais outros menos (DIRETORA)

Essa inclusão ela vai além está em relacionar com os da inclusão e os alunos que são da inclusão e os da inclusão com eles. A gente coloca muito isso, que é num todo, o respeito, a convivência de cada um. quando nós preparamos um sábado letivo sobre inclusão, esse sábado letivo é para todos os alunos, pra que eles tenham esse olhar diferente, do que está junto, que participa conosco. Não só para o aluno, que tá sendo incluído quanto para os outros alunos, pra sua vivência na sociedade também, saber respeitar, saber aceitar, de ver o diferente. [...] Eles percebem que nós tratamos todos assim. (DIRETORA)

Eu acho que hoje também com o professor de apoio é mais fácil até incluir ele [estudante] nos trabalhos, de grupo, em tudo, lógico, junto do diretor né tratando, passando falando, todo mundo ali também. (PROF. APOIO 1)

O professor foi a peça chave. (DIRETORA)

É importante destacar que uma Escola Inclusiva se compromete a disseminar uma cultura inclusiva, por meio dos seus documentos legais, regimento escolar, Projeto Político Pedagógico e o Planejamento concreto de ações voltadas à conscientização dessa cultura, diante de toda a comunidade escolar, de forma contínua e sistêmica, a fim de gradativamente estabelecer como um valor coletivo.

No entanto, em atendimento às necessidades educacionais dos estudantes PAEE, é fundamental que os profissionais especializados planejem suas ações individualmente, de

acordo com cada especificidade dos estudantes. Acerca do PDI, as Professoras de Apoio e a Diretora disseram que:

É necessário que você trabalhe de acordo com a necessidade do aluno. É tão importante este documento que a gente deve levar muito a sério, quando, é, nós estivermos elaborando, né? (PROF. APOIO 3)

O PDI ele não pode ser feito de qualquer jeito e nem colocar mentiras neles, o PDI é importantíssimo, mas muitas vezes, nem sempre você encontra a realidade do que tá escrito ali nele né, mas salva muito a gente, que nem, assim, você pegou o aluno, você não conhece, mas quando cê lê o PDI dele cê já começa a conhecer, né, sobre o aluno. (PROF. APOIO 1)

Lembrando que o PDI deve ser construído gradativamente né? A gente não pode simplesmente chegar na escola e fazer um PDI pro ano todo. Nós temos que fazer um PDI assim, de preferência bimestralmente, de acordo com as suas evoluções ou não. (PROF. APOIO 5)

Mas se o aluno nunca teve professor de apoio, ele não tem PDI. Então você tem que construir. Ele pode tá lá no sétimo ano, mas se ele conseguir um professor de apoio, não vai construir o passado dele. Vai construir a partir do momento que ele conseguiu um apoio (PROF. APOIO 1)

Esse PDI, o Plano Individual do aluno é o ponto de partida pro professor. Agora quando você não tem esse norte é difícil, até você fazer todo um diagnóstico desse aluno, avaliação pedagógica pra conhecer esse aluno. Então eu vou partir pra uma etapa de avanço, mas nem sempre a família, infelizmente, não tá preparada pra esse avanço. Ela quer um acompanhamento. Eles estão ainda despreparados pra isso (DIRETORA)

Estes planejamentos, entre e pelos diferentes atores pedagógicos, em suas ações cotidianas, quando estão desarticulados, sem interações colaborativas podem não resultar em ações efetivas de Inclusão Escolar. No que diz respeito, por exemplo, à diferenciação curricular, a autora Bortolotto (2022, p. 159) em seus resultados de pesquisa relacionados ao estudante com TEA, constatou que: “Em todos os municípios pesquisados prática pedagógica na perspectiva inclusiva não se efetiva por ações diferenciadas, em atendimento às necessidades do estudante da Educação Especial”.

De igual maneira, destacou Lima (2014, p. 73) sobre a importância do planejamento conjunto:

a necessidade de planejamento diferenciado e apropriado das atividades para os deficientes (quer sejam intelectuais ou não). Isto requer que a escola pense o processo pedagógico do público-alvo da educação especial (alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) no âmbito do seu planejamento global.

Portanto, é necessário que haja investimento/fomento das Políticas Educacionais Estaduais quanto a formação, sensibilização da Gestão aos temas da Inclusão Escolar e coesão da Equipe Gestora com os docentes, em parceria colaborativa e próxima de toda comunidade escolar, envolvendo família, discentes e todos que fazem parte da escola.

Considerações

De acordo com o objetivo geral desse trabalho, consideramos que todos os atores pedagógicos de uma Escola Estadual de Muriaé/MG foram importantes e indispensáveis ao referido processo de escolarização dos estudantes com TEA.

Entretanto, assim como os estudantes e todas as famílias, os atores pedagógicos também foram afetados por uma realidade desconhecida imposta pela Pandemia do COVID-19. Nesse contexto, as relações família e escola foram transformadas e sofreram impactos, como: maior isolamento para os estudantes com TEA, menor contato com as famílias dos estudantes, improvisação ambivalente (pais e escola) para conseguir lidar com as adversidades que surgiram.

Além dessas constatações, foi percebido que a maioria dos professores conheciam as particularidades dos seus estudantes, embora alguns não conseguiram estabelecer um contato satisfatório, em razão de dificultadores, como equipamentos de telefone disponíveis para o estudante, para a comunicação e até mesmo acesso à internet, entre outros.

Também foi possível verificar a defasagem da formação inicial e continuada sobre a Educação Inclusiva, sendo esta ainda muito aquém do ideal, para que a Inclusão de fato aconteça. Essa defasagem pôde ser sentida não só na atuação dos atores com os estudantes, como também nas fragilidades das relações entre os próprios profissionais.

Constatou-se ainda que os planejamentos são conhecidos e compreendidos na esfera documental, dentro das exigências e atribuições de cada ator pedagógico. Entretanto, é necessário que se articule os planejamentos da Equipe Gestora com os dos atores, a fim de alinharem as ações concretas de Inclusão para toda a comunidade escolar.

Por fim, faz-se necessário que novos estudos aconteçam visando mensurar os impactos e até os possíveis pontos positivos advindos com o Período de Ensino Remoto.

Referências

ARAÚJO, S. L. de Q. P. de; DUTRA, F. B. da S. Educação remota em tempos da COVID-19: inquietações acerca da pessoa com deficiência e o Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista**

Thema, [s.l.], v. 20, p. 17–36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V20.Especial.2021.17-36.1831>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BORTOLOTTO, S. A. S. **Estudantes com Transtorno de espectro autista no contexto da rede estadual de ensino do Paraná**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

CARVALHO, C. R.; DANTAS, J. E. R.; SILVA, W. L. Encontros e Desencontros do Ensino Remoto Emergencial (ERE). **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, n. 38, ano 23, p. 58-65, 2021.

MELO, S. C. S.; PEREIRA, M. V. F.; NANES, G. Ensino Remoto e a Educação Especial: reflexões em tempos de pandemia da COVID-19. In: FUMES, N. de L. F.; CARMO, B. C. M. do. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia. A desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021.

MERCADO, E; PEDROSA, I. D. Transformações na relação Família-Escola em tempos de Pandemia da COVID-19. In: FUMES, N. de L. F.; CARMO, B. C. M. do. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia. A desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4773/2022**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais, 2022.

LIMA, M. S. C. B. M. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. 2014.

NUNES, C.; Madureira, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>. Acesso em: 26 jun. 2023.

ORLANDO, R. M.; ALVES, S. P. F.; MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-19, 2021.

RAMOS, M. M. O.; BIASI DI, F.; DUTRA, F. B. S. Atividades Extensionistas oferecidas pela UFRJ durante a Pandemia de COVID-19. **Revista Tecnologia & Cultura**, Rio de Janeiro, n. 38, ano 23, p. 39-48, 2021.

SARMENTO, V. N.; SANTOS, N. J. M.; FERREIRA, R. M. Pandemia e Educação “Remota”. Reflexões sobre a (In)visibilidade da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a pessoa com Deficiência Intelectual. In: FUMES, N. de L. F.; CARMO, B. C. M. do. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia. A desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021.

SARMENTO, V. Ex/Inclusão da Pessoa com Deficiência em tempos de Pandemia: Velhos Debates, Novos Desafios. In: FUMES, N. de L. F.; CARMO, B. C. M. do. (Orgs.). **Deficiência, Educação e Pandemia. A desigualdade revelada.** Maceió: EDUFAL, 2021.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao objetivo geral da nossa pesquisa, de como se dá o Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG na pandemia, os estudos demonstraram que o referido processo envolveu a participação de muitos e diferentes atores pedagógicos: a família, o estudante e os docentes, os gestores e toda a equipe da escola.

A perspectiva inclusiva vislumbra uma escola em que todos esses atores pedagógicos trabalhem em parceria, em prol do acesso, permanência e qualidade do ensino. A pesquisa demonstrou que a partir dos avanços legais, o acesso e até mesmo a permanência dos estudantes com TEA na escola regular puderam ser percebidos em números progressivamente maiores. Entretanto, a qualidade do ensino ainda é um indicador que merece o alerta e também a atenção da área de Educação brasileira. Em se tratando do TEA é um campo novo, considerando que a descoberta do diagnóstico é recente e que ainda passa, no momento atual, por transformações em seus critérios e é objeto de muitas polêmicas e tensões.

No entanto, no decurso das investigações percebemos a necessidade de desvincular o Processo de Escolarização, dentro da escola, dessa visão médica, reducionista, capacitista, abandonar os rótulos e caminhar pelo universo do estudante com TEA, pelas vias de suas potencialidades, o que perpassa a adoção de estratégias individuais voltadas às peculiaridades de cada um deles.

Em um período completamente desfavorável para a maior parte dos segmentos da sociedade, que foi o período de Pandemia do Covid 19, as Políticas adotadas em caráter emergenciais no cenário educacional, não favoreceram a evolução no que diz respeito às questões do ensino, especialmente para os estudantes com deficiência e os estudantes com TEA.

Tendo em vista que no final do ano de 2019 surgiu na China, o vírus SARS-CoV-2 e rapidamente se espalhou por todo o globo, atingindo a muitos países, sendo necessário que estes adotassem medidas drásticas e instantâneas de contenção do vírus, o que exigiu o isolamento social, também no Brasil, culminando no fechamento das escolas e universidades, muitos impactos foram profundamente sentidos por todos os estudantes.

Sendo assim, a partir de 2020 a realidade das escolas e da Educação como um todo no Brasil, foi de se adaptar ao Ensino Remoto, síncrono ou assíncrono, através das plataformas digitais, dos recursos tecnológicos e dos encontros virtuais. A pesquisa, portanto, também precisou se adaptar a esse contexto.

Após as devidas adaptações e a partir da autorização do Comitê de Ética da UFV/MG, iniciamos a coleta de dados com as famílias, em abril de 2021, em seguida com os estudantes com TEA e finalizamos com os atores pedagógicos.

O contato com as famílias possibilitou-nos um mergulho nas dimensões do processo de inclusão escolar e suas dificuldades e avanços, constatando que nem sempre os estudantes tiveram um processo linear, exigindo muito apoio familiar, resiliência e perseverança para continuar em suas trajetórias escolares.

Além disso, as famílias relataram a ampliação dos desafios ao Processo de Escolarização de seus filhos durante a Pandemia, as dificuldades de se adaptarem às novas rotinas, como no que concerne a concentração e ao foco nas aulas nesse formato; a prevalência do acompanhamento materno nas atividades escolares, por questões de disponibilidade; dificuldades de acesso e falta de equipamentos eficientes e disponíveis para a maior parte dos estudantes do universo da pesquisa.

Outras variáveis que tangenciaram o tema deram conta das angústias, dos sentimentos das famílias em relação à condição de seus filhos, o medo do retorno do Ensino Presencial, dos prejuízos que sofreram no ensino-aprendizagem, além de enfatizarem a importância do fortalecimento das interações Família e Escola, demonstrando a preocupação dessas famílias quanto ao desenvolvimento dos filhos e o quanto todos (escolas, famílias, atores pedagógicos) estavam despreparados para o enfrentamento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) no estado de Minas Gerais.

Os dados coletados com as famílias, durante o REANP, demonstraram que a aproximação com a escola se tornou mais difícil, assim como que a escola oferecesse um Ensino Colaborativo.

Nas entrevistas com os estudantes com TEA, pudemos conhecer melhor os anseios e preferências que eles tinham em relação a escola e aprofundamos em reflexões que transcenderam às respostas dadas por eles, tendo em vista que foram respostas mais curtas e objetivas e, em alguns casos e momentos, sofreram intervenção de algum familiar que estava dando suporte no momento da entrevista.

Ainda assim, foi possível compreender a singularidade de cada estudante e a importância de um olhar voltado para as características individuais da pessoa com TEA. Tal momento nos proporcionou essa compreensão, de que independente do nível de habilidade na comunicação desse estudante, na medida em que se sentem mais tranquilos, com um tempo maior para se expressarem, conseguem responder. E esta é uma característica que, muito provavelmente, também poderá ser observada no contexto de sala de aula, pelos atores

pedagógicos, pela escola inclusiva, para que os estudantes, ao se sentirem acolhidos e seguros, possam avançar em seu processo de escolarização. Consideramos, portanto, que o Processo de Escolarização do estudante com TEA, na visão dos próprios estudantes, requer um olhar atento e uma escuta sensível a tudo o que os circunda.

Nos grupos focais, os dados mostraram que os atores pedagógicos foram imprescindíveis para o Processo de Escolarização dos estudantes com TEA na Pandemia do Covid-19. No entanto, estes também foram afetados por uma realidade desconhecida. Nesse contexto, as relações família e escola foram transformadas e sofreram impactos, como: maior isolamento para os estudantes com TEA, menor contato com as famílias dos estudantes, improvisação ambivalente (pais e escola) para conseguir lidar com as adversidades que surgiram.

Além dessas constatações, foi percebido que a maioria dos professores conheciam as particularidades dos seus estudantes, embora alguns não conseguiram estabelecer um contato satisfatório, em razão de dificultadores, como equipamentos de telefone disponíveis para o estudante, para a comunicação e até mesmo acesso à internet, entre outros.

Também foi possível verificar que a defasagem da formação inicial e continuada sobre a Educação Inclusiva, sendo esta ainda muito aquém do ideal, para que a Inclusão de fato aconteça; Esta defasagem pode ser sentida não só na atuação dos atores com os estudantes, como também nas fragilidades das relações entre os próprios profissionais.

Constatou-se ainda que os planejamentos são conhecidos e compreendidos na esfera documental, dentro das exigências e atribuições de cada ator pedagógico. Entretanto, é necessário que se articule os planejamentos da Equipe Gestora com os dos atores, a fim de alinharem as ações concretas de Inclusão para toda a comunidade escolar.

Desta forma, a pesquisa apontou claramente as barreiras que ainda impedem a prática da Educação Inclusiva em sua inteireza, no processo de escolarização dos estudantes com TEA, dentro de uma Escola Estadual de Muriaé/MG, ainda que passos já foram dados e relatos de intenção e comprometimento com esse avanço. Faz-se necessário que novos estudos aconteçam, buscando acompanhar o cotidiano escolar desses estudantes e investigando em novas esferas de ensino dentro da Educação Básica, outros estados, outros municípios, outras realidades, buscando comparar as diferentes formas de vivência do processo educativo e visando melhorias e avanços no desenvolvimento do Ensino para os estudantes com TEA e assim também para todos.

Espera-se ainda, que em situações emergenciais como as descritas em razão da crise sanitária da Covid-19, os estudantes com TEA possam ser contemplados nas normativas e

diretrizes, de forma particular, tendo em vista o quanto estiveram invisibilizados nos anos de 2020 a 2022.

REFERÊNCIAS

- ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- ANDALÉCIO, A. C. G. S. A. M. *et al.* Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo. **Rev. Bras. de Educação Especial**, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 389-402, 2019.
- BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, n. 61, p. 299-310, abr-jun. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, I. G. S. **As vivências de pessoas adultas com Transtorno do Espectro Autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo**. Maceió: EdUFAL, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Planalto, Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da república. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto, Brasília, DF., 2015.
- CAMINHA, V. L. *et al.* (Orgs.). **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Editora Blucher, 2016.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Nota de Esclarecimento e Orientações Nº 01, de 11 de novembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às atividades escolares regulares, nas unidades que menciona, enquanto durar o estado de calamidade pública, em todo o território de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 170, 27 mar. 2020.
- COSTA, D. da S. **Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

CURY, C. R. J. *et al.* O aluno com deficiência e a pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, [s.l.], 2020.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. O trabalho colaborativo no Processo Educacional de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. In: MENDES, E. G. *et al.* (Orgs.). **Estratégias Inclusivas de Escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020.

DIAZ, F. Vigotisky e a concepção sócio-histórica cultural da aprendizagem. In: MIRANDA, T. G. M.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org). **O professor e a educação inclusiva. Formação, Práticas e Lugares**. Salvador: Ed EDUFBA, 2012. p. 61-87

DINIZ, A. F. M. As borboletas de Zagorski: uma análise de princípios da defectologia vigotskiana. **História & Ensino**, [s.l.], v. 20, n. 2, p. 171-189, 2014.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 166-188, 2012.

FARIAS, S. P. M.; ELIAS, N. C. Marcos do comportamento verbal e intervenção comportamental intensiva em trigêmeos com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 24, p. 1-11, 2020.

FERRAZ, A. Inclusão de aluno autista avança, mas ainda é desafio. **Estadão**, São Paulo, 04 out. 2022. Disponível em: < <https://www.estadao.com.br/educacao/inclusao-de-aluno-autista-avanca-no-brasil-mas-ainda-e-desafio/> >. Acesso em: 02 abr. 2022.

FLICK, V. W. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANA, E. C.; CRUZ, G. C.; PAULA, L. A. Plano educacional individualizado: uma estratégia de inclusão e aprendizagem nas aulas de Educação Física. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 9, n. 2, p. 118-131, set. 2019.

FUMES, N. L. F.; SANTOS, S. D. G.; DAMATO, T. A. L. **Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual: Aspectos conceituais, legais e práticos**. Maceió: EDUFAL, 2019. Vol. 1.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2017.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: [s.n.], 2005. Série Pesquisa em Educação.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed.da UFRGS, 2009.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de BH. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010.

GOMES, C. G. S. *et al.* (2021). Efeitos do Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 27, p. 285–300, 2021.

GOMES, C. G. *et al.* Intervenção precoce e intensiva com crianças com autismo por meio da capacitação de cuidadores. **Rev. Bras. de Educação Especial**, [s.l.], n. 23, n. 3, p. 377-30, 2017.

GOMES, C. G. *et al.* Efeitos de Intervenção Comportamental Intensiva Realizada por Meio da Capacitação de Cuidadores de Crianças com Autismo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 35, p. 1-12, 2019.

GOMES, C. G. S.; GONÇALVES, E. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

JANNUZZI, G. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LIZEO, L. M. A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I**. 2021. Dissertações (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2021.

LIMA, M. S. C. B. M. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. 2014.

LUZ, K. C. Veiculação da produção científica sobre o autismo no Brasil: embates e Tensões. In: BUENO, J. G. S. B. *et al.* (Org.) **A produção do conhecimento no campo da Educação Especial**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2018, p. 506-535.

MACHADO, K. **O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança espectro autista**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação Sant’Anna, Ponta Grossa, 2016.

MACHADO, M. C. C. **A família e o aluno com necessidade educacional no espaço da escola**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educacional e Inclusão escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MACIEL, M. M.; GARCIA FILHO, A. P. Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F. *et al.* (Orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 224-235.

MADUREIRA, N. L. V. *et al.* Práticas Pedagógicas para alunos com TEA: Estado da Arte em Dissertações Brasileiras dos últimos dez anos. **Nova Revista Amazônica**, [s.l.], v. 10, n. 2, nov. 2022.

MALEVAL, J. C. Da estrutura autista. **Asephallus**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 4-38, mai. 2018.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. Campinas: Ed. Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Espírito Santo, n. 43, p. 59-71, 2016.

MELO E SILVA, A. J. *et al.* Evaluating the Efficacy of a Parent-Implemented Autism Intervention Program in Northern Brazil. **Temas em Psicologia**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 523-532, 2019.

MENDES, E. G. Política de Educação Especial: Revisar ou Manter?. **Farol**, Santa Maria, out. 2020. Disponível em: < [https://farol.ufsm.br/01 de outubro de 2020](https://farol.ufsm.br/01_de_outubro_de_2020) >. Acesso em: 13 out. 2022.

MENDES, E. G. Transtorno do Espectro do Autismo: a gourmetização do rótulo e a uberização dos serviços. 75 min. Coletivo Aquilombando infâncias. mar. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9XTz377J1S0>. Acesso em: 17 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4310/2020**. Dispõe sobre normas para a oferta do regime especial de atividades não presenciais e regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2020.

MINAYO, M. C. S. **Análise Qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Rio de Janeiro: Ciênc. Saúde coletiva, 2012. Vol. 12.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, A. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento Histórico**. Uberlândia: EdUFU, 2008.

OLIVEIRA, I. M.; CHIOTE, F. A. B. O desenvolvimento cultural da criança com autismo. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs). **Estudos na perspectiva de Vigotski: Gênese e Emergência das Funções Psicológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 173-198.

OLIVEIRA, J. *et al.* Desafios para o estabelecimento de uma escolarização efetiva para crianças com Transtornos do Espectro do Autismo. In: D'ANTINO, M. E; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. S. (Eds.). **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Estudos interdisciplinares em educação e saúde em alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no município de Barueri, SP**. São Paulo: Memnon, 2015.

OLIVEIRA, P. de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de; BARBOSA, R. P. C. The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 7, p. 1-12, 2021.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015.

PAIVA JUNIOR, F. EUA publica nova prevalência de autismo: 1 a cada 44 crianças, com dados do CDC. **Canal autismo**, [s.l.], 02 dez. 2021. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publica-nova-prevalencia-de-autismo-1-a-cada-44-criancas-segundo-cdc/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

PEREIRA, B. C.; VIANA, B. P. A. colaboração em ação para a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (p. 49-62). In: MENDES, E. G. *et al.* (Orgs.). **Da Teoria à Práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: Abpee, 2020.

PEREIRA, C. A. dos S.; PEREIRA, B. C. O Ensino de Arte e suas linguagens na Inclusão Escolar de alunos com Transtornos do Espectro Autista. In: MENDES, E. G. *et al.* (Orgs.). **Da Teoria à Práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020.

PISETTA, M. A. A. de M.; SANTIAGO, M. C. A tríade ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário com a inclusão de alunos com autismo: intervenções educacionais e psicanalíticas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp.1, p. 836-855, 2019.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação Comum ou Especial? Análise das Diretrizes Políticas de Educação Especial Brasileiras 1. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 1286-1306, maio 2021.

RAMOS, F. V. C. **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: da categoria psiquiátrica à particularidade do caso a caso nos processos de inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

- RODRIGUES, I. B; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, dez. 2018.
- SANTOS, E. C. da S de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” Política de Educação Especial como afronta aos direitos humanos. Análise crítica do Decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021.
- SANTOS, E. C. dos; OLIVEIRA, I. M de. Meios auxiliares e caminhos alternativos: o aluno com autismo e a prática pedagógica. **Horizontes**, São Carlos, v. 36, n. 3, p. 121-133.
- SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. A História da Expansão da Inclusão Escolar e as Demandas para o Ensino Comum veiculados por um jornal. **Rev. Bras. Educação Especial**, Bauru, [s.l.], v. 24, 2018.
- SANTOS, S. D. G. Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva., p. 15-37. In: FUMES, N. de L. F.; SANTOS, S. D. G.; DAMATO, T. A. L. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Deficiência Intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos**. Maceió: EDUFAL, 2019, 178 p.
- SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Autismo por regiões brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez, 2018.
- SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, Pará, v. 10, p. 01-25, 2020.
- SCHLOSSER, D. F.; FRASSON, A. C.; CANTORANI, J. R. H. Softwares livres para análise de dados qualitativos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, 2020.
- SCHWARTZMAN, J. S. Síndrome de Rett. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, [s.l.], v. 25, n. 2, São Paulo, jun. 2003.
- SILVA, F. N. A autoreflexão colaborativo crítica como princípio para formação continuada: perspectivas para Inclusão Escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- SILVA, K. W.; BINS, K. L. G; ROZECK, M. A educação especial e a COVID-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.
- SOARES, C. H. F. C. **Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, (Em andamento).
- SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 1035-1053, 2020.

SOUZA, L.; MOROSINI, M. C.; SILVEIRA, R. N. M. A internacionalização na Educação Superior, p. 103-117. In: SANTOS, H. J.; CECCHETTI, E. (Orgs.). **Aprendizagem Baseada em Experiências (ABEX) fundamentos teóricos e práticos**. Chapecó, SC: Argoi, 2021-223.

STAINBACK, M S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 2008[1999].

TALARICO, M. V. T. S; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. [s.l.]: Moderna, 2021.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saude soc.**, [s.l.], v. 28, n. 3, p. 210-223, set. 2019.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AS FAMÍLIAS

Adaptado de Machado (2011)

Nome:

Idade:

Estado civil:

Qual a sua escolaridade?

Você trabalha? Qual a sua carga horária de trabalho diária?

Qual o grau de parentesco você em com o estudante com deficiência?

Roteiro de Entrevista semiestruturada

- 1- Como você participa da vida escolar do estudante com deficiência?
- 2- Com qual periodicidade você vai à escola?
- 3- Qual o papel da escola na vida do estudante com deficiência?
- 4- O que você entende por Inclusão Escolar?
- 5- Em sua opinião, quais foram (ou são) as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência e quais foram os avanços conquistados?
- 6- A escola promove a participação da família no processo de aprendizagem do estudante com deficiência? Se sim, de que forma?
- 7- Você possui vínculo/aproximação/parceria com algum funcionário da escola?
- 8- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela família ao trazer o estudante com deficiência para a escola?
- 9- Você auxilia o estudante com deficiência em outras atividades de escolarização fora do ambiente da escola?
- 10- Qual o tempo disponível da família para auxiliar nas atividades de escolarização do estudante com deficiência? Procura por professor para reforço escolar ou a própria família auxilia?
- 11- Gostaria de acrescentar mais alguma informação que não foi contemplada nessa entrevista?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS ESTUDANTES

Nome:

Idade:

Qual a sua escolaridade?

Roteiro de Entrevista semiestruturada

- 1- Quais as matérias que você mais gosta?
- 2- Quais as matérias que você não gosta?
- 3- O que você quer aprender?
- 4- Você tem alguma dificuldade com alguma matéria?
- 5- Você gosta de seus professores e colegas de turma?
- 6- Qual é o seu maior sonho?

APÊNDICE C

FORMULÁRIOS DE AUTORIZAÇÕES ATORES, FAMÍLIAS E ESTUDANTES:

Atores:

The image displays two screenshots of a Google Forms interface. The top screenshot shows the main title "Grupo Focal aplicado aos Atores Pedagógicos" and a description of the research project. The bottom screenshot shows a consent form titled "ANEXO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Atores Pedagógicos".

Form 1: Grupo Focal aplicado aos Atores Pedagógicos

Eu, Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, orientada pela profa. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos, pesquiso "O Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG".

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG.

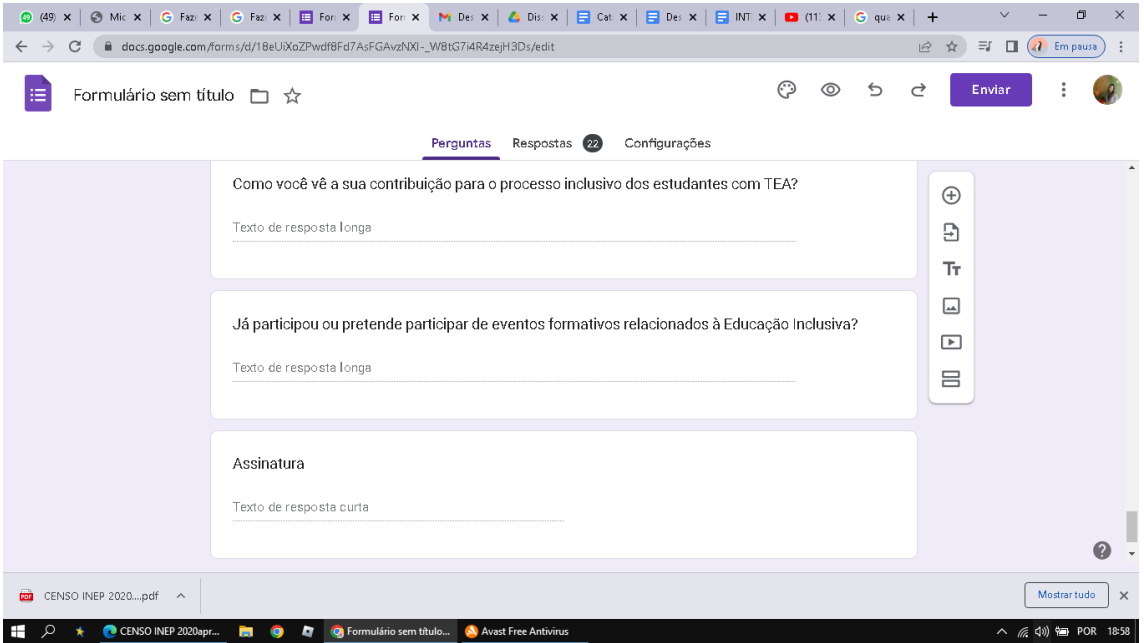
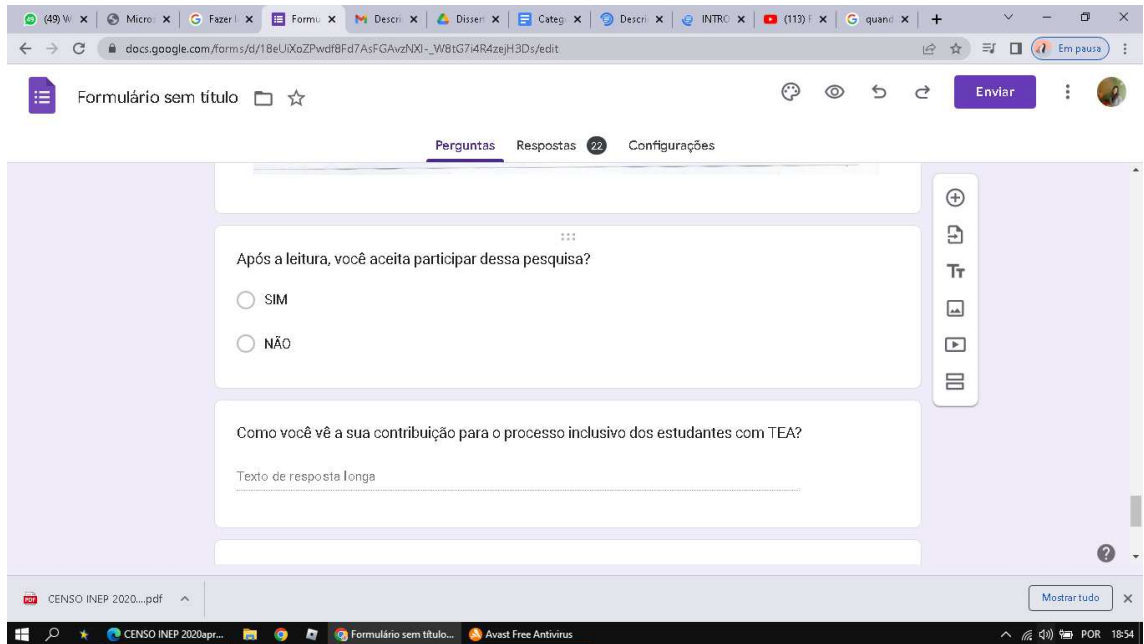
A sua participação é muito importante e todas as suas contribuições serão incluídas na pesquisa, com o absoluto sigilo da identidade e apenas para fins científicos.

Para maiores esclarecimentos, leia o termo abaixo:

Form 2: ANEXO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Atores Pedagógicos

Prezado(a) Sr(a), você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral "investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG".

A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, para todos os que participam do processo educacional. Desde 1988 a Constituição Federal assegura esse direito, mas ainda hoje é carente de legitimação por uma prática de Educação Inclusiva.



Famílias

The image displays two screenshots of a Google Forms survey titled "Formulário sem título".

Top Screenshot: Shows the survey introduction. The title is "Entrevista aplicada às famílias:". The text reads: "Eu, Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa/MG, orientada pela Profa. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos, pesquiso o 'Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG'. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG. A sua participação é muito importante e todas as suas contribuições serão incluídas na pesquisa, com o absoluto sigilo da identidade e apenas para fins científicos." Below this, it says "Para maiores esclarecimentos, leia abaixo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:".

Bottom Screenshot: Shows the "ANEXO" section of the survey, which is the "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) Família". The text includes: "Prezado(a) Sr(a), você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral 'Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG'. A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, pois todos os estudantes de escolas regulares, desde 1988, são convidados a participar de pesquisas de natureza acadêmica. Desde 1988, a comunidade científica brasileira vem registrando aumento significativo de pesquisas de natureza acadêmica que envolvem a participação de estudantes com TEA em pesquisas de natureza acadêmica. Desde 1988, a comunidade científica brasileira vem registrando aumento significativo de pesquisas de natureza acadêmica que envolvem a participação de estudantes com TEA em pesquisas de natureza acadêmica."

Formulário sem título

Perguntas Respostas 4 Configurações

Após a leitura, você aceita participar dessa pesquisa?

SIM

NÃO

Assinatura (Digite seu nome)

Texto de resposta curta

CENSO INEP 2020...pdf

Mostrar tudo

Avast Free Antivirus

Estudantes:

Formulário sem título

Perguntas Respostas 6 Configurações

Entrevista aplicada aos Estudantes

Eu, Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Viçosa/MG, orientada pela Profa. Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos, pesquiso o "Processo de Escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG".

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG.

A sua participação é muito importante e todas as suas contribuições serão incluídas na pesquisa, com o absoluto sigilo da identidade e apenas para fins científicos.

Para maiores esclarecimentos, leia os termos abaixo:

Upload de arquivo

CENSO INEP 2020...pdf

Mostrar tudo

Avast Free Antivirus

Formulário sem título

Perguntas Respostas 6 Configurações

ANEXO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a) Estudante, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral "Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG".

Devido ao aumento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas escolas e à importância de oferecer um ensino de qualidade para todos, pretendemos, nessa pesquisa, investigar como os estudantes com TEA aprendem e se desenvolvem em seu dia-a-dia nas escolas.

Procedimentos do Estudo

Você é convidado a participar de uma entrevista virtual no Google meet com 6 (seis) perguntas com duração máxima de 30 (trinta) minutos.

Riscos e Desconfortos

Você pode ficar com vergonha para responder alguma pergunta ou não gostar de ver a sua imagem aparecendo para outra pessoa e achar difícil responder a alguma pergunta. Mas, preciso você autorizar a gravação da entrevista, antes do seu início.

Você terá toda liberdade para não responder a alguma pergunta ou parar a

CENSO INEP 2020...pdf

Mostrar tudo

Formulário sem título

Perguntas Respostas 6 Configurações

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Responsáveis

Prezado(a) Sr (a),, você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu filho (a) em uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral "Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG".

A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, para todos os que participam do processo educacional. Desde 1988 a Constituição Federal assegura esse direito, mas ainda hoje é carente de legitimação por uma prática de Educação Inclusiva.

Procedimentos do Estudo

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os estudantes com TEA serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Aqueles que apresentarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. Em seguida, serão solicitados a responder o Termo de Assentimento e o Termo de Consentimento

CENSO INEP 2020...pdf

Mostrar tudo

APÊNDICE D

ATORES PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE MURIAÉ/MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA NA PANDEMIA (REGENTES DE AULAS)

Objetivos:

- Verificar as contribuições dos atores educacionais (regentes de aulas) para o processo inclusivo, de forma a garantir a permanência e sucesso de todos os estudantes com TEA na escola regular;
- Investigar as propostas de formação (inicial e continuada) dos professores quanto à Educação Inclusiva dos Estudantes com TEA na escola regular.

Quadro 1 – Categorias elaboradas no estudo.

Inicial	Intermediárias	Finais
<p>1- a gente tá vivendo um momento assim inédito, nunca tínhamos vivido isso né, eh tudo muito novidade (A P)</p> <p>2- a gente ali con correndo com isso {pandemia} e não desistindo, querendo ser um pouquinho de esperança (A P)</p> <p>3- isso {pandemia} foi assim para nós enquanto ser humano até né, gente cresceu demais muito mesmo (AP)</p>	<p>I. Famílias de estudantes das Escolas Públicas: a escola na promoção de sua participação; (12, 14, 15, 16)</p> <p>II. Acompanhamento Familiar; (6, 9, 10, 19, 20, 24)</p> <p>III. Práticas Pedagógicas e a Reinvenção da Profissão Docente na Pandemia; O “reaprender” a dar aula; (1, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40)</p> <p>IV Professor “Conselheiro/Psicólogo”} (2,3, 4, 5, 22, 23, 37)</p>	<p>I- FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICAS: REINVENÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NA PANDEMIA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR (III, V, VII, VIII, IX, X, XI) E GOOGLE FORMS</p> <p>FAMÍLIA DOS ESTUDANTES COM TEA E ESCOLA COMO “LUGAR SEGURO”(I, II, IV, VI</p>
<p>4-E muitas vezes {escola} é o lugar seguro dele né Tati? (AP)</p>	<p>V Os estudantes com TEA sofreram um isolamento maior; (7, 8, 42)</p>	<p>I.</p>

<p>5-É um lugar assim de apoio é a escola, de onde ele se sente seguro, onde ele se sente protegido né, e a gente, e ele chega ali com essa necessidade de conversar e eles perderam isso de uma hora para outra né.(AP)</p> <p>6-então a própria família diminui a escola pública, é muito triste porque não deveria né, então eu acho que o maior dificuldade não é nem no sistema agora já é antes dele, que com ele só piorou. (Ed)</p> <p>7- e o contato com esses alunos mesmo que através de um áudio de WhatsApp, ou de um, de um, de um contato no conexão escola ali no próprio chat do conexão escola e foi, foi ainda menor eu acho que foi assim grandiosamente é pior do que para os outros alunos né que não sofre desses transtornos. (El)</p> <p>8- eu acho que foi assim muito, muito distante mesmo nesse momento é online aí e até no híbrido mesmo né, porque poucos deles estão frequentando né, muito poucos até mesmo por eles terem as vezes, uma, uma, uma comorbidade né, além desse transtorno. Então a mãe as vezes fica é ressabiadas de mandar pra escola né, achando que pode ainda estar mais propício a pegar uma doença dessas, então isso tudo complicou, isso tudo foi mais né, foi um agravante maior nessa situação aí (El)</p>	<p>VI Menor contato com as famílias(34)</p> <p>VII Interação mais restrita com os professores de apoio/ (13, 41, 43, 44, 45)</p> <p>VIII{Materiais (PET adaptados)(45)</p> <p>IX. Defasagem na Formação inicial das licenciaturas e Formação continuada dentro das escolas, dificultando a estimulação adequada do estudante.(46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57)</p>	
<p>9-essa questão do acompanhar desse aluno tá muito ligado da vivência dele fora da escola né, que tem muitos casos né que a família</p>	<p>X. As tecnologias digitais e a Capacitação Docente frente aos recursos utilizados no Ensino Remoto; (21, 23, 24, 25, 26, 32, 34)</p>	<p>II.</p>

<p>não te dar um suporte, um apoio, às vezes esse aluno faz uso de medicamento, às vezes a família, às vezes tem caso tem que comprar um medicamento, às vezes aquele aluno não tá medicado de maneira correta né, isso também influência na vivência desse aluno na sala de aula (M)</p>	<p>XI. Ganhos e Perdas do Ensino Remoto e Híbrido.(14, 26, 27, 28, 29, 30, 33)</p>	
<p>10- muitas vezes a gente observa que não existe esse acompanhamento né, que acaba dificultando também o nosso na sala de aula e a interação dele também com os demais colegas. (M)</p>		
<p>11-Então muitas vezes a parte social né, que muitas vezes a família não tem estrutura emocional pra lidar com aquilo, mas também a financeira, não tem a facilidade de, de, de ter uma receita, de conseguir um remédio, de ter o dinheiro pra dar né, aquela medicação correta, então também vem a parte também social (Ed)</p>		
<p>12- Eu acho que lá no Benassati promove sim, Cíntia. eu acho que são bem participativos, a família desses alunos e a escola abre bem a porta prá isso sim. (El)</p>		
<p>13- E os meninos com o apoio, a gente percebe que o apoio tem esse vínculo maior com a família. (L)</p>		
<p>14- quando a gente se tem o apoio igual lá no Benassati, as famílias participam mais. Então elas estão sempre interagindo né com o filho na escola, com o apoio e isso é muito bom.(L)</p>		
<p>15-as famílias dos meninos de apoio são famílias participativas, que nos cobram né também resultados, a nós e dos professores de apoio, eu vejo que eles tão sempre ali também, é,</p>		

<p>acompanhando, vendo como é que tá o menino (Mic)</p> <p>16- eu acho que assim o maior desafio foi esse, a gente conseguir trazer a família né, pra tá ali do lado do filho, auxiliando, cobrando, pra mesmo agregar, pra se juntar ao professor.(AP)</p> <p>17-eu acho que a gente ficou meio abandonado, nesse sentido (AP)</p> <p>18-se não tiver essa parceria com a família ali, os meninos não tem maturidade para o ensino remoto, eles não, ainda não tem essa maturidade, precisa de uma cobrança de uma apoio muito grande da família. (AP)</p> <p>19-mas o que mais me incomoda é a família, a omissão da família, família que já não cobrava no sistema regular passou a cobrar menos ainda nesse sistema remoto e passou ao invés de, eh abraçar a causa, simplesmente só criticava (Ed)</p> <p>20-teve casos de pais de alunos chegar na escola criticar o professor, mas não critica o filho que não faz, crítica o professor. Então é uma barreira muito grande chega ser até desestimulante, é uma coisa que desanima a gente. (Ed)</p> <p>21-houve muita falta de interesse por parte dos alunos para participação das aulas, e falou que concorda com a Eliane que muitos alunos que têm interesse ganharam aquisição de autonomia e a carga de oferecer estudos esteve sempre muito ligado aos professores, é preciso que a família tome posse das suas responsabilidades. E ela falou sim, aprendemos muito, minhas aulas nunca mais serão como antes, eu achava que sabia muito (C)</p>		
---	--	--

<p>22-o professor é uma profissão que nunca vai deixar de existir, porque a educação de qualidade ela pressupõe eh, esse esse esse ambiente presencial ali pra construção desse conhecimento aí (I)</p> <p>23- agora que estamos vindo presencial, como que ainda presença nossa né na sala de aula, ela é um diferencial tanto quanto o aprendizado. Aqueles alunos que às vezes mal se comunicavam com a gente pelo sistema online, no presencial estão produzindo e fazendo né (M)</p> <p>24- nesse retorno eu senti os meninos muito perdidos, muito perdidos. Eu acho que a gente houve um avanço, mas houve um avanço pro lado profissional, entendeu? Aquela coisa do, do aluno ter a necessidade de, de de ter é um acolhimento, um, um contato com os próprios colegas, aquela coisa da gente ali, pelo menos ali na escola a gente trabalha com os meninos assim, eh a gente tá muito envolvido com eles né, com o dia a dia deles, a gente sabe da realidade deles, a gente sabe dos problemas deles, ali a gente pode eh eh tá interagindo, e e eu senti assim uma carência muito grande, tanto na questão da aprendizagem, quanto na questão intelectual, achei que houve uma piora (R)</p> <p>25-às vezes a informática num, é é válida e tudo, mas ela tá longe de suprir a necessidade do ser humano, que a necessidade do ser humano é muito mais, é muito além disso (R)</p> <p>26- na minha prática docente, eu sou muito mais professora de ensino remoto do que presencial,</p>		
--	--	--

<p>porque eu me formei em 2018 e na minha graduação não vi nada disso né, uma graduação recente que não abordou né, eh, o, a, os recursos tecnológicos né que hoje estão disponíveis pro professor eu não vi isso na graduação né. Eu acabei tendo que buscar eh uma formação continuada (I)</p> <p>27- tivemos que assim reaprender completamente, porque o que eu aprendi na faculdade é completamente diferente daquilo que hoje eu faço na prática né. Eu tive aí, sei lá três meses de ensino presencial e já tô quase um ano e meio né no ensino remoto e agora no híbrido. (I)</p> <p>28- essa questão do ser humano como ser social seja aí por meio dos conteúdos mesmo que a gente trabalha em sala de aula, a presença né, o físico ali ele é muito relevante né, e eu acredito com base naquilo que eu estou estudando que a profissão né, o docente ele nunca vai deixar de existir né, eh entende que os recursos né tecnológicos, as mídias digitais aí são muito positivas nesse novo tempo em que a gente vem vivendo né, uma porta foi aberta e eu acredito que não tem mais como fechar né, a tecnologia invadiu a escola eu acho que agora a gente tem que, que, que explorar cada vez mais esses recursos (I)</p> <p>29-a gente teve que se reinventar, a gente teve que adotar aí essas novas tecnologias buscando uma formação continuada buscando entender como isso pode ser favorável né dentro da escola, porque tem isso né, não é usar um vídeo, não é só usar um jogo, um formulário, é tenda que ela intencionalidade né pedagógica, é</p>		
---	--	--

<p>direcionar isso para o ensino, para aprendizagem, não é simplesmente utilizar um recurso tecnológico e a gente tá aprendendo isso durante o processo né, não é algo que a gente aprendeu na teoria para jogar na prática, a gente vai, a gente foi da prática a teoria né, nós tivemos que fazer o caminho inverso, mas estamos avançando (I)</p> <p>30- aprendemos a mexer com muitas ferramentas né, acho que isso foi um ponto positivo dentre tantas coisas assim com dificuldades né</p> <p>Eu pelo menos falo por mim, que não sabia mexer com nada disso né, a gente mal ligava um computador aí e imprimia uma provinha né (E1)</p> <p>31- os meninos que querem, as famílias que acompanham, eu acho que criou uma certa Independência nesses meninos, porque eles também passaram a, a, a coletar esses dados com mais facilidade, a buscar o aprendizado com mais, com mais, com uma certa independência né, eles, eles já podem ir no YouTube, podem eles já podem assistir um vídeo, ele já podem ir lá e pesquisar por exemplo na minha, na minha área aí de inglês um tradutor, um texto. (E1)</p> <p>32- o isolamento digamos assim só a tecnologia deixa a gente muito distante um do outro e como é bom ver aluno, como é bom o aluno nós vê, a gente vê os colegas, a gente trocar ideias (Ed)</p> <p>33- mostrou pra gente que pelo menos para ensino fundamental, pro ensino médio, acho que pros, pros mais novos, eu acho que isso é um pouco distante ainda, eles não tem ainda tanta maturidade né, pra encarar essa realidade, a não ser</p>		
---	--	--

<p>aqueles que querem mesmo, aqueles que a família estão acompanhando, porque a maioria a gente sente essa né, o contato físico, a presença do professor em sala, sala como interme, como mediador da aprendizagem, ela, eu acho que ficou assim cada, eh, eh, eh mostrou essa importância, eu acho que isso ficou muito é assim presente sabe, eu acho que as famílias também perceberam essa importância (T)</p> <p>34- no período remoto ficou muito claro né muito forte né, observando que aqueles alunos que vem de uma família e que tem cultura, e que tem essa presença né, éh você consegue dar um maior, esse aluno tem mais suporte, maior presença no ensino né. Enquanto que aqueles alunos que veem de uma dificuldade sociais muitas vezes complicada, com famílias com graves problemas sociais, econômicos, eh,eh questões psicológicas que a gente passa e muitas vezes a gente só o relato né, você vê que isso também está presente no sistema online né, isso ainda não acabou, eh essas questões se fazendo presente, sendo um dificultador do nosso trabalho enquanto professor né. E essas questões que muitas vezes que dependeriam de uma ação do Estado, uma vez que a escola é pública né, eh, eh você percebe muitas vezes omissões né. Então você consegue observando as falhas dos diferentes entes né, da família, do próprio aluno né, dessa formação em sentido da gente tá trabalhando em sala de aula e das dificuldades (M)</p> <p>35-no presencial a gente acaba</p>		
---	--	--

<p>humanizando mais né, inevitavelmente no remoto o negócio fica meio mecanizado né, embora a gente tente se aproximar de algum é muito mais difícil né, uma mensagem no WhatsApp soa muito frio mesmo com vários emojis né, mesmo com áudio ainda sim é é frio e acaba sendo até mecanizado. (I)</p> <p>36- eu acho que a profissão de professor vai muito além de ensinar, a gente é um pouco psicólogo, a gente é um pouco mãe né, a gente é é muito mais do que isso. Então eu acho que foi aí que houve uma perda muito grande e vai ser assim, vai ser complicado a gente recuperar esse tempo (R)</p> <p>37- a gente não é só professor, a gente psicólogo, a gente tem um outro olhar talvez sobre a realidade daquele aluno, às vezes é um, é um conselho, a gente mostra pra ele que talvez uma outra realidade fora daquela que ele tá acostumado ali a conviver. Então eu acho que a gente não é só, é é não é só o professor mediador da aprendizagem, da passagem de conhecimento.né, mas é igual você falou é mãe, é psicólogo é um pouco de tudo (T)</p> <p>38-não estávamos preparados, preparados com equipamentos né mais modernos, eh nem os alunos também não estavam, a não ser pros joguinhos, pros joguinhos ele tem uma habilidade que é fora do normal, mas não tem o hábito né do, do estudar (Ed)</p> <p>39-E pelo lado positivo do poder buscar mais, mais oportunidades né, mas coisas até em lives mesmo né gente, quantas coisas a gente teve que assistir, quanta coisa, quanto, quanto tutorial</p>		
---	--	--

<p>que nós tivemos que pegar sozinho né, porque a gente às vezes se agarrava a um colega ou outro, mas às vezes um também não sabia o outro também não sabia, um ia compartilhando com outro, então essa união acabou fazendo acabou fazendo com que nós buscássemos além né, uma, uma, uma coisa assim eh primordial dentro da educação, foi um passo que nós tivemos que dar sem querer dar né, foi assim, nós fizemos assim a frente né, acho que isso tudo já tava projetado aí, o futuro é isso aí mesmo, é cada vez mais tecnológico, mas a gente teve que antecipar isso aí (E1)</p> <p>40-sistema de ensino né o modelo de ensino acabou se tornando um grande laboratório né, aquele começo ali principalmente foi muito de experimentação né, da gente ir testando o que que ia dando certo nos alunos, esse ano obviamente a gente já tá muito eh melhor né, com conexão com o Google como suporte aí e, e é isso que as meninas falaram a gente teve que reinventar né, eu acho que foi uma coisa que ficou muito em alta aí né, o professor se reinventando, porque a gente teve que reaprender a dar aula (I)</p> <p>41- Eu acho também assim como a nossa demanda aumentou muito né em relação a, a entrar em contato com, com todos eles ali de uma forma mais é particular até assim né, individual. É a gente, eu por exemplo acabei deixando os meus alunos que tem professora de apoio mais com o professor de apoio, porque aí assim ele era, era um apoio pra mim também né ,eu sabia que eu podia deixar ali para aquele professor é interagir e conseguir</p>		
---	--	--

<p>atividade. Então é realmente é acabou afastando mesmo (AP)</p> <p>42- no remoto a gente ficou distante dos alunos de uma forma geral e desses especificamente por conta é dessas necessidades né específicas que eles acabam tendo né, abranger tudo isso acabou se tornando é quase impossível pra gente né, foram tantas, tantas tantas, tantas demandas né do do estado do sistema como um todo né que, que foi remodelado aí que de fato acabou ficando é mais difícil pra a gente alcançar esses alunos (I)</p> <p>43- O professor de apoio ele acaba conhecendo né através dos laudos aquilo, a, a necessidade maior deles tanto é que ele é o apoio exclusivo pro aluno, apoio esse que nós em sala de aula nós não conseguiremos dar, que a gente fala de uma maneira geral e cada um no seu grau né, porque a gente sabe também que tem que os seus graus tem um que é extremamente leve e acompanha com mais facilidade outros é muito mais severo né. Então é vai muito da a realidade do aluno. Mas eu tive experiências de professores de apoio adaptar o Pet, mostrar naquilo que tá na realidade do aluno e depois fez, mostrou aqui ó como que ele fez, aqui como que eu adaptei, isso é assim eu vi. Agora também assim concluindo eu vi, mas eu também nun, num dei opinião. Em que sentido? Porque eu não sei o grau de dificuldade do aluno, o grau dele do que ele consegue fazer se além do autismo ele tem alguma dificuldade motora se ele tem isso se ele tem aquilo</p> <p>mas o professor de apoio que conhece as limitações e até mesmo até onde ele pode ir dentro daquilo</p>		
--	--	--

<p>né, que ele tá assistindo lá ao seu aluno. (Ed)</p> <p>44- então da esse suporte todo é o professor de apoio e a gente quando tá em sala de aula é a socialização, é chegar, é interagir, é o bom dia, e aí fulano cê tá fazendo? Olha, que bonito! Deixa eu ver sua atividade também. Aí passar na sala, ver o que tá no regular né, é digamos assim sem o transtorno mas também dá atenção pra aquele do trans transtorno (Ed)</p> <p>45- tô falando coisa de exatas, a matéria atual de exatas, tem uns que só vão até um certo ponto. Então é naquele ponto que o professor vai trabalhar e explorar o máximo desse aluno. (Ed)</p> <p>46-a minha primeira graduação foi em Letras. Aí eu fiz pedagogia e hoje eu tô fazendo Educação Especial. A pedagogia também me deu uma base muito legal prá gente tá trabalhando com essas deficiências em sala de aula, porque a gente tem a disciplina lá da Educação Especial lá dentro da pedagogia também. Então foi isso que me motivou a ir pro curso, né de Educação Especial, porque ia aprofundar mais no assunto que a gente né, depara em sala de aula.(l)</p> <p>47-{sentiu defasagem} Porque aí eu percebo que eu aprendi muito na prática. Você pega muito na prática, não na teoria (m)</p> <p>48-eu formei em 96. Então, é, existe uma necessidade do professor fazer uma reciclagem aí, porque os problemas que a gente tinha antigamente não são os mesmos que a gente tem hoje, né?(R)</p> <p>49- eu também senti isso.Essa necessidade de tá buscando essas outras capacitações, porque no curso de Letras, que foi a minha primeira graduação, a gente trabalhou, falou muito pouco do assunto. Então a gente busca outras capacitações prá ver se a</p>		
--	--	--

gente consegue dar conta. Porque é igual você falou, nós formamos há mais tempo e há tempos atrás não existia, não se falava tanto né, em Educação Inclusiva igual está falando hoje. E aí eu tô me sentindo assim, sabe? Restaurada, com os livros que eu tô lendo, às vezes surge uma novidade em sala de aula, eu pego algum material prá poder tá lendo, entendeu? E isso tem me ajudado muito. Então essa reciclagem, ela precisa de tá acontecendo, né, no âmbito profissional nosso, né, concurso, capacitação né, talvez né, essas reuniões nossas colocar um assunto prá ser abordado de realidades que a gente encontra na escola. (1)

50-eu, por exemplo, também formei em 94 e, na época, não se falava tanto nessa Educação Inclusiv

Então, a gente, na verdade, nós não tivemos nada nos conteúdos que abordasse mais profundamente sobre o tema e, eu acho também quando a gente fala de capacitação, a gente faz tanta coisa né, tanta reunião na escola, em prol do aluno, por que não a própria escola oferecer essa capacitação, né? o Estado oferecer isso prá gente, porque já que é uma necessidade tão gritante hoje em dia né? às vezes abordar esse tema nas reuniões, trazer pessoas capacitadas no assunto prá poder capacitar mesmo a gente também, né? mesmo que seja por um período menor, mas que fale, que aborde o assunto sempre porque, na verdade, na nossa formação nós não tivemos isso. Eu que fiz letras também, eu não tive esse assunto abordado dentro dos conteúdos, né? Então, é fica complicado às vezes a gente se assusta em deparar com determinadas deficiências do aluno, a gente não sabe como lidar, porque nós não fomos preparados prá isso. como lidar, como que funciona, algum material que a gente possa ler, que possa fazer alguma coisa em conjunto ali, né? porque isso também não adianta um fazer e o outro

<p>não fazer, a escola é um todo né? não é só a matemática, ou só o português. A gente teria que tá fazendo uma capacitação coletivamente, eu penso assim né?(E1)</p> <p>51-na graduação né. A gente não tem tanto, pelo menos eu não tive esse acesso a essa Educação Especial, prá trabalhar com esses alunos com deficiência, a não ser na questão de libras, né. Porque com as outras deficiências, a gente não tem tanto contato né. não se aborda essas deficiências, fica muito mais a cargo né, quando pega, do professor de apoio. Então tem uma deficiência, lá na formação mesmo, né. Nós enquanto profissionais que não têm na carga horária ali, possibilidade de tá contemplando, é abordar, né. diversos tipos de deficiência, como lidar, como trabalhar, né, tirando libras né, que são os deficientes auditivos.(M)</p> <p>52 Eu me formei em 2012, né, bem mais, depois, bem depois. E também, assim, na minha formação de ciências biológicas, eu senti muita falta tanto de é, voltada para, uma coisa mais voltada para a Educação Especial, quanto voltada pra sala de aula no geral, prá didática, prá, é desenvolvimento do aluno, que tudo isso acaba nos ajudando também a lidar com tudo que uma sala de aula se apresenta prá gente, tudo que uma sala de aula apresenta. É o que me fez ir pra pedagogia, que eu falei: -gente, eu não sei nada né. Já em pedagogia, eu né comprovo aí a mesma situação das outras colegas. Teve uma disciplina voltada prá Educação Especial, que assim, também é um assunto muito amplo prá ser tratado numa disciplina. Então, era bem, não era muito aprofundado. Era bem por cima, dentro de pedagogia, mas que já deu um aportezinho melhor mas tenho interesse sim em fazer alguma coisa a mais porque é muito ruim quando você se depara com uma situação que você não sabe o que fazer.</p>		
--	--	--

<p>É muito ruim quando você vê um aluno que quer, que tem o interesse, mas você não sabe como levar prá esse aluno um pouco mais. (C)</p> <p>53- é na prefeitura de Campos né. Trabalhei quase cinco anos em educação infantil lá, creche. Teve um ano que eu trabalhei com um aluno com autismo né o ano inteiro e sem nenhum tipo de suporte, né. Era a mãe que corria atrás de acompanhamento, com fono, terapia e tudo mais</p> <p>Então éramos eu e a outra professora, tendo que lidar com a situação do jeito que a gente sabia, do jeito que a gente podia e eu , na época, não tinha formação nenhuma, eu tava ainda cursando a licenciatura em história a nossa função ali era cuidar dele e vigiar o que ele fazia, mas o desenvolvimento pedagógico dele, naquele ambiente, foi praticamente nulo, né? as outras crianças desenvolviam né, é, aprendizagem, era maternal 2 eu acho, letra, números né, aprendendo o alfabeto e ele ficava num canto da sala brincando, na dele, sabe? Então não tinha nenhum tipo de suporte prá nós professores, assim de capacitação, nem de colocarem um professor especializado né, prá trabalhar com ele ou direcionar prá uma creche, que tivesse esse múltiplo né ou uma outra rede que tivesse esse suporte prá ele, porque já havia laudo diagnóstico, já havia tudo né, só não havia o sistema mesmo pronto prá receber (I)</p> <p>54-agora no final do ano prá gente um aluno com deficiência, inclusive a família assim nunca nem levou. A gente que encaminhou prá ela levar até o médico, pro médico ver qual tipo de laudo que a criança teria, mas a gente não tinha a professora apoio</p> <p>Quem ficava com o aluno era o supervisor porque o aluno, não era um aluno que você dava um brinquedo prá ele e ele ficava num cantinho. Ele subia nas mesas, ele batia nos colegas. Então assim, era uma situação muito difícil</p>		
--	--	--

<p>que a gente, por exemplo, ficou sem saber o que fazer com o aluno e, em outros casos né, que estavam há mais tempo com a gente, esse ano a prefeitura aceitou de colocar, depois que nós retornamos, um estagiário junto com um professor em sala de aula. Isso já facilitou 80% a nossa vida o aluno não tinha condição de ficar em sala de aula com os demais, porque a gente estava numa sala com 24 crianças e o professor era a única responsável naquela hora até às 4 horas com as crianças. Então, como que ela ia dar conta sozinha? Aí o supervisor pegou essa criança e acabou ficando com ela até a gente entrar de férias agora</p> <p>Então olha aí, a falta de investimento, a falta de formação, a falta né de um apoio mesmo prá tá te auxiliando em sala de aula, porque você, 24 crianças em uma turma, com mais uma deficiência, que é né, a gente precisa tá com o olho colado o tempo todo, a gente não dá conta. (L)</p> <p>55-tem alunos ali que eu percebi, eles eram capazes de ir muito mais além e o material que era adaptado prá eles, não era condizente com aquela deficiência que ele tinha, sabe? Então, às vezes o aluno fica ali, mesmo com o apoio, desmotivado, porque o material não condiz, né? Eu percebi isso. Então, assim cabe ao profissional também ficar muito atento a isso né, com como lidar, o quê que ele vai preparar, o quê que vai passar porque senão, o próprio aluno que tem o, né, a deficiência, ele desmotiva, ele não desenvolve, né?</p> <p>Ele poderia alcançar um objetivo maior se ele tivesse um apoio, vamos dizer assim, um material melhor, sabe?</p> <p>(E1)</p> <p>56-também o lado da família que quer que o aluno desenvolva é uma responsabilidade muito grande ter um aluno como qualquer aluno, é um ser humano, é uma vida, ele precisa ser, tanto ele precisa, ele precisa tá ali com um propósito, né, de ser estimulado no que ele precisa, no que</p>		
--	--	--

<p>ele pode, no que ele consegue, mas que ele tem ter uma atenção especial. Não é prá: -ah, não, vamos deixa ele ali colorindo no cantinho que tá bom, né? é uma responsabilidade muito grande. Então, eu, só prá complementar aí, que a gente, a família que manda o aluno prá escola, ela já passa por Ns dificuldades prá que ele chegue até naquela escola né. Não é fácil, que o aluno especial vá prá escola. Então, se ele tá na escola, que esse seja um tempo e um momento aproveitado. (C)</p> <p>57- Eu acho que isso pode ser melhorado, isso igual a Carla falou aí, a família leva no intuito também de querer o desenvolvimento da criança, do adolescente, né? ver o estímulo, ver a vontade de ir pra escola, prá fazer realmente uma coisa que vá, é, produzir, uma coisa que ele vá se sentir importante, que ele tá fazendo sozinho, que ele tá conseguindo mesmo né com o apoio ali do lado, estimulando o tempo todo, mas coisa que ele consiga fazer né, que dê conta de fazer e não só alguma coisinha lá só prá falar que ele tá fazendo alguma coisa, né? (E)</p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E

ATORES PEDAGÓGICOS NA REDE PÚBLICA DE MURIAÉ/MG E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA NA PANDEMIA (DIREÇÃO, PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS, PROFESSORES DE APOIO, SUPERVISÃO)

Objetivos:

- Verificar as contribuições dos atores educacionais, em suas diferentes atribuições, para o processo inclusivo, de forma a garantir a permanência e sucesso de todos os estudantes com TEA na escola regular;
- Identificar (na visão dos atores educacionais) as contribuições da Família e da Escola no Processo de Inclusão dos estudantes com TEA;

Quadro 1 – Categorias elaboradas no estudo.

Inicial	Intermediárias	Finais
<p>1-Eu percebo o seguinte. Até então, né, nós estamos no mês de outubro, né? Demos início agora e até então eu não consegui fazer uma videochamada com ele {estudante que ela atende}. (C1)</p> <p>2- Agora eu percebo que ele tem uma aceitação muito maior, uma interação, eu consigo fazer com que ele me responda todas as mensagens, o que não acontecia no início, sabe? (C1)</p>	<p>I. Os estudantes com deficiência no período remoto e híbrido (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18 22, 23, 29)</p> <p>II Os estudantes com TEA no período remoto e híbrido (4, 25, 26, 27, 28, 30</p> <p>III O professor no ensino remoto e híbrido (19, 20, 21, 24)</p> <p>IV. As interações entre os professores nos diferentes períodos (pré pandemia e durante); (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38)</p> <p>V As famílias dos estudantes com deficiência e o acompanhamento de sua escolarização (6,17, 22, 23, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54,)</p> <p>VI Os atores pedagógicos e suas diferentes atribuições</p>	<p>I- OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E OS DESAFIOS À ESCOLARIZAÇÃ O NO PERÍODO REMOTO E HÍBRIDO (I, II, V)</p> <p>II- ATORES PEDAGÓGICOS: ATRIBUIÇÕES, INTERAÇÕES, CONFLITOS E APROXIMAÇÕES PRÉ E DURANTE A PANDEMIA. (III, IV, VI, VII)</p>

	(tensões); (53, 60, 61, 62, 63, 64, 65) VII PDI (55, 56, 57, 58, 59)	
3- Agora eu já percebo assim, é uma interação, ele procura saber o quê que tem prá fazer. E eu já coloquei pra ele assim: _ Caso, se você tem dificuldade, não fica com receio. Eu parei de pedir pra ele prá gente fazer videochamada e sim trabalhar com mensagem.		III.
4- Ele {estudante que ela atende} tem uma leve deficiência do autismo mais o TOD, como é que fala, deficiência de opositor. Ele tá sempre na defensiva. Tô com ele desde o início do ano. Tem os seus momentos ruins, mas a maior parte ele faz as coisas.(E) 5-Eu acho que no dia a dia tá sendo bem mais complicado. Porque cê não tem tanto aquele retorno do aluno, no dia a dia cê consegue trabalhar melhor com ele. Igual no meu caso, meu aluno (...)cê tem uma produtividade melhor., quando ele tá perto de você (E) 6- assim longe, ele fica muito a critério da família, não fica muito a critério da gente, da escola, da aprendizagem, cê não sabe como que tá a condição da aprendizagem, o dia a dia escolar e nem todos os alunos, até os normais (E) 7- Então, assim, não tem aquela aprendizagem que seria o o ideal prá todo mundo né? Eles ficam meio desmotivado, eles não ficam assim com aquela motivação, vai, muitos por ir mesmo, em vez de ficar em casa, ir prá lá, mas cê vê no dia a dia não produz tanto que produzia antes, nesse sistema. Antes da pandemia, eles produziam muito mais coisas e	IV.	

<p>agora ficou muito limitada a aprendizagem deles. (E)</p> <p>8- Aí assim eu acho que não tem tanta aprendizagem porque além de ser material do governo, cê modifica, cê tira muito a essência daquele conteúdo (E)</p> <p>9- se ele quer fazer alguma coisa futuramente, ele não vai ter aquela base. (E)</p> <p>10- Eu acho que todos os alunos, como nós ficamos muito tempo parado, né? Nessa pandemia, um ano e pouco sem a aula presencial e aí esse retorno, eu acho que os alunos desacostumaram a frequentar a escola (S)</p> <p>11- Eu acho que a pandemia prá toda a Educação Especial tá bem complicada. A gente tá fazendo o nosso melhor, mas eu acho que os alunos, tadinhos, ne não tá sendo igual sala de aula. Que a gente tá ali, do lado mesmo. (Jh)</p> <p>12- eu vejo que esse processo pros alunos né especiais, do remoto, é muito difícil, porque ele precisa de um acompanhamento muito individualizado, né, do professor de apoio. O professor precisa de tá ali do lado, trabalhar muito o material concreto. Muitos não conseguem acessar, não sabem mexer com a internet, grande maioria. Então, isso, é, dificulta muito o trabalho. O trabalho do professor apoio, ele precisa ser um trabalho do lado, perto né, individual com aquele aluno. e essa volta também agora, está sendo muito complicado, porque essa volta é uma volta cheia de restrições, de estar do lado, de aluno que às vezes não consegue usar uma máscara, né. De aluno que às vezes não consegue estar naquele limite estabelecido, sentado naquele limite estabelecido</p>		
---	--	--

<p>pela vigilância. Então eu acho que é muito difícil esta volta né, mas a gente está caminhando né. É um começo. (G)</p> <p>13-pessoalmente, a gente cria um laço com o aluno que facilita o aprendizado e distância a gente não consegue muito esse laço. Esses alunos especiais a gente precisa mais do que os outros desse laço afetivo. Pra que eles sintam seguros com a gente, sintam mais à vontade pra, com isso vai ajudar no aprendizado. Os alunos especiais a gente tem que trabalhar muito o concreto com eles e é muito difícil a gente trabalhar concreto, né, no remoto e híbrido (Edc)</p> <p>14-, o aluno, todos os alunos, todos nós. Quando você tem um incentivo, você, né, você procura fazer aquilo da melhor maneira possível, mas nessa situação que nós estamos vivenciando, eu percebo mais do que nunca que o aluno, ele tá muito disperso, é, ele tá assim, com dificuldade às vezes, eu percebo até que os alunos eles estão tristes né, com tudo isso que tá acontecendo, com essa situação que nós estamos vivenciando e isso tá prejudicando muito. É, eu percebo até que às vezes a família, né, ela fica assim sem saber, né, como ajudar esse aluno, como incentivar esse aluno, como fazer com que esse aluno concretize, com que aquele aluno realize todas as atividades. (Cl)</p> <p>15- na maioria das vezes pra que você consiga é, um objetivo, né, você tem que tá o tempo todo cobrando, cobrando, cobrando e como um dos professores citou aí, é, muita das vezes você até pensa: -não, esse aluno tá fazendo, tá conseguindo, né, porque o que passa prá você é que ele</p>		
---	--	--

<p>conseguiu assimilar, mas quando ele vai executar, aquilo não acontece. Aí às vezes você fica pensando. -Gente, eu usei tantas linhas, sabe. Eu usei tantos meios, tantos recursos, imaginando que {conseguiu assimilar, mas não} (C1)</p> <p>16- os meus alunos não aderiram o retorno. Então, ou seja, eu continuo fazendo do mesmo jeito do início né, só por videochamada, é, ligações, etc.(C1)</p> <p>17- eu acho que o presencial realmente a criança iria aprender mais, mas como não tem jeito, esse sistema voltando híbrido, eu acho que não funciona muito bem não. Eu não sei se os demais alunos voltaram, mas a Ana Luiza não voltou. Nós continuamos com os mesmos métodos, do mesmo jeito, Eu e a Barbara tivemos uma sorte muito grande. A mãe da Ana Luiza nos ajuda muito. Ela participa, ela ajuda ela a colocar as coisas na plataforma. A gente comunica com ela. A gente tem liberdade de colocar as coisas, de passar prá ela o quê que a Ana Luiza tem que fazer, o quê que tá devendo, cobra ela. Então é uma parceria (V)</p> <p>18- E a estratégia é as mesmas, porque é videochamada, é ligar, é conversar, é essas coisas que a gente faz todo dia mesmo. E eu acho que esse negócio de voltar agora, nessa altura do campeonato igual voltou, eu acho que não funciona muito não porque igual eu falei: os alunos considerados “normais” não querem estudar, não estão estudando. Cê acha que aluno na escola não estuda, em casa sozinho vai estudar? Aí agora, cê vê, um pouco voltou, um pouco não voltou, como é que fica essa situação? Aqueles que tão lá ficam meio</p>		
--	--	--

<p>perdidos, ficam meio desmotivados(V)</p> <p>19- É tudo assim novidade, é tudo diferente. A gente vai aprendendo, vai errando, vai acertando e assim, tomara que o ano que vem a gente volte o normal, porque senão, eu falei daqui uns dias eu falei que quem vai tá precisando de apoio sou eu. Porque o negócio tá puxado.(V)</p> <p>20-eu vejo que é cansativo prá todos nós. Tá sendo um momento muito desafiador, muito, muito porque às vezes você percebe que aquele aluno, ele tem potencial prá conseguir mais, ele tem, só que ele tá desmotivado (CI)</p> <p>21- muitas vezes eles até falam né, a falta que tá fazendo a escola, gente. Porque eles sentem muita falta de não estar junto com outros amigos, na presença de colegas. É, uma dos meus alunos né, que é até a V., eu sinto que, ela é PC, né, ou seja, ela sente muita falta, principalmente no momento, que ela tá morando numa roça, num lugar distante, então ela sente muita falta de ter a presença, ter contato com pessoas e isso tá fazendo com que ela fique sem estímulo prá tá realizando as atividades, por mais que você cobre, por mais que você elogie, o mínimo esforço que a pessoa faz, você elogia, pensando assim, não, agora eu vou conseguir algo positivo, mas os alunos, eles estão desmotivados e eu vejo o seguinte: isso não é só de hoje, né? É, que a gente tem dificuldade, que a gente tem que tá elaborando vários recursos prá tá prendendo a atenção do aluno, sempre foi e sempre será desse jeito porque eles, principalmente o aluno né, portador de deficiência especial, ele dispersa com muita facilidade, muita. Então, ou seja, é o tempo todo</p>		
---	--	--

<p>ali monitorando, incentivando e assim conversando até com outros professores prá procurar saber, trocar ideia, o quê que tá fazendo, o que que tá surtindo efeito, sabe? Prá que você, é, mude as suas estratégias e alcance os resultados que você tanto almeja. (CI)</p> <p>22- Eu gostei muito do que a Cláudia falou, que ela falou que os alunos eles têm uma necessidade né, emocional muito grande. E eu vejo que eles são os últimos agora também a chegar na escola. Veja que todos os outros alunos, né, que as mães assinaram que podem voltar pro presencial, eles estão lá e esses alunos, por problemas de saúde, muitas vezes, que a mãe fica com medo, ou desses problemas mesmo de máscara, de não conseguir estar dentro dos protocolos. Então, e eles são os que mais necessitam de estar, é, ter esse relacionamento lá junto com os outros alunos.(G)</p> <p>23- e muitos dos nossos alunos especiais, o único lugar de convivência com outros, é na escola. Então, eles estão muito isolados. A pandemia isolou todos? Sim. Mas nossos alunos especiais foram mais isolados ainda, né? Eles tão mais ainda restritos do que todos os outros. Eles necessitam muito mais.(G)</p> <p>24-Então, o trabalho de vocês é muito grande e é essencial prá apoio prá esses alunos mesmo, o apoio emocional, além de tudo.(G)</p> <p>25- {estud com tea}é difícil eu falar né, do aluno, porque a gente, como tá online, a gente não tá tendo esse contato direto com ele, né? no presencial. Então, fica muito difícil assim de eu tá falando. (La)</p> <p>26- O P. tá constando o autismo, só que bem leve né? tem deficiência intelectual também, bem leve. O que</p>		
---	--	--

<p>eu posso falar, é, deles, presencial não tem como eu falar, porque a gente não tá tendo contato né, com o aluno. Eu tenho contato também com ele, mas muito pouco. Por não ter assim um meio de comunicação, o pai trabalha fora o dia inteiro, né? Então assim, não é toda hora que a gente pode tá ligando prá saber, mas é um menino muito esperto, inteligente e o autismo dele, dá prá você ver que é leve, né, não tá tendo muita dificuldade de fazer as atividades, que eu tô adaptando, tô passando, né? Eu posso falar assim pelo híbrido mesmo, porque eu tenho pouco, não posso falar porque eu também não tenho contato com ele direto pelo whatsapp né? É... só pelo telefone mesmo que eu tenho contato com a mãe ou com o pai e às vezes eu peço pra chamar ele prá gente conversar um pouco, né. Então fica um pouquinho difícil prá falar. Se alguém aí tem mais algum aluno autista, que tem mais contato pelo whatsapp, que quiser tá falando.</p> <p>(La)</p> <p>27- O autista, ele é muito rotina e ao mesmo tempo o autista é muito, ele é amor, ele se apega a você, a você e aos amigos ali, poucos, ele não gosta né, de certas coisas que têm na sala</p> <p>(Jh)</p> <p>28- Pra o aluno autista, uma semana em casa, uma semana na escola. Olha a rotina desse aluno. Toda bagunçada. Para o autista isso é, “a casa caiu né”, então eu acho que fica bem complicado, né para os autistas, porque eles, realmente são rotineiros, é aquilo ali, é o horário certo. Então eu acho que isso tá prejudicando muito mais eles do que alguns outros. O autista, isso acaba com ele por questão mesmo da rotina dele.</p> <p>(Jh)</p>		
--	--	--

<p>29- com certeza é uma situação muito complicada prá ele, que tem aquele costume né, de todo dia tá indo na escola, com certeza o online tá sendo bem difícil prá eles adaptarem mesmo, tanto pro autista, quanto pras outras deficiências, né? Porque o menino especial ele tem um pouco mais de dificuldade na adaptação, né? (La)</p> <p>30- Os pais eles não tem acesso a nada disso. E outra, o P. é extremamente rotineiro. Quando eu trabalhei com ele, ele tem a rotina. Ele chega na escola sempre no mesmo horário, sai no mesmo horário, passa pelo mesmo caminho e ele só anda correndo. Então, tipo assim, pensa na rotina do P., de estudo e ele não voltou, mas se ele voltar pra escola, depois de uma semana em casa, uma semana estudando, o P. vai pra escola todos os dias. Ele não dá conta. Eu acho que pra eles tá bem difícil, entendeu? Por questão da rotina. Ele prefere ir na escola a semana inteira (Jh) {sobre o contato entre os professores}</p> <p>31- a maioria dos professores eu já conheço desde o ano passado né? porque eu já tô trabalhando aí já tem, já desde o ano passado. Mas eu sempre tenho contato sempre com eles, conversa né no presencial, quando a gente vai, tem diálogo. Eu não tenho nada o que reclamar, porque os professores daí são muito bons (La)</p> <p>32- Eu não tenho muito contato em relação a isso, porque os meus materiais, eu faço a adaptação pelo pet do site do estude em casa. Então, eu não preciso tá tendo esse contato com eles. E eu agora tô dando uma sequência, então, nem tô olhando</p>		
--	--	--

<p>mais no estude em casa, que eu tô dando a sequência no meu trabalho no PET adaptado. Por ele ainda não tá alfabetizado. Então, em relação a isso, eu não tenho contato com os professores não. (La)</p> <p>33- o contato nosso, antes né da pandemia, vou falar o antes e vou falar o agora. Antes da pandemia, o professor. Qual que era a obrigação dele? De entregar com antecedência a matéria que ia ser dada, prá você tá fazendo as adaptações. Então, ele entregava o material pra você antes e você fazia as adaptações. Só que tinha professor, não tô falando aqui da escola, tô falando assim num geralzão, tá gente? Né, professor que às vezes não te entrega a matéria prá você tá fazendo a adaptação, você chega na aula e tem que se virar nos trinta. Então eu acho que o professor regente, ele quando tá no presencial, fica bem complicado sem esse diálogo, porque pelo aluno ele ter o professor de apoio, não, o aluno não é do professor de apoio, o aluno é de todos os professores da sala. Só que eu acho que na visão do especial, é que o aluno é do professor de apoio. Fica prá lá e você que resolve tudo, né? Não tem aquela coisa ali e o aluno é dele também, né? Agora com o ensino híbrido, da forma que tá agora aqui, né online né? então a gente não precisa mais ir atras de professor pra assistir matéria. A gente já pega, á tem o pet ali né? Então, ficou mais fácil para o apoio, já tá com a matéria na mão. Quando é a aula, né, aula presencial, do professor, cê tem que pegar a matéria antecipada com ele e muitas vezes né? é difícil (Jh)</p> <p>34- Eu concordo plenamente com a colocação dela, porque, muitas das</p>		
--	--	--

<p>vezes, a gente até procura um professor. Isso eu tô falando no presencial, principalmente né, quando tem uma reunião no início do ano, você fala pra ele, passa né, como você trabalha, enfim, é, o que é necessário, né? que ele passe, o conteúdo que será trabalhado pra que você venha a adaptar de acordo com a necessidade do seu aluno, né, através do PDI daquele aluno e na maioria das vezes isso não ocorre e, outra coisa também, parece que é só você o responsável pelo desenvolvimento daquele aluno (CI)</p> <p>35- Outra coisa também esse professor, além disso ele incentivava os colegas, a chegar a aproximar do meu aluno, entendeu? Ele falava, muitas das vezes, é, às vezes o meu aluno não ia, falava da importância né desse contato, do aluno considerado “normal” com o aluno com necessidade especial.(CI)</p> <p>36- às vezes o professor, é, ele passa muitas das vezes e não cumprimenta nem o professor de apoio, nem um bom dia, nem um oi, não cumprimenta e não cumprimenta o aluno. Que eu sou de menos, que eu tô ali prá fazer o meu trabalho, mas o aluno às vezes, ele sente assim, ele já sente-se inferiorizado e, decorrente disso, ele fica pra baixo, sabe?</p> <p>Porque isso é forte, isso é fato, a gente vê isso acontecendo. com o PET facilitou porque você então pega né e vai adaptar o conteúdo né no decorrer do bimestre , de acordo com a necessidade do seu aluno. Eu vejo a necessidade e seria essencial que nós tivéssemos mais contato, mais troca.(CI)</p> <p>37- Eu já trabalhei em escola que, professor apoio é como se não</p>		
--	--	--

<p>existisse, não cumprimenta, que não tá nem aí pro aluno especial, ele fica lá jogado no canto. Era como se a gente fosse invisível dentro da sala de aula. Era como se a gente não fosse nada ali, como se a gente fosse menos que eles. (V)</p> <p>38-, a interação apoio com professor regente não funciona, pelo menos nas escolas que eu trabalhei, nunca funcionou. Professor nenhum nunca mandou para mim email com a atividade pra menino, prá poder ver antes, prá passar pro menino. Eu tinha que me virar nos trinta na hora que chegava na sala de aula lá e me virar e ensinar o conteúdo pro menino. Igual eu falei, é como se nós, professores apoio fosse menos que eles ou então nem existíssemos. ali eles tratam a gente parece que de igual prá igual, mas tem escola que é como se a gente fosse nada. Me desculpa, Cíntia. (v)</p>		
<p>{Participação da família}</p> <p>39-A participação da família é fundamental, é essencial orque, quando a gente encontra assim uma mãe que colabora, que ajuda, que participa, isso facilita muito o trabalho da gente(V)-</p> <p>40-tem que trabalhar junto. É, tipo assim, ninguém trabalha sozinho, é uma equipe, né, tem que somar. Tem que ser tudo. (V)</p>		

41-Ela acompanha as aulas. A gente manda prá ela, ela manda prá gente. Igual ontem, ela: -Vilza, eu acho que a Ana Luiza não tem nada pendente não. Dá uma conferidinha aí no conexão escola.a gente vai lá, confere e manda prá ela.a participação de pai, mãe, aluno e professor é essencial, fundamental, que sozinho a gente não consegue muita coisa não. (V)

42-: infelizmente a gente vê que é a minoria né, que as famílias participam tanto, mas quando participam, o trabalho é super diferente, rende muito mais.

(B)

43-o P., o pai, a mãe são muito presentes na vida deles. Inclusive agora resolveram até mandar ele presencial. E tá rendendo muito, tá muito bom trabalhar com ele presencial. O R., cê sabe ele tem síndrome , o pai tá bastante preocupado em mandar prá escola ainda.o K.a mãe trabalha fora, é um celular só. Ela trabalha com muita dificuldade, coitada, mas ela entra em contato comigo, que ela não deixa de me comunicar. (Rita)

44- a mãe dele né procura saber, já me ligou algumas vezes, prá saber como que ele tá desenvolvendo as atividades, porque C., ele tem uma dificuldade de aceitação, prá eu tá junto com ele nas atividades. Ele gosta de tá realizando sozinho,Eu sempre me coloco a disposição do pai, da mãe, ou seja da família, né, relatando o que tá acontecendo com ele A participação dele, tá sendo bem maior do que do início do ano.Ele mudou muito.Eles precisam de uma rotina, então se você deixar, eles não fazem, ou seja, você tem que programar o que vai se realizar,

mas mesmo assim ele fica te perguntando se ele tá fazendo e assim, quando ele, ele tem um hábito que todas as vezes quando ele faz uma atividade, inclui, ele sempre me manda foto (C1)

45-a família do C. M., eu tenho assim a ajuda com ativa deles. (C1)

46-eu tava até ouvindo os outros professores falando assim, prá ver se é só na sala recurso ou não. Então na sala recurso a participação, é assim, tem quatro a cinco pais que tão ali ajudando, cê vê que tá uma troca, eles ajudam o tempo inteiro e as coisas fluem mais, mas a maior parte não tem nenhuma colaboração.

(Edc)

47- {exemplo de um aluno}ele só executa a atividade se eu estiver com ele em videochamada.Caso contrário, não faz e a ajuda da família tá muito falha. (C1)

48- O E., a família dele é muito presente. A mãe, a irmã, ali é todo mundo, graças a, tudo que você precisa a família tá ali de prontidão. E é todo mundo, gente. O dele, engraçado que é todo mundo e tá todo mundo ali. O R., o pai dele até que é presente né, nessa parte assim de auxiliar ele, só que, é, eu achei ele assim muito ignorante, não, fala que, nada o menino sabe fazer que tá ligado ao computador, ao celular, ele não. Nada ele consegue. E a gente sabe que ali é mentira, então assim, o pai fala uma mentira. {Em geral}tem alunos que a gente tem a participação da família muito boa, né, em outras escolas que eu já passei, como tem escola que o diretor tem que ligar prá família e que ninguém aparece, que ninguém ajuda em nada, só o professor, o aluno vai com dever prá casa e volta

sem fazer, trabalho de pesquisa, trabalho escolar, fica tudo para o professor de apoio ajudar ali.poucos são os que estão ali junto com a gente. É minha opinião né, o que eu já passei.(Jh)

49- Tanto a mãe do P. quanto a mãe do R. são muito prestativas, muito boa de mexer.Apoia eles, todos os PETS, eles, tudo que eu , todas as atividades que eu adapto, faço prá eles, eles fazem, tudo bonitinho, não tenho nada que reclamar, mas infelizmente nem todo lugar é assim né, às vezes a gente não tem o apoio dos pais né, nem todo lugar a gente tem o apoio (La)

{sobre escolarização fora da escola}

50- A Ana Luiza ela tá fazendo agora, acabou há pouco tempo, o curso de informática.ela é uma menina assim, muito assim tímida, muito quietinha, assim, a mãe dela falou que ela é assim muito bobinha e a mãe dela colocou ela no curso de informática, prá ver se ela fica assim mais esperta, mais prá frente. E a mãe dela disse que ela gostou muito.(V)

51- A mãe de um aluno, do R., paga professora particular prá ele, prá tá ajudando ele a fazer o PET porque ele, com ela, ele não faz.Não tem paciência de fazer. Aí ela paga, tá pagando a professora particular porque aí ele sabe que todo, que sempre vai tá lá né, duas vezes por semana e tem aquele compromisso de tá fazendo. (La)

52-O C. M., ele tá morando na roça ultimamente, né? Então, ou seja, ele tá ajudando nos afazeres lá da roça, e isso, gente tem feito tão bem prá ele porque eles tão dando um dinheirinho prá ele. ele tá pegando esse dinheirinho, ele tá guardando

tudo num cofrinho, porque? no final do ano, os planos dele é comprar um computador.o C. dos P., faz fisioterapia né, de segunda a sexta feira, que ele tem dificuldade motora(CI)

{sobre as atribuições do prof apoio }

53-eu acho que a nossa presença, nossa ajuda é fundamental. Sem a gente ela não conseguiria fazer as atividades não. E, planejamento, a gente não precisa planejar muito, porque a gente usa o pet e ele já vem pronto. O que a gente precisa é trabalhar, tem que fazer o PET todinho, eu resolvo o PET todinho, a outra professora também tem que fazer.Então a gente tem aquele trabalho todinho de pegar o PET, eu imprimo o PET todinho, resolvo ele todinho (V)

54-A maioria das famílias, elas próprias não estão preparadas prá essa in, vamos colocar assim, inclusão. Eu vejo que eles ainda não estão preparados, às vezes a própria família recusa, que acha que aquilo é muito pro menino, que ele não vai tem família que aceita você tá inserindoatividades novas, complementando e fazendo com que esse menino vá avançando, mas tem família que ela retém, ela quer já que você dê uma coisa bem facilitada, bem adaptada pra este menino é uma soma, é um trabalho em conjunto, prá você alcançar que esse menino vai, vai caminhando, né, vai crescendo, vai subindo né os degraus, que é assim, é um todo, mesmo se não fosse um aluno inclusão, ainda na escola regular, também é muito importante a família nesse todo. Quanto mais, nesta situação tem que haver o engajamento, prá ter esse progresso.

A escola sozinha, por mais que ela faça, não adianta só o professor visualizar esse potencial. Em primeiro lugar a família tem que ter essa visão. Aí flui muito bem quando é dessa maneira (A1)

55-o PDI é o ponto chave, é um documento né, que ele fica na escola, é onde que a gente vê todos os dados do aluno, todas as informações e ali a gente dá continuidade ao nosso trabalho, né, principalmente quando é necessário a adaptação, mas em alguns casos, é, é colocado alguma situação ali, vou exemplificar aqui, coloca ali, por exemplo, que o aluno, que ele dá conta de fazer o PET, por exemplo, sem adaptação, mas quando você vai trabalhar com aquele aluno, você percebe que ele tem uma dificuldade muito grande e que aquilo tá desmotivando o aluno a realizar as atividades, que ele ainda não chegou naquele ponto, é necessário que você trabalhe de acordo com a necessidade do aluno. É tão importante este documento que a gente deve levar muito a sério, quando, é, nós estivermos elaborando, né? porque o que a gente mais busca é inclusão, a gente realmente quer incluir os nossos alunos, porque é uma satisfação tão grande quando a gente vê, é, mesmo que pro outro é algo tão pequeno, mas quando a gente vê que esse aluno, ele tá se desenvolvendo, que ele tá aprendendo, é um prestígio muito grande, é muito gratificante. É essencial que tenha escola, família, é professor regente e que a gente venha a trabalhar junto e porque quando a gente fala Inclusão, a gente não quer inclusão só na escola não, a gente quer inclusão na sociedade,

enfim, de um modo geral, que esse aluno, que essa pessoa, ela seja incluída na sociedade e que ela tenha os direitos e deveres como os demais, como todos nós. (Cl)

55-o PDI, é é um documento do aluno que assim, é essencial Porque o PDI tá falando tudo sobre o aluno, né?. Se ele acompanha ou não. O que ele sabe ou não. Sobre até os medicamentos, né? que ele faz o uso. Então assim, é aquele documento importantíssimo. Por isso que eu falo, às vezes tem muita gente que completa, vai completando o PDI, ou começa um PDI de aluno que às vezes, né, que entrou na escola agora e como conseguiu o apoio agora, aí faz o PDI de qualquer jeito, né e o PDI ele não pode ser feito de qualquer jeito e nem colocar mentiras neles, né. Porque tem muita gente também que coloca mentira. Aí quando o outro professor pega vê que não é aquilo que tá escrito no PDI, entendeu? Então eu acho assim, o PDI é importantíssimo mas muitas vezes, nem sempre você encontra a realidade do que tá escrito ali nele né, mas salva muito a gente, que nem, assim, você pegou o aluno, você não conhece, mas quando cê lê o PDI dele cê já começa a conhecer, né, sobre o aluno. (jh)

56-só completando da importância da gente colocar a verdade, Constava que o aluno conseguia realizar todas as atividades sem adaptação. Na prática Não tava acontecendo nada daquilo.você começa a pensar: -será que o problema tá sendo comigo.É um documento seríssimo mesmo e de suma importância no decorrer escolar desse aluno (Cl)

57-lembrando que o PDI deve ser construído gradativamente né? A

gente não pode simplesmente chegar na escola e fazer um PDI pro ano todo. Nós temos que fazer um PDI assim, de preferência bimestralmente, de acordo com as suas evoluções ou não. (v)

58-Mas se o aluno nunca teve professor de apoio, ele não tem PDI. Então você tem que construir, ele pode tá lá no sétimo ano, mas se ele conseguir um professor de apoio, não vai construir o passado dele. Vai construir a partir do momento que ele conseguiu um apoio (Jh)

59-esse PDI, o Plano Individual do aluno é o ponto de partida pro professor. Agora quando você não tem esse norte é difícil, até você fazer todo um diagnóstico desse aluno, avaliação pedagógica pra conhecer esse aluno, então eu vou partir pra uma etapa de avanço, mas nem sempre a família, infelizmente, não tá preparada pra esse avanço. Ela quer um acompanhamento. Eles estão ainda despreparados pra isso (Al)

{sobre o PPP}

60-Dentro do nosso Projeto Político Pedagógico tem essa parte toda da inclusão, de como né, do quê que a escola se prepara assim né, pra fazer pra sua comunidade, pros seus alunos que estão inseridos nela, nesse todo, Cíntia. A gente faz um trabalho. Essa inclusão, é, eu falei muito em ganho intelectual, mas não é só no sentido de ganho intelectual. Lá no regimento fala é no sentido de incluir esse indivíduo na sociedade, é fazer com que ele possa daqui a pouco, se alguém tem um potencial numa área e trabalha, descobrir o quê que ele faz melhor, o quê que ele gosta, se ele tem uma autonomia pra ir de um lado pro outro, ter sua

independência. No nosso regimento fala exatamente isso, é formar o indivíduo para autonomia, para sua vivência, para sua vida, pra ele conseguir realizar suas atividades sozinho. Agora, cada caso é um caso, tem alguns que a gente consegue mais outros menos (A1)

61-essa inclusão, nossa, ela vai além, não só dos alunos da inclusão, está nos alunos numa maneira no regular, está em relacionar com os da inclusão e os alunos que são da inclusão e os da inclusão com eles. A gente coloca muito isso, que é num todo, o respeito, a convivência de cada um. Então, quando nós preparamos igual as meninas estão preparando um sábado letivo sobre inclusão, esse sábado letivo é para todos os alunos da escola, pra que eles tenham esse olhar diferente, do que está junto, que participa conosco. Então, a inclusão nossa não é a inclusão de estar pegando este aluno e incluindo ele. Essa inclusão é no todo. A sociedade tem que saber lidar com esse aluno, com o diferente, com o potencial que ele tem dentro da sala, o respeito dos colegas com ele, dele para com os colegas, é, a gente tenta fazer muito essa ponte com os meninos, o saber lidar né. Eu acho isso muito, muito importante. Não só para o aluno, que tá sendo incluído quanto para os outros alunos, pra sua vivência no cotidiano e na sociedade também, saber respeitar, saber aceitar, de ver o diferente, de que cada um tem as suas limitações, que a dele pode não ser daquele menino que tá com professor de apoio, mas ele tem as suas limitações também. Então, eu acho muito importante essa troca e eu acho que isso traz um crescimento grande

para todos, o saber lidar, o saber conviver né é muito importante. (Al)
62-uma escola né é multi, ela é muito ampla. Então são muitas diferenças, né, de religião, de raça, de famílias diferentes, de aprendizado, entendeu? O que uma família de uma criança não é igual que a outra família. Então, eles têm que saber conviver com isso e respeitarem né e saber absorver, eu tenho até orgulho de falar assim, não tem muita coisa assim: às vezes acontece uma coisinha ou outra, de um menino ter uma fala, mas a gente dialoga e tudo, não tem.. Eles aprenderam bem isso aí porque eu acho que isso é o que eu falei, é na vivência. Eles percebem que nós tratamos todos assim. Então acho isso muito importante. (Al)

63-Eu acho que hoje também com o professor de apoio é mais fácil até incluir ele nos trabalhos, de grupo, em tudo porque querendo ou não, o professor ajuda ele interagir com os alunos aqui, até na hora do recreio , quando a gente né tem que olhar o aluno mesmo, ficar com ele ali, eu acho que o professor apoio também ajudou muito, lógico, junto do diretor né tratando, passando falando, todo mundo ali também (Jhe)

64-O professor foi a peça chave.
(Alice)

65-Eu acho que eles se sentem mais importantes. Isso juda também. Eles se sentem importantes, que eles conseguem com a tia.Então eles não ficam com aquela vergonha que eu não sei nada, nãoque eles sabem que a gente vai ajudar. Que ele vai conseguir fazer, vai conseguir participar, apresentar o trabalho.

Fica mais fácil e vai perdendo aquela timidez ne (Jhenis)

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Atores Pedagógicos

Prezado(a) Sr(a)., você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral “Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG”.

A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, para todos os que participam do processo educacional. Desde 1988 a Constituição Federal assegura esse direito, mas ainda hoje é carente de legitimação por uma prática de Educação Inclusiva.

Procedimentos do Estudo

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os atores do processo pedagógico serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Aqueles que apresentarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. Em seguida, serão solicitados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A investigação envolverá o instrumento Grupo Focal. O grupo focal é a reunião de pessoas com algum traço comum, conduzidas por um moderador, que discutem uma dada questão, de forma a aprofundar o conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores, entre outros, relevantes para o estudo do problema visado. A previsão é de no mínimo três e no máximo cinco encontros, em uma plataforma digital do Google-Meet, que terá duração média de 1 (uma) hora.

Riscos e Desconfortos

Os riscos relacionados ao Grupo Focal podem ser: a estigmatização, divulgação de informações; Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais por terceiros; Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais, desconforto pela

exposição de imagem. Pretendemos reduzir os riscos, através da mediação da pesquisadora assistente, que será orientada, pela pesquisadora responsável, em toda a condução das reuniões. Também pretendemos esclarecer novamente a garantia do sigilo e nos disponibilizarmos para responder, caso surjam dúvidas sobre os procedimentos, assegurando a possibilidade de desistência a qualquer tempo, interrupção das gravações.

Benefícios

Os estudantes terão proveito direto e as famílias e atores educacionais, proveito indireto. Todos os participantes obterão benefícios posteriores. Após a análise dos dados, associando a técnica de análise aos objetivos da pesquisa e alcançando resultados, é que pretendemos dar uma devolutiva à escola, como instrumento para melhoria do ensino. Nesta oportunidade, os participantes atores do processo pedagógico, assim como nos momentos da coleta (em que estes participarão de um grupo focal), poderão refletir as suas práticas na perspectiva da educação inclusiva, aprimorando suas estratégias de ensino-aprendizagem. Os familiares poderão acompanhar e evidenciar o desenvolvimento do processo de escolarização de seus filhos e os alunos poderão potencializar suas habilidades e competências, na medida em que alcançarem maior correspondência às suas necessidades educacionais individuais.

Custos/Reembolso

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos ou despesas identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização também para despesas imprevistas relacionadas à pesquisa.

O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caráter de confidencialidade dos Registros

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade em todas as fases da pesquisa. E quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa sua identidade ainda será mantida sob sigilo, uma vez que os resultados são retratos de um grupo e não de uma pessoa individualmente.

Participação

Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício, que tenha direito nesta instituição escolar. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento, caso o estudo termine. Se você decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que esteja te atendendo. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do pesquisador responsável

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Av. Marechal Castelo Branco, 1000. Bairro: Santo Antônio. Condomínio Via Campus, Bloco B, 408. Viçosa/MG. CEP: 36576-042

Email: soraya.dayanna@ufv.br

Telefone: (082) 999890904

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG e a outra será fornecida ao Sr.(a).

O envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será via email e seu aceite será realizado por meio de formato eletrônico/digital (assinatura digital/digitalizada ou áudio), que registra a concessão de consentimento.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36.570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

Email: cep@ufv.br; www.cep.ufv.br

Muriaé-MG,de.....de.2021

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e declaro que foram esclarecidas todas as minhas dúvidas.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Família

Prezado(a) Sr.(a)., você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral “Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG”.

A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, para todos os que participam do processo educacional. Desde 1988 a Constituição Federal assegura esse direito, mas ainda hoje é carente de legitimação por uma prática de Educação Inclusiva.

Procedimentos do Estudo

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: as famílias dos estudantes com TEA serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Aqueles que apresentarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. Em seguida, serão solicitados a preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A investigação envolverá o instrumento roteiro de entrevista semiestruturada composta de 11 (onze) perguntas, com duração prevista de 1 hora, na plataforma digital do Google-Meet.

Riscos e Desconfortos

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: O voluntário se sentir desconfortável para responder alguma pergunta do roteiro de entrevista, ou sentir que terá sua privacidade invadida ou mesmo por estar perante alguém desconhecido. Também concernente à exposição de sua imagem, devendo, para tanto, autorizar expressamente a gravação da entrevista, antes de seu início.

Para minimizar estes riscos, daremos todo suporte necessário ao voluntário, deixando-o livre para não responder aquilo que não se sentir à vontade e se necessário, ele poderá desistir da entrevista a qualquer momento sem que isso acarrete transtorno algum. Também pretendemos esclarecer novamente a garantia do sigilo e nos disponibilizarmos para responder, caso surjam dúvidas sobre os procedimentos, assegurando a possibilidade de desistência a qualquer tempo, interrupção das gravações.

Benefícios

Os estudantes terão proveito direto e as famílias e atores educacionais, proveito indireto. Todos os participantes obterão benefícios posteriores. Após a análise dos dados, associando a técnica de análise aos objetivos da pesquisa e alcançando resultados, é que pretendemos dar uma devolutiva à escola, como instrumento para melhoria do ensino. Nesta oportunidade, os participantes atores do processo pedagógico, assim como nos momentos da coleta (em que estes participarão de um grupo focal), poderão refletir as suas práticas na perspectiva da educação inclusiva, aprimorando suas estratégias de ensino-aprendizagem. Os familiares poderão acompanhar e evidenciar o desenvolvimento do processo de escolarização de seus filhos e os alunos poderão potencializar suas habilidades e competências, na medida em que alcançarem maior correspondência às suas necessidades educacionais individuais.

Custos/Reembolso

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos ou despesas identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização também para despesas imprevistas relacionadas à pesquisa.

O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caráter de confidencialidade dos Registros

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua identidade em todas as fases da pesquisa. E quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa sua identidade ainda será mantida sob sigilo, uma vez que os resultados são retratos de um grupo e não de uma pessoa individualmente.

Participação

Você tem o direito de não querer participar ou de sair deste estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício, que tenha direito nesta instituição escolar. Você também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento, caso o estudo termine. Se você decidir retirar-se do estudo, favor notificar a pesquisadora que esteja te atendendo. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone.

Nome do pesquisador responsável:

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Av. Marechal Castelo Branco, 1000. Bairro: Santo Antônio. Condomínio Via Campus, Bloco B, 408. Viçosa/MG. CEP: 36576-042

Email: soraya.dayanna@ufv.br

Telefone: (082) 999890904

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG e a outra será fornecida ao Sr.(a).

O envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será via email e seu aceite será realizado por meio de formato eletrônico/digital (assinatura digital/digitalizada ou áudio), que registra a concessão de consentimento.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36.570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Muriaé-MG,de.....de.2021

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e declaro que foram esclarecidas todas as minhas dúvidas.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante e representante legal

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO 3

TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado(a) Estudante, você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral “Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG”.

Devido ao aumento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas escolas e a importância de oferecer um ensino de qualidade para todos, pretendemos, nessa pesquisa, investigar como os estudantes com TEA aprendem e se desenvolvem em seu dia-a-dia nas escolas.

Procedimentos do Estudo

Você é convidado a participar de uma entrevista virtual no Google meet com 6 (seis) perguntas com duração máxima de 30 (trinta) minutos.

Riscos e Desconfortos

Você pode ficar com vergonha para responder alguma pergunta ou não gostar de ver a sua imagem aparecendo para outra pessoa e achar difícil responder a alguma pergunta. Mas, é preciso você autorizar a gravação da entrevista, antes do seu início.

Você terá toda liberdade para não responder a alguma pergunta ou parar a entrevista a qualquer momento. Você também não terá o seu nome exposto em nenhuma situação.

Benefícios

Você poderá melhorar as suas habilidades e competências na escola, encontrando o apoio necessário ao seu desenvolvimento escolar.

Para participar deste estudo, seu responsável legal deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá que pagar nada e também não receberá dinheiro algum. Apesar disso, se você tiver alguma despesa ou ficar prejudicado, tiver qualquer dano por algo que é

comprovadamente relacionado à pesquisa, você terá direito à indenização. Você pode recusar-se a participar ou seu responsável legal pode retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de avisar com antecedência. A sua participação é voluntária e se não puder participar não terá nenhuma punição ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal.

Este termo de Assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você. O envio do Termo de Assentimento será via email e seu aceite será realizado por meio de formato eletrônico (assinatura digital/digitalizada ou áudio), que registra que você permitiu.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para pesquisa.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “*Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do pesquisador responsável: Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Av. Marechal Castelo Branco, 1000. Bairro: Santo Antônio. Condomínio Via Campus, Bloco B, 408. Viçosa/MG. CEP: 36576-042

Email: soraya.dayanna@ufv.br

Telefone: (082) 999890904

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36.570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Muriae-MG _____ de _____ de 2021

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Responsáveis

Prezado(a) Sr.(a)., você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a autorizar a participação de seu filho (a) em uma pesquisa intitulada *Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG*, que terá como objetivo geral “Investigar a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva de estudantes com TEA de uma Escola Estadual de Muriaé/MG”.

A escola regular brasileira vem registrando aumento significativo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns em 2018 (INEP, 2018). Com este aumento, os desafios são proporcionalmente maiores, para todos os que participam do processo educacional. Desde 1988 a Constituição Federal assegura esse direito, mas ainda hoje é carente de legitimação por uma prática de Educação Inclusiva.

Procedimentos do Estudo

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: os estudantes com TEA serão convidados a participar da pesquisa voluntariamente. Aqueles que apresentarem interesse serão apresentados aos objetivos e à metodologia do estudo. Em seguida, serão solicitados a preencher o Termo de Assentimento. A investigação envolverá o instrumento roteiro de entrevista semiestruturada composta de 6 (seis) perguntas, com duração prevista de no máximo meia hora, na plataforma digital do Google-Meet.

Riscos e Desconfortos

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em: O voluntário se sentir desconfortável para responder alguma pergunta do roteiro de entrevista, ou sentir que terá sua privacidade invadida ou mesmo por estar perante alguém desconhecido. Também concernente à exposição de sua imagem, devendo, para tanto, autorizar expressamente a gravação da entrevista, antes de seu início.

Para minimizar estes riscos, daremos todo suporte necessário ao voluntário, deixando-o livre para não responder aquilo que não se sentir à vontade e se necessário, ele poderá desistir da entrevista a qualquer momento sem que isso acarrete transtorno algum. Também pretendemos esclarecer novamente a garantia do sigilo e nos disponibilizarmos para responder, caso surjam

dúvidas sobre os procedimentos, assegurando a possibilidade de desistência a qualquer tempo, interrupção das gravações.

Benefícios

Os estudantes terão proveito direto e as famílias e atores educacionais, proveito indireto. Todos os participantes obterão benefícios posteriores. Após a análise dos dados, associando a técnica de análise aos objetivos da pesquisa e alcançando resultados, é que pretendemos dar uma devolutiva à escola, como instrumento para melhoria do ensino. Nesta oportunidade, os participantes atores do processo pedagógico, assim como nos momentos da coleta (em que estes participarão de um grupo focal), poderão refletir as suas práticas na perspectiva da educação inclusiva, aprimorando suas estratégias de ensino-aprendizagem. Os familiares poderão acompanhar e evidenciar o desenvolvimento do processo de escolarização de seus filhos e os alunos poderão potencializar suas habilidades e competências, na medida em que alcançarem maior correspondência às suas necessidades educacionais individuais.

Custos/Reembolso

Para permitir a participação do seu filho (a) neste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos ou despesas identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr. (a) tem assegurado o direito à indenização também para despesas imprevistas relacionadas à pesquisa.

O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio.

A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Caráter de confidencialidade dos Registros

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a identidade de seu filho(a) em todas as fases da pesquisa. E quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa a identidade ainda será mantida sob sigilo, uma vez que os resultados são retratos de um grupo e não de uma pessoa individualmente.

Participação

Você tem o direito de não querer autorizar a participação do seu filho(a) ou de sair deste estudo a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício, que tenha direito nesta instituição escolar. Seu filho(a) também pode ser desligado do estudo a qualquer momento sem o seu consentimento, caso o estudo termine. Se você decidir retirá-lo(a) do estudo, favor

notificar a pesquisadora que esteja te atendendo. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone:

Nome do pesquisadora responsável

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Endereço: Av. Marechal Castelo Branco, 1000. Bairro: Santo Antônio. Condomínio Via Campus, Bloco B, 408. Viçosa/MG. CEP: 36576-042

Email: soraya.dayanna@ufv.br

Telefone: (082) 999890904

O presente termo será assinado em 02 (duas) vias. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG e a outra será fornecida ao Sr.(a).

O envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será via email e seu aceite será realizado por meio de formato eletrônico/digital (assinatura digital/digitalizada ou áudio), que registra a concessão de consentimento.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36.570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31) 3612-2316

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Muriaé-MG,de.....de.2021

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e declaro que foram esclarecidas todas as minhas dúvidas.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante e representante legal

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura da Pesquisadora Responsável