

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**DAIANE MARTINS NUNES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA DURANTE A  
PANDEMIA PELA COVID-19**

**OSÓRIO  
2022**

**DAIANE MARTINS NUNES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA DURANTE A  
PANDEMIA PELA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena  
VenitesSardagna

**OSÓRIO  
2022**

Catálogo de Publicação na Fonte

N972p Nunes, Daiane Martins.  
Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola durante a pandemia pela Covid-19 / Daiane Martins Nunes. – Osório, 2022.  
38 f.

Orientadora: Helena Venites Sardagna.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura, Unidade em Osório, 2022.

1. Transtorno Espectro Autismo. 2. Pandemia. 3. Estratégias Pedagógicas. I. Sardagna, Helena Venites. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

**DAIANE MARTINS NUNES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) NA ESCOLA DURANTE A  
PANDEMIA PELA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena  
VenitesSardagna

Aprovado em: / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena VenitesSardagna  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gabrielli T. GadensMarcon  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Cibele Fernandes da Costa  
Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT

Dedico este trabalho primeiramente ao meus pais, por terem me apoiado desde o início nessa jornada acadêmica, sem este apoio não teria sido possível me dedicar somente aos estudos, neste período de quatro anos e meio de faculdade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por ter conseguido chegar até aqui, depois de tempos difíceis em que a humanidade vem enfrentando nesses dois últimos anos, com a COVID-19, que fez com que a conclusão da faculdade fosse em formato remoto. Muitas vezes achei que não iria conseguir devido a problemas pessoais que passei, mas com persistência e por acreditar que seria possível, dei continuidade na minha caminhada acadêmica.

Agradeço a minha família pela paciência, por muitas vezes não poder dar atenção devida por compromissos com a faculdade, pelo incentivo para que eu busca-se os meus objetivos, para assim, construir conhecimentos e me formar, resgatando aquilo que é de mais valioso na nossa vida que são as interações de aprendizagem.

Agradeço também aos professores. Pois, nada disso seria possível sem eles, profissionais que não mediram esforços para nos apoiarem nesses novos tempos, ao conhecimento que nos desafiaram a construir com tanto amor e dedicação, sempre pensando no melhor para nós futuras pedagogas.

Em especial gostaria de agradecer à professora Dr.<sup>a</sup> Helena Venites Sardagna, por ter me aceito como orientanda, pelo seu acolhimento e pela sua dedicação de horas me auxiliando no trabalho de conclusão final, por me orientar e chamar minha atenção para trazer ao projeto o que de fato era mais importante. Sua grande experiência e seu conhecimento na área de Educação Inclusiva, com certeza fez a diferença no meu trabalho, o qual contribuiu sempre com muita ética e transparência, foi além das minhas expectativas, só tenho que agradecer pelo aprendizado que levarei comigo.

Gostaria também de agradecer aos meus colegas pela troca de experiências; aos servidores da UERGS que estavam sempre à nossa disposição para atender as nossas dúvidas e sempre com muito carinho nos auxiliando. Não tenho palavras para agradecer neste momento tão importante na minha vida, a todas as pessoas que conheci através da UERGS, pelas oportunidades que através dela chegaram até a mim.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho tem como tema as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Escola, durante a Pandemia pela COVID-19. O objetivo geral foi conhecer e analisar estratégias pedagógicas e metodológicas elencadas em práticas de educação inclusiva de estudantes com TEA durante o período da pandemia pela Covid-19, a partir da experiência de duas escolas públicas do município de Capão da Canoa. A pesquisa teve abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo. A pesquisa apresenta uma retomada teórica e da legislação, destacando os conceitos, a legislação e estudos que contribuem para compreender as práticas inclusivas durante a pandemia. Como instrumento, utilizou-se de um questionário, com seis educadoras que trabalham diretamente com alunos com TEA durante a pandemia. A análise evidenciou que as estratégias empregadas pelas escolas guardam algumas semelhanças, mas também divergem. As escolas deparam-se com dificuldades complexas de aprendizagem pela falta de interações pedagógicas durante a pandemia. No entanto, a escola A encontrou dificuldade em relação às devolutivas da família, enquanto a Escola B não apontou dificuldade. Também percebeu-se que hoje a preocupação não é somente de recuperar o aprendizado, mas também trabalhar frente aos problemas de ordem social que a pandemia trouxe.

**Palavras-Chave:** Transtorno Espectro Autismo; Pandemia; Estratégias Pedagógicas.

## ABSTRACT

This work has as its theme the pedagogical practices for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the School, during the COVID-19 Pandemic. The general objective was to know and analyze pedagogical and methodological strategies listed in inclusive education practices of students with ASD during the period of the Covid-19 pandemic, based on the experience of two public schools in the municipality of Capão da Canoa. The research had an exploratory and descriptive qualitative approach. The research presents a theoretical and legislative review, highlighting the concepts, legislation and studies that contribute to understanding inclusive practices during the pandemic. As an instrument, a questionnaire was used, with six educators who work directly with students with ASD during the pandemic. The analysis showed that the strategies employed by the schools have some similarities, but also diverge. Schools face complex learning difficulties due to the lack of pedagogical interactions during the pandemic. However, school A found difficulties in relation to family returns, while School B did not find any difficulties. It was also noticed that today the concern is not only to recover learning, but also to work on the social problems that the pandemic has brought.

**Key words:** Autism Spectrum Disorder; Pandemic; Pedagogical Strategies.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1	OBJETIVOS .....	10
1.1.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	<b>10</b>
1.1.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>11</b>
1.2	JUSTIFICATIVA .....	11
<b>2</b>	<b>CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
2.1	A INSTITUIÇÃO .....	14
2.2	PARTICIPANTES .....	15
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
3.1	REVISÃO DA LITERATURA .....	16
3.2	A INCLUSÃO NO BRASIL .....	19
3.3	FUNDAMENTAÇÃO LEGAL .....	20
3.4	CAMPO CONCEITUAL .....	23
3.4.1	<b>Espectro Autista (TEA) e a Inclusão Escolar</b> .....	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO E EXERCÍCIO ANALÍTICO</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>32</b>
	REFERÊNCIAS .....	33
	APÊNDICE .....	37

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos quatro anos e meio de faculdade, me deparei com inúmeros debates dentro de sala de aula, dentre estes, sobre o papel do educador, quanto às práticas pedagógicas, abordagens metodológicas, estratégias de aprendizagens, entre outros tantos temas. Ao refletir essas questões, uma das aprendizagens que destaco para o presente estudo é a relevância do papel do educador no processo de aprendizagem, no sentido de entender as necessidades de cada sujeito e exerça o processo de escutar para que haja a troca de aprendizado entre aluno e professor(a).

O estudo proposto tematiza sobre a prática de ensino, enfatizando práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, durante a pandemia.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.31).

A escola inclusiva pressupõe que cada estudante, seja qual for a sua especificidade de aprendizagem, tenha igualdade de oportunidades, programas de enriquecimento curricular condizentes com suas necessidades, dispondo de recursos pedagógicos e tecnológicos. Nesse sentido, os espaços escolares se constituem em contextos de valorização da diferença e da autonomia, de convivência com os pares, onde haja mediação e troca de saberes.

As diretrizes e o campo conceitual pressupõem o acesso e a permanência de todo e qualquer estudante, para que tenham experiências de aprendizagem, que tenham acessibilidade curricular, de modo que a socialização é secundária. Apesar de todas as discussões, diretrizes e regulamentos legais que garantam a inclusão, infelizmente, nos dias de hoje, falar de inclusão ainda gera incertezas e inseguranças, contudo, uma abordagem pedagógica que leve em conta as potencialidades de cada um precisaria ser uma prática de todas as escolas, independente se há ou não aluno com deficiência, pois cada estudante tem suas

especificidades de aprendizagem e tem garantias legais que asseguram a acessibilidade curricular.

A inclusão escolar é um movimento que ocorre mundialmente e se fortaleceu internacional e nacionalmente nos anos 90, a partir de leis e diretrizes governamentais, tendo tido maior divulgação nas últimas décadas. No entanto, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se constitui como um desafio para os profissionais da saúde e da educação (CABRAL; MARIN, 2017).

O estudo aqui proposto vem contribuir com a produção de conhecimento para enfrentar esses desafios mencionados por Cabral e Marin (2017), por se pautar em uma concepção de que cada aluno aprende, se o ensino considerar e explorar as possibilidades de cada um. Essa foi uma das motivações para a escolha do tema desta pesquisa.

Em vivências que eu tive durante a licenciatura em Pedagogia, como estagiária, observei a importância de aprofundar conhecimentos acerca da educação inclusiva. E na experiência no Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, em uma escola pública de Osório, durante a pandemia pela Covid-19, valorizei ainda mais a importância de construir mais conhecimentos sobre a inclusão em tempos de flexibilização curricular, o que me levou a elaborar o problema de pesquisa e a versar sobre estratégias pedagógicas para a educação inclusiva, durante a pandemia. As aproximações com práticas docentes em escolas públicas, me permitiram conhecer de maneira exploratória algumas práticas docentes com estudantes com TEA, o que me despertou uma vontade de pesquisar sobre essas práticas na pandemia.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

Conhecer e analisar estratégias pedagógicas e metodológicas elencadas em práticas de educação inclusiva de estudantes com TEA durante o período da

pandemia pela Covid-19, a partir da experiência de duas escolas públicas do município de Capão da Canoa.

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

- Compreender como as escolas organizaram as práticas de educação inclusiva voltadas a alunos TEA, durante o período da pandemia pela Covid-19.
- Identificar desafios e especificidades elencadas na visão de docentes de escolas públicas de Capão da Canoa para a prática educativa de estudantes com TEA.
- Aprofundar conhecimentos sobre políticas e práticas de educação inclusiva.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

O tema teve como inspiração a minha proximidade com práticas escolares de um familiar com Espectro do Autismo, por acompanhar ele de perto e participar da sua vida escolar. Todo o processo de início até este momento vi suas reais necessidades e nem sempre estas eram contempladas no processo da escolarização. Por este motivo, resolvi fazer meu trabalho de conclusão de curso sobre as estratégias pedagógicas para inclusão no período de pandemia, por ver as dificuldades que ele enfrentou e a repercussão no seu processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo em tempos que não são pandêmicos, famílias de crianças que apresentam o TEA enfrentam muitos desafios, no processo de inclusão escolar, visando à garantia do desenvolvimento de seus filhos de forma qualitativa. Contudo, a pandemia decorrente de COVID-19 agudizou as dificuldades dessas famílias, colocando novos desafios, que exigem ajustes na rotina e organização familiar (SILVA SOUSA et al. 2020, p.1).

Durante o período de pandemia até as aulas serem retomadas, através de ferramentas digitais, como a plataforma Google Meet, tive a oportunidade de acompanhar alguns momentos da trajetória escolar do meu familiar com TEA, período em que seu comportamento foi mudando. Ele não tinha interesse em assistir às aulas, desligava o computador, não suportava o barulho de todos falando ao

mesmo tempo.

Agora em 2022, neste período que pode se dizer de pós-pandemia, ele ainda está com dificuldades para retornar, muitas vezes não quer ir na aula, e está em adaptação com a carga horária mais curta. Acredito que esta pesquisa venha contribuir dentro dos espaços escolares, porque cada sujeito é único, e o espectro do autismo não pressupõe características iguais entre seus pares.

Nos últimos anos, houve um aumento de crianças e adolescentes diagnosticados com Espectro do Autismo. Segundo a reportagem de um jornal de circulação estadual, “no 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” (FERRAZ, 2022, s/p).

Com a pandemia, surgiram novas dificuldades, mas também outras que se intensificaram, a exemplo dos processos de normalização que historicamente serviram de padrão para a escola, como bem evidenciam os autores Simões e Santana (2021), ao refletirem sobre o uso de ferramentas tecnológicas para as aulas.

Os desafios observados se referem ao contexto de pandemia, em si, pois existem limites no ensino através de telas, com cada aluno em sua casa. Também observamos que quanto mais a escola diferencia, adapta e especifica ações somente para alunos com autismo, mais difícil fica alcançar a inclusão, pois ela consiste na educação para todos (SIMÕES; SANTANA, p.11, 2021).

Uma outra problemática do período da pandemia, foram os aspectos socioeconômicos, especialmente em relação à conectividade, pois muitas famílias não tinham acesso a tecnologias e muitas escolas acabaram optando em fazer apostilas para entregar às famílias. Percebi queixas nas escolas que muitas famílias não entregavam os trabalhos solicitados, uma grande parte deste período da pandemia houve muita confusão, em que gestores, docentes e famílias ficaram sem saber como proceder e por vezes as informações eram divergentes.

A pandemia trouxe grandes consequências não somente na saúde, mas nas questões sociais, emocionais, por inseguranças e medos, afetando todos os tipos de classes sociais. O período pandêmico foi desafiador para escolas e educadores lidarem com todos os problemas e ainda manter o equilíbrio emocional para atender

grandes demandas.

Dessa forma percebe-se que umas das maiores dificuldades também é estreitar o caminho entre a legislação e a realidade, haja vista o teor das leis atendem e as características das deficiências que realmente exigem uma adequação do currículo, dos métodos, das estratégias escolares, no entanto o que é perceptível é que essa adequação na prática ainda não existe, pelo menos de modo satisfatório. E agora com a pandemia decorrente do COVID 19, a situação torna-se ainda mais grave(SANTOS, et al., 2021, p.6).

Em meio à pandemia, uma pesquisa feita com professores da rede de ensino trata das dificuldades sobre a saúde mental dos professores. Segundo a pesquisa intitulada “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, do Instituto Península, os professores se encontravam “Ansiosos, sobrecarregados, cansados, estressados e frustrados”, diante da incerteza e da realidade das aulas remotas (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 24).

A citação acima dá relevo a uma problemática que foi realidade também no contexto da pesquisa, relacionada às estratégias que cada sistema foi tentando implementar para cumprir a legislação, isto é, para atender a todos e promover aprendizagens, mesmo durante o período em que o ensino foi promovido remotamente.

## **2 CONTEXTO DA PESQUISA**

### **2.1 A INSTITUIÇÃO**

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Capão da Canoa, sendo uma em um bairro próximo ao centro da cidade. Para manter o anonimato, as escolas serão identificadas como Escola A e Escola B.

A escola A atende a cerca de 500 alunos distribuídos na educação infantil, a partir da pré-escola e o ensino fundamental completo. Também conta com 60 funcionários. A estrutura da escola conta com serviços de internet, com banda larga e 11 computadores. No aspecto físico, tem 10 salas de aula, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de informática, pátio descoberto, área verde e sala do professor.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola A, a instituição funciona nos turnos manhã e tarde. A metodologia é voltada a atender às necessidades do educando, partindo da sua visão de mundo, de seus conhecimentos já construídos, desenvolvendo habilidades e resgatando valores (ESCOLA A, 2019).

Já a Escola B, está localizada em um bairro também próximo ao centro, porém, mais distante da orla marítima, composto em sua maioria de trabalhadores do comércio e prestação de serviços. Atende a cerca de 730 alunos, distribuídos em anos iniciais e finais, pois a escola atende o ensino fundamental completo. A

estrutura da escola conta com internet, banda larga, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de ciência, laboratório de informática, pátio descoberto, sala do professor, sala de recursos multifuncional para atendimento educacional especializado (AEE), 15 salas de aulas e sanitários acessíveis.

## 2.2 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa estão descritos a seguir, a partir dos dados coletados em questionário com questões predominantemente abertas. O questionário foi aplicado com seis (6) profissionais da educação que atuam nas escolas participantes, com a seguinte distribuição: três professoras de sala de aula comum, sendo duas da Escola A e um da Escola B; duas educadoras especiais, ambas da Escola B; e uma auxiliar de educação especial, da escola B. As indicações foram feitas pela equipe diretiva das escolas, sendo que o critério solicitado foi ser professor ou profissional da educação que atua no ensino de aluno com TEA.

As participantes serão identificadas da seguinte forma: para quem atua na docência, serão identificadas como Professora Escola A e Professora Escola B, porém, como há duas professoras de sala de aula comum na escola A, serão diferenciadas pelo número 1 e 2, como Professora 1 Escola A e Professora 2 Escola A. Já para quem atua como Educadora Especial será identificada como Educadora Especial 1 Escola B e Educadora especial 2 Escola B, uma vez que não houve devolução dos questionários de educadores especiais da Escola A. Já, a docente da escola B, será identificada pro Professora 3 Escola B, enquanto a pessoa que desempenha a função de Auxiliar, que também pertence à Escola B, será identificada como Auxiliar de Educação Especial Escola B. No quadro abaixo estão as informações que caracterizam cada profissional participante.

Quadro 1: Identificação das participantes e escola de lotação

<b>Função</b>	<b>Tempo de Atuação na escola</b>	<b>Idade</b>	<b>Escola de lotação</b>
Professora 1	15 anos	45 anos	Escola A
Professora 2	4 anos	38 anos	Escola A

Professora 3	8 anos	40 anos	Escola B
Educadora Especial 1	01 ano	47 anos	Escola B
Educadora Especial 2	04 meses	39 anos	Escola B
Auxiliar de Educação Especial	02 meses	22 anos	Escola B

Fonte: Autora (2022)

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 REVISÃO DA LITERATURA

Para a realização da escrita da revisão de literatura, foi feita a consulta na plataforma do Google, através da palavra-chave “transtorno do espectro do autismo and inclusão and pandemia”. Foram consultados teses, dissertações e artigos, sendo que foram encontradas muitas pesquisas, porém escolhi cinco (5) estudos por serem considerados aqueles que mais se aproximam a pesquisa ora proposta.

A primeira pesquisa selecionada é intitulada “Avaliação dos Pais sobre os efeitos da pandemia do COVID-19 na Educação de Crianças com Autismo” (COSTA, et al., 2021). O estudo mostra que mães relatam que são culpabilizadas pela família quando o desenvolvimento dos filhos fica prejudicado, o que gera angústia e ansiedade para conseguir manter qualidade do desenvolvimento em tempos de isolamento social. Outra característica apontada, mas essa como vantagem, foi o apego religioso. Sobre isto, o autor traz que as mães relataram que a fé e os momentos de meditação e oração trazem conforto e paciência para enfrentarem essa nova rotina.

A pesquisa feita com dados do Brasil e de outros países mostra que as dificuldades foram inúmeras, nas diversas classes sociais. O estudo apresenta dados de que a educação em casa não estava sendo adequada e devido todo o estresse que a COVID-19 causou, prejudicando o ensino e aprendizagem. Um dos

fatores que o estudo aponta é a falta de conhecimento dos pais, de como lidar com o novo, o que causou insegurança ao ensinar em “casa” (COSTA, et al., 2021).

A outra pesquisa trata sobre “A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação” (SILVA et al., 2020). Para esse estudo, foram entrevistadas duas mães de alunos com TEA, duas professoras, e uma psicóloga.

Segundo as autoras, os principais desafios e incertezas para inclusão de alunos com TEA por meio das aulas on-line referem-se à dificuldade de utilização pelos professores nas Tecnologias da Informação e Educação (TIC), à falta de mediação presencial dos professores na aprendizagem dos alunos com TEA, à falta de interesse desses alunos para acompanhar as atividades de maneira on-line e à dificuldade das famílias em se adaptar à nova rotina (SILVA, et al., 2020). Além disso, enfatiza que a participação da família nesse processo é primordial, assim como a atuação da equipe multiprofissional a partir de um trabalho integrado, para real concretização de processos inclusivos de alunos com TEA. A pesquisa ainda mostra que é necessário haver diálogos entre as partes envolvidas, para melhorar aspectos como o espaço escolar e para que as necessidades dos alunos com TEA sejam atendidas.

Dando continuidade às pesquisas, outro artigo relevante foi o estudo intitulado “Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA” (CARNEIRO; RAMOS, 2021) que se deu a partir de uma entrevista com uma professora que atua no ensino de alunos com TEA. Para a professora entrevistada, quando vão receber um aluno “de inclusão”, a preocupação gira em torno da falta de conhecimento e, durante a pandemia, foi necessária maior interação com a família para desenvolver as propostas. Para a família do aluno com TEA e para a professora, o ensino presencial é mais efetivo devido à interação social, para a compreensão melhor do aprendizado.

Segundo as autoras, a partir do exposto pela fala da docente, nota-se como a cultura escolar ainda está presa em um discurso bastante limitado sobre a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. As autoras ainda reforçam que há anos se discute sobre a problematização que gera a Educação Inclusiva, contudo,

alertam que ainda há desconhecimento acerca do processo de inclusão, visto como uma tarefa “difícil e preocupante” (CARNEIRO; RAMOS, 2021).

A pesquisa seguinte foi considerada de grande relevância e permite entender melhor como repercutiu o período da COVID-19 na comunidade escolar e nas famílias. O artigo aborda “Desafios explicitados por famílias de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia de COVID- 19” (SILVA SOUSA et al., 2020). Conforme as autoras, a partir das entrevistas realizadas com quatro famílias de crianças em idades de quatro a nove anos, devido à rotina ter mudado radicalmente, as crianças com TEA sofrem com as mudanças causando irritabilidade, insegurança pelo incerto e o que estaria por vir e afetando os responsáveis diretamente em suas relações. Ainda segundo as autoras, durante o período de pandemia o apoio das escolas e serviços de inclusão é fundamental neste processo, para orientá-las e o AEE serve para qualificar o ensino remoto.

Seguindo a sequência das pesquisas, o estudo intitulado: “A Criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia” (CARDOZO; SANTOS, 2020). A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Porto Alegre e o objetivo foi pensar na inserção das crianças com TEA. O estudo alerta que as escolas precisam ter um cuidado com estes alunos diante do ensino e da aprendizagem, para que sejam incluídos de fato. Um dos aspectos elencados no estudo é sobre o convívio com os alunos ser considerado pouco, dificultando o planejamento semanal do envio das atividades remotas.

Em uma tentativa de elencar pontos relevantes das pesquisas, reforça-se que durante a pandemia pela Covid-19, os processos de aprendizagem foram intensamente afetados, tendo em vista as pesquisas. Foi visto que a doença causada pela COVID-19, afetou diretamente as rotinas das famílias e destaca-se a dificuldade pela ausência do convívio presencialmente na escola. Também destaca-se que os familiares dos alunos com TEA tiveram dificuldades de encontrar um caminho para que seus filhos não fossem muito prejudicados na aprendizagem. A partir dos estudos elencados para essa seção, é possível perceber que muitos têm insegurança e dificuldades em trabalhar com alunos que apresentam alguma deficiência, em especial em relação às estratégias pedagógicas. Outro aspecto que

ficou evidenciado nas pesquisas é o diálogo entre a comunidade escolar, professores e a família, o quanto é importante que haja essa interação para promover e efetivar práticas inclusivas.

### 3.2 A INCLUSÃO NO BRASIL

Nos últimos anos, o Brasil teve vários avanços nas leis que garantem a educação inclusiva. Hoje alunos com TEA têm direito a estudar em uma escola de ensino regular, sem distinção. Após a Constituição Federal de 1988 e depois com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, as orientações sobre a inclusão começam a chegar nos sistemas de ensino.

Para Miranda (2019), a inclusão escolar nos últimos anos tem se desenvolvido em uma perspectiva mundial como um movimento complexo, que inclui a luta social das pessoas com deficiência, bem como de seus familiares, por direitos básicos, e outros mais abrangentes. Esta autora retrata os aspectos históricos e como a inclusão foi sendo concretizada no decorrer dos anos, havendo uma união em favor de ações igualitárias para garantia do ensino para todos.

A educação inclusiva, para Mendes (2006 apud MIRANDA, 2019), envolve certa adaptação das instituições de ensino às demandas apresentadas pelos alunos com deficiências, e a escola passa a ter papel determinante na vida desses sujeitos. A autora destaca que a educação inclusiva ainda precisa ganhar espaço, pois apesar do decorrer da história no Brasil ter sido modificado, ainda é desafiador para a escola e a sociedade em si.

Na visão de Mendes (2006 apud MIRANDA, 2019), se por um lado existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e adolescentes com deficiência no ambiente escolar, por outro, também há visões segregacionistas que continuam reafirmando que alguns desses sujeitos não têm condições de permanecer na escola regular e que o melhor para eles é permanecerem em instituições especializadas, isolados dos demais. A autora salienta as dificuldades que a inclusão escolar ainda enfrenta, ao acesso e uma inclusão que seja acessível a todos respeitando suas diferenças.

Segundo Miranda (2019), verifica-se que a democratização do ensino tem lutado por uma igualdade de oportunidades, que é bastante problematizada e discutida no âmbito nacional, a partir da composição dos marcos que sucedem as discussões nos mais variados documentos em nível nacional e local. Todavia, o que se percebe é a presença de contradições, como por exemplo, um distanciamento entre as condições reais do sistema de educação e ensino e os textos legais que o fundamentam.

A autora evidencia que é possível perceber que o percurso ainda é longo quando é pensado de fato sobre a inclusão, para acolher estes alunos. A instituição escolar junto com os educadores constitui concepções mais inclusivas, menos normalizadoras e rotuladoras, além de pensarem sobre as metodologias de ensino, qualificação dos professores e a integralização com o restante da comunidade escolar.

### 3.3 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

Pesquisar sobre o aluno com TEA na escola em tempos de pandemia, nos remete primeiramente descrever alguns pressupostos legais que asseguram a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. A legislação que intensifica a educação inclusiva é da década de 1990, a partir das influências da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração Universal de Direitos Humanos para Todos. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 1996, assegura como forma de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Após, foram criados outros regulamentos, como resoluções, pareceres e decretos enfatizando sobre a inclusão. Em 2001, é publicada a Resolução nº 02 de 2001 que a presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”, na Educação

Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Importante também enfatizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008) e traz diretrizes aos sistemas de ensino para garantir acesso de todos ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Dentre outras finalidades, o documento também traz a garantia de transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

As leis que visam garantias para a inclusão vêm para assegurar aos estudantes com deficiência a acessibilidade curricular, o ensino e a aprendizagem. Também estabelecem diretrizes para reforçar o vínculo da gestão da escola com os profissionais e comunidade escolar, frente aos desafios da educação.

Conforme a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu Art. 1º, os alunos da educação especial devem ser incluídos no ensino regular e com professores que tenham capacitação para atendê-los, diante das suas especificidades de aprendizagem e potencialidades.

Desta maneira, é importante salientar que a educação especial está sempre em constante mudança para o desenvolvimento, há muito ainda o que se acrescentar. Para haver equidade é preciso que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades de todos alunos desse público, garantindo a formação continuada dos professores para que possam atendê-los dentre suas necessidades.

Conforme o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial se orienta pelas seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III- não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV- garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI- adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Nesse sentido, o documento prevê a garantia de um sistema inclusivo para o ingresso e permanência de todos. Essas diretrizes determinadas pelas leis precisam ser concretizadas pelos sistemas de ensino, para que haja a implementação do que a política inclusiva preconiza.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua consecução, enfatizando em seu parágrafo 1º que é considerada pessoa com TEA aquela caracterizada na forma dos seguintes incisos:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses

restritos e fixos (BRASIL,2012).

Embora a legislação apresente o quadro clínico da pessoa com TEA, o foco da educação precisa olhar para as possibilidades de cada estudante, do ponto de vista de suas potencialidades e não daquilo que supostamente ele não tem igual aos demais. Assim, a Lei 13146 de 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) traz, no Art. 27, parágrafo único sobre o dever de “assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015), sendo uma prerrogativa do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade.

Perante a lei, cabe ao Estado e suas instituições assegurar os direitos perante a sociedade, dentre seus direitos estão à saúde, educação, trabalho entre outros proporcionando igualdade e oportunidades.

O Artigo 2º do Decreto 7.611 que traz:

Art. 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 (BRASIL, 2011).

Dessa maneira, fica evidente que há leis suficientes para assegurar um sistema de educação inclusiva que não apenas garantam a matrícula na escola, mas a permanência, mediante estratégias pedagógicas e metodológicas para as práticas de educação inclusiva de estudantes com TEA.

### 3.4 CAMPO CONCEITUAL

#### 3.4.1 Espectro Autista (TEA) e a Inclusão Escolar

O Transtorno do Espectro Autismo (TEA) é uma nomenclatura dada pelo

psiquiatra Eugen Bleuler, em 1908, para descrever a fuga da realidade para um mundo interior observado em pacientes esquizofrênicos (CUNHA, 2012). O autor ainda destaca que existem muitos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autismo, conforme pesquisas suas causas ainda são desconhecidas.

No entanto, sem adentrar nas questões clínicas desse transtorno, o estudo busca enfatizar o acento pedagógico das práticas escolares com estudantes que apresentam TEA. Assim, estudos enfatizam que o lúdico permite à criança com TEA vivenciar experiências e explorar sua criatividade, imaginação, afeto, respeito através de brincadeiras, jogos e metodologias que se diferem das “tradicionais”, deixando-os livres para que consigam se desenvolver nestes aspectos, mas sempre respeitando seus limites. Ao trabalhar com o lúdico, o(a) professor(a) precisa sair da sua zona de conforto.

O Lúdico faz parte da infância da criança, em que o brincar e o jogar são ações naturais desta fase da vida, mas, além disso, a atividade lúdica é extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, indiferentemente de a criança possuir Autismo ou não. Diversos são os benefícios advindos do uso do Lúdico como estratégia pedagógica, tanto na esfera cognitiva quanto na social, biológica, motora e afetiva (MACHADO; LUTEREK, 2016, p.5).

Nessa perspectiva, é pertinente relembrar um trecho da Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil fez parte, o qual reforça sobre a Educação Inclusiva e estratégias para sua efetivação:

Nós delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho De 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (NAÇÕES UNIDAS, 1994, p.1).

Ao passar por transformações ao longo dos anos, é possível evidenciar pelos estudos de pesquisadores da área que ainda existem barreiras a serem derrubadas, como o próprio não cumprimento efetivo das leis. Sobre estratégias pedagógicas que favorecem práticas de educação inclusiva. Capellini (2001) assinala que:

As ações que apresentam sucessos em sistemas inclusivos mostram que é imprescindível alterações em suas práticas passando desde diminuição do número de alunos por classe, [...], plano individual de ensino, melhoria da formação profissional [...], com uma pedagogia centrada na criança baseada em suas habilidades e não em suas deficiências, e que incorpore conceitos como interdisciplinaridade, individualização, colaboração e conscientização/ sensibilização (CAPELLINI, 2001 apud PRAÇA, 2011, p. 58).

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 33) defende uma escola que se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária e de aproximar os estudantes entre si.

Dessa maneira, as discussões trazem muitas reflexões e sugestões para efetivar a educação inclusiva, porém, um outro aspecto tem a ver com os serviços de apoio que as escolas devem promover, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto na LDBEN 9394 de 1996, e em regulamentos que assegurem a inclusão e a operacionalização do AEE. São os serviços de apoio que podem contribuir para fortalecer uma perspectiva inclusiva concreta.

#### **4 METODOLOGIA**

A pesquisa levantou dados em duas escolas públicas do município de Capão da Canoa, a partir de questões direcionadas a professores e educadores da educação especial, com a participação de seis (6) pessoas, sendo três professoras de sala de aula comum, duas educadoras especiais e uma auxiliar de educação especial. Os professores participantes da pesquisa, por serem do sexo feminino, serão

denominados de Professoras e Educadoras, de acordo com a função que desempenha na escola, conforme indicado no Quadro 1 desse texto. Importante informar que foi feito o convite para fazer o levantamento, a partir das supervisoras das duas escolas e as diretoras que indicaram os participantes, sendo estes os professores que têm alunos com TEA na sua sala, ou que atuam diretamente. Assim a equipe diretiva das escolas indicou as seis pessoas que participaram e que responderam os seis questionários respondidos, conforme está descrito no Quadro 1. Também foi entregue o convite para a pessoa que auxilia na inclusão de ambas escolas, porém, foi entregue por parte da Escola B.

O estudo considerou o aspecto qualitativo das informações, portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Segundo Godoy (1995), considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Para Guba e Lincoln (1989, apud MOREIRA 2018), a credibilidade na pesquisa qualitativa diz respeito à veracidade dos resultados da pesquisa e envolve o quão bem o pesquisador estabeleceu a confiança nos resultados baseado no delineamento do estudo, nos participantes e no contexto.

Conforme Gil (2002), pode-se definir o processo de pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema. Porém, é importante lembrar que o estudo qualitativo não busca respostas definitivas, mas contextualizadas e provisórias.

O instrumento utilizado é um questionário com perguntas predominantemente abertas para conhecer as estratégias pedagógicas empregadas utilizadas durante a pandemia e pós-pandemia, de forma remota e na volta ao presencial, nas práticas com estudantes com TEA.

A pesquisa seguiu algumas etapas que serão sintetizadas na sequência:

- a) As primeiras ações foram o levantamento de outras pesquisas que tratam do tema sobre a educação da pessoa com TEA durante a pandemia, sendo que foram elencados 5 estudos;

- b) Na sequência foi realizado o estudo de um pequeno recorte histórico, da legislação e de autores que tratam do tema educação inclusiva e práticas pedagógicas junto a alunos com TEA;
- c) Após foi realizada a coleta das informações a partir do questionário, cujo roteiro está em apêndice.
- d) Por fim, foi realizada a descrição e análise dos dados.

## 5 DESCRIÇÃO E EXERCÍCIO ANALÍTICO

A partir das informações das interlocutoras foi possível verificar que durante o período de pandemia houve dificuldades na definição e escolha de metodologias e estratégias utilizadas, tanto no formato totalmente remoto, quanto no modelo híbrido. Os registros dão conta de mostrar que muitas vezes os materiais que eram adaptados aos alunos com TEA não eram retirados na escola por suas famílias.

Assim, um dos fatores principais evidenciados é que a garantia da inclusão e do enriquecimento curricular, com adaptações, conforme as especificidades dos alunos, não foi uma prática concreta nos contextos pesquisados. As mudanças e busca por novas estratégias foi evidente, contudo, percebe-se que nem sempre foi possível adaptar a prática pedagógica às especificidades do aluno com TEA, considerando seu desenvolvimento dentro de sua capacidade e individualidade.

O registro da Professora 1 Escola A, mostra essa problemática:

Este período de Pandemia foi bastante complicado para a educação e que os efeitos negativos já foram sentidos e continuarão sendo por um bom tempo. Mesmo diante de todo o esforço, o avanço no uso da tecnologia, que foi necessário e positivo, o aluno perdeu bastante onde a maioria apresenta defasagens que terão que ser recuperadas estrategicamente (PROFESSORA 1 ESCOLA A, 2022).

Dessa maneira, podemos evidenciar através do registro da Professora 1 Escola A que o ensino foi prejudicado no período de pandemia e pós-pandemia, ocasionando perdas significativas devido à mudança de rotina, pelo fato de não poder estar presencial e o isolamento ter afetado a saúde mental. Em relação aos

desafios durante esse período, a Professora 2 Escola A (2022) não identifica maiores problemas, mas destaca que “as novidades geram desconfortos”.

Concluimos que a pandemia nos afeta de uma forma geral, mas os que sofrem mais ainda são as pessoas especiais com TEA ou outras deficiências. Com o decorrer do trabalho percebemos o quanto foi arrasador passarmos por essa pandemia, pois além de perdemos pessoas queridas, ela ainda atingiu a economia, atingiu também nossa saúde e educação, além de outros. Contudo, tivemos o objetivo de mostrar os desafios e dificuldades que enfrentamos neste processo (BARBOSA, et al., 2021.p.21).

Nesse sentido, a manifestação da Professora 1 Escola A converge com as problematizações elencadas por Barbosa, et al., (2021).

Já o registro da Professora 3 Escola B, salienta a importância da família ter colaborado durante as flexibilizações pela pandemia.

Foi um desafio, mas as famílias nesse período foram essenciais (PROFESSORA 3 ESCOLA B, 2022).

Os estudos sobre o período pandêmico também apontam que a interação com a família foi essencial. Para Cardozo e Santos (2021), as escolas precisam assumir seu compromisso realizando as articulações devidas para a inclusão e aproximação com a família é fundamental. Tanto a escola como as famílias precisaram fortalecer essa interação para que as flexibilizações e estratégias metodológicas sejam de fato significativas para o aluno com TEA, fazendo um trabalho colaborativo em favor de seu desenvolvimento.

De certo modo, com a Professora 1 Escola A houve mais dificuldade com o retorno das famílias, pois através do seu registro, pode se observar que “nem sempre tinha a presença nos encontros, ou na retirada de materiais. Presencialmente se acompanha o aluno muito melhor” (PROFESSORA 1 ESCOLA A, 2022). Já, considerando os registros, a Professora 3 Escola B teve maior apoio das famílias. Duas realidades distintas que ambas professoras vivenciaram, mas talvez o resultado tenha a ver com a dinâmica e com as metodologias propostas. Além disso, é importante considerar que além de outros motivos de ordem socioeconômica, afetiva e relacional, cada indivíduo reage de uma maneira diferente, sendo que o professor necessita lidar com esses fatores que alteram a dinâmica e a rotina de um

aluno com TEA.

Fica evidente que no período da pandemia, tanto professores quanto famílias precisavam fazer esforços conjuntos, considerando o período atípico, marcado por vários prejuízos, mas também de aprendizados. Conforme uma matéria publicada no jornal da Uol, em 2022, “o maior desafio foi lidar com o emocional abalado das crianças por causa da pandemia. Assim como os adultos, elas também sentiram o impacto da nova realidade, e muitas tiveram dificuldade para se adaptar ao ensino a distância” (NAÍSA, 2022).

Segundo Palú et al (2022, p.14), o âmbito da educação-ensino sempre fora o leme ou a arma a ser possuída ou controlada. “Por sorte, ao parar o trem, o Sars-Cov-2 evidencia, ao mesmo tempo, as mazelas e o gerador destas. Além de seu surgimento tardio, a escola pública sempre fora o cabresto de manejo tanto dos que estavam no trem ou pior, no não embarque e desembarque compulsório de uma grande maioria” [...].

Nesse sentido, os autores reforçam que a escola pública sofre com as políticas públicas, que acabam interferindo nos resultados do ensino e aprendizagem, no qual a pandemia evidenciou os pontos fracos em que as escolas públicas acabam tardiamente precisando buscar recuperar um ensino de qualidade.

Em relação aos registros das Educadoras Especiais da Escola B, apesar de atuarem na mesma escola, suas percepções são antagônicas.

A maior dificuldade era ter a devolutiva dos familiares, através dos registros solicitados (EDUCADORA ESPECIAL 1 ESCOLA B, 2022).

A Educadora Especial 2 Escola B não percebeu dificuldade, conforme se pode evidenciar.

Não houve dificuldades, pois havia combinados entre professores e educadora. Só assim a aula poderia fluir e o aluno com “deficiência” ter uma aula adaptada e que pudesse acompanhar dignamente (EDUCADORA ESPECIAL 2, ESCOLA B, 2022).

Diante das ponderações das educadoras especiais, pode-se observar que durante a pandemia houve alguns desencontros acerca dos novos formatos, no que diz respeito ao apoio das famílias principalmente em relação aos alunos com

deficiência. Não ficou evidente que os objetivos elencados para as práticas junto de alunos com TEA foram alcançados, no decorrer da pandemia, igualmente para todos os alunos do TEA, o que implica as dificuldades pós-pandemia. Essas questões nos remetem a retomar as orientações do Ministério da Educação sobre o ensino durante a pandemia, com recomendações por etapas de ensino:

**Ensino Fundamental e Médio:** Nos anos iniciais, a recomendação é que as atividades devem ser práticas e estruturadas e não devem exigir que os responsáveis do aluno substituam o trabalho do professor. Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há mais autonomia por parte dos estudantes. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos.

**Educação Especial:** As atividades pedagógicas não presenciais devem incluir os estudantes com deficiência, transtorno de espectro autista e altas habilidades. E devem envolver parcerias entre profissionais especializados e professores, além de dar orientações e apoios necessários aos responsáveis (BRASIL. MEC,2020).

Com relação às estratégias elencadas pelas escolas, destacam-se alguns registros:

Outro ponto importante a destacar é que a Escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno adaptar-se à escola. Todos, sem distinção de setores, postos ou níveis de escolaridade (da portaria, cozinha, colaboradores da limpeza, secretaria, auxiliares de Disciplina, Equipe diretiva, professores) são responsáveis pelo aluno com “deficiência”. Este aluno é da Escola não é aluno só da Educadora. (EDUCADORA ESPECIAL 2, ESCOLA B, 2022)

O registro da profissional que atua como auxiliar enfatiza também algumas ações realizadas:

Acompanhamento individual de acordo com as necessidades de cada aluno, atividades adaptadas (se necessário), incentivo à participação nas aulas e a socialização com os demais colegas, priorizando sempre a inclusão na escola e todas suas dependências (AUXILIAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1, ESCOLA B, 2022).

Já, a Professora 2, Escola A, elenca procedimentos e recursos que utilizou no trabalho junto aos estudantes, dentre esses, o aluno com TEA.

Vídeo aula, jogos de encaixe, apostilas impressas e recursos tecnológicos (PROFESSORA 2 ESCOLA A, 2022).

A partir dos registros acima, é possível identificar que as escolas realizam movimentos para atender às especificidades de cada estudante, como o olhar para o processo individual de cada um, para a criação de estratégias, lançando mão de recursos diversos, compreendendo as necessidades e demandas, assim como o envolvimento da escola como um todo nesse processo. Contudo, por ser uma intervenção complexa, com aulas em formato ainda não experimentados, evidenciam-se as dificuldades.

Essas dificuldades não foram identificadas somente no contexto pesquisado. Conforme Sousa et al. (2021), a pandemia intensificou as dificuldades das famílias, a rotina e a organização familiar, conseqüentemente, intensificaram as dificuldades dos estudantes e dos docentes.

Refletindo a partir das colocações das participantes, com o campo teórico e legal, reforça-se que uma das funções da escola é buscar a melhor solução frente às dificuldades apresentadas tais como essas identificadas no período da pandemia e pós-pandemia, uma vez que as escolas deparam-se com dificuldades complexas de aprendizagem pela falta de interações pedagógicas durante a pandemia. Hoje a preocupação não é somente de recuperar o aprendizado, mas também trabalhar frente aos problemas de ordem social que a pandemia trouxe.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo conhecer e analisar estratégias pedagógicas e metodológicas elencadas em práticas de educação inclusiva de estudantes com TEA durante o período da pandemia pela Covid-19, a partir da experiência de duas escolas públicas do município de Capão da Canoa.

As informações foram obtidas por meio de um questionário de perguntas predominantemente abertas, direcionado aos profissionais da educação que trabalharam diretamente com alunos com Transtorno do Espectro do Autismo durante a pandemia. O estudo permite salientar que as escolas, por meio de seus profissionais, buscaram se reinventar com diferentes formas de organizar as aulas, criar metodologias e adaptar materiais, contudo, um destaque forte foi a devolutiva por parte de alguns familiares, o que gerou preocupações dos profissionais.

Nessa direção, destacam-se dificuldades encontradas, mas também, soluções pedagógicas e metodológicas. Conforme mostram os registros, há algumas divergências em relação à percepção das profissionais frente aos desafios impostos pela pandemia. Foi visto que alguns aspectos influenciaram de forma negativa como o isolamento social, no qual ficou evidente nesta pesquisa que as pessoas com TEA foram mais prejudicadas, repercutindo no ensino e na aprendizagem. O estudo também permite refletir sobre os desafios postos à educação pós-pandemia, no retorno das aulas presenciais, após dois anos de pouca interação pedagógica.

Dessa maneira, gostaria de destacar também o trabalho das educadoras

especiais do AEE. Através dos seus relatos podemos evidenciar que seu papel fundamental na vida dos alunos com TEA, direcionando-os para uma perspectiva melhor para seu futuro, adaptando e pensando junto com o professor em metodologias assertivas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Finaliza-se esse estudo percebendo que ainda é cedo para falar dos prejuízos causados pela COVID-19 no processo de ensino e aprendizagem, em especial dos alunos com TEA. Supõe-se que é uma lacuna a ser recuperada a longo prazo, desde que o aluno com TEA seja acompanhado por profissionais que sejam capacitados para atender suas demandas, por práticas pedagógicas que contemplem o ensino individualizado dentro das instituições de ensino e respeitando a individualidade de cada um.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Daniel de Moraes; PASSOS de J. Francislaine; MARTINS, Wanzeler C. Jhonatan. **Os impactos causados pela pandemia em pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). 2021.** Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física-Instituto Ensinar Brasil. 2021. Disponível em:<<https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3789/1/OS%20IMPACTOS%20CAUSADOS%20PELA%20PANDEMIA%20EM%20PESSOAS.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Planalto,2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL.**Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto,1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL.**Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.Planalto,2011. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 29 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Planalto,2012. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)> Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. MEC. **Lei 12.764 de 2012.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>> Acesso em: 16 dez. 2021

BRASIL.MEC. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 10 dez.2021.

BRASIL.MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL.MEC. **MEC orienta instituições sobre ensino durante pandemia 2020.** Disponível em:< <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/06/mec-orienta-instituicoes-sobre-ensino-durante-pandemia>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. **Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura.** Educação em revista, Belo Horizonte, v. 33, e142079, p. 1-30, 2017. Disponível em: Educação em Revista [online]. 2017, v. 33, e142079. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>>. Epub 06 Abr 2017. ISSN 1982-6621. Acesso em: 9 jun. 2022.

CARNEIRO, RelmaUrelCarbone; de PAULA, Carla Ramos. **Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA.** Revista@mbienteeducação, v. 14, n. 2, p. 432-445, 2021. Disponível em: < <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1132>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARDOZO, Paloma Rodrigues; SANTOS, Andreia Mendes dos.**A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia.** BrazilianJournalofDevelopment, v. 6, n. 7, p. 46193-46201, 2020.Disponível em< <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/13113>>. Acesso em: 14 mar.2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. Acesso em: 14 mar. 2022.

COSTA, Ailton Barcelos; PICHARILLO, M.D. Alessandra; NASSIM, C. Elias. **Avaliação Dos Pais Sobre os efeitos da Pandemia Do COVID-19 NA Educação De Crianças com Autismo**. IX Congresso Brasileiro de Educação Especial Online, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ailton-Costa-2/publication/356595001\\_avaliacao\\_dos\\_pais\\_sobre\\_os\\_efeitos\\_da\\_pandemia\\_do\\_covid\\_19\\_na\\_educacao\\_de\\_crianças\\_com\\_autismo/links/61a3821cd7d1af224b2ac835/avaliacao-dos-pais-sobre-os-efeitos-da-pandemia-do-covid-19-na-educacao-de-crianças-com-autismo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ailton-Costa-2/publication/356595001_avaliacao_dos_pais_sobre_os_efeitos_da_pandemia_do_covid_19_na_educacao_de_crianças_com_autismo/links/61a3821cd7d1af224b2ac835/avaliacao-dos-pais-sobre-os-efeitos-da-pandemia-do-covid-19-na-educacao-de-crianças-com-autismo.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

FERRAZ, Adriana. **A inclusão de aluno autista avança, mas ainda é desafio**. Reportagem para o jornal Zero Hora 2022. Disponível em: <[GODOY, A. S. \*\*Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades\*\*. In: Revista de Administração de Empresas - RAE, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr., 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 mar. 2022.](https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2022/04/inclusao-de-aluno-autista-avanca-mas-ainda-e-desafio-cl1iarwlvz003i01iwwf3lw0m7.html#:~:text=Segundo%20o%20%C3%BAltimo%20cens o%20escolar,a%202017%2C%20quando%20havia%2077.102.></a>>. Acesso em: 18 maio. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

GIL, Antonio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2022.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: <[file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-1HD79JLQ.001/Downloads/ID\\_56-Sentimento-e-percep%C3%A7%C3%A3o-dos-professores.pdf](file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-1HD79JLQ.001/Downloads/ID_56-Sentimento-e-percep%C3%A7%C3%A3o-dos-professores.pdf)> Acesso em: 22 maio. 2022.

MACHADO, Adriana Lurdes; LUTEREK, Lilian Patricia. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular**. Artigo apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, 2016. Disponível em: < <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1312>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível

em<<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil.** Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, v.2, n.3, p. 11-23,2019. Disponível em<<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867/4442>>Acesso em: 01 nov. 2021.

MOREIRA, Herivelto. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Rev. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 405-424, jan./abr. 2018. Disponível em< <file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-1HD79JLQ.001/Downloads/6977-28315-2-PB.pdf>>Acesso em: 14 mar. 2022.

NAÍSA, Leticia. **Na pandemia, famílias de crianças autistas enfrentam desafios com EAD,** em 2021. Jornal UOL. Disponível em:< <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2021/04/28/educacao-de-criancas-autistas.ht>> Acesso em: 25 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Orientações para a inclusão:** Garantindo o acesso à educação para todos Unesco. (2005). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP-Composto e editado na UNESCO UNESCO 2005 Editado em França. Disponível em;< [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)> Acesso em: 25 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial.** Espanha, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>Acesso em: 25 mai. 2022.

PALÚ, Janete; SCHUTZ, ArlanJanerton; MAYER, Leandro. **Desafios da Educação Em Tempos De Pandemia.** Editora Ilustração Cruz Alta-Brasil,2020. Disponível em: < [file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-1HD79JLQ.001/Downloads/Livro%20-%20DESAFIOS%20DA%20EDUCACAO%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMI A%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/TEMP.LAPTOP-1HD79JLQ.001/Downloads/Livro%20-%20DESAFIOS%20DA%20EDUCACAO%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMI A%20(1).pdf)>Acesso em: 05 jun. 2022.

PRAÇA, Élide. **Uma reflexão acerca da inclusão dos autistas no ensino regular.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática). Universidade de Juiz de Fora (MG), 2001. Disponível em:< <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3042/1/elidatamarapratadeoliveirapraca.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTOS, B. Clarise; SILVA, C. Renata; SOUZA, R. C. Rita. **Os Desafios da Educação Inclusiva de Alunos com Transtorno de Espectro Autista e seus Impactos durante a Pandemia.** Disponível em: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/17594/1/Artigo%20Ci%C3%AAntifico%20-%20Doc%C3%AAncia%20...%201.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2022.

SILVA SOUSA, Débora de Lourdes da; BORGES, De Moura Juliana; PEREIRA, Rodnei; RENDERS, C. Elizabete. **Desafios explicitados por famílias de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) durante a pandemia de Covid-19.** Artigo apresentado no Conedu VII Congresso de Educação Nacional de Educação, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA10\\_ID4949\\_31082020191425.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA10_ID4949_31082020191425.pdf). Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, Vier Rejane; SILVEIRA, F. M. Rosimeri; PRSYBYCIEM, M. Moisés. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação.** Revista Práxis, v. 12, n. 1 (Sup.), dezembro, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3474/2706> Acesso em: 20 mar. 2022.

## APÊNDICE

Roteiro para questionário para professor(a) sobre prática pedagógica em relação a estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA

- 1 Qual sua função na escola?
- 2 Quanto tempo você atua na escola?
- 3 Você atuou como docente durante a pandemia?
- 4 Se sim, teve em sua turma algum aluno com TEA e quantos?
- 5 Se sim, como foi realizado o atendimento desse(s) aluno(s) do TEA no período da pandemia?
- 6 Se sim, poderias destacar exemplos de estratégias pedagógicas empregadas nessa experiência?

- 7 No caso positivo, poderias elencar que recursos e/ou tecnologias forma necessários
- 8 Você encontrou alguma dificuldade? Se sim, poderias exemplificar?
- 9 Como se deu o contato com a família neste período de pandemia?
- 10 Após o retorno das aulas, como é feito o acompanhamento em sala de aula?
- 11 Você conta com serviços de apoio? Se sim, qual/quais?
- 12 Há mais algum aspecto que você gostaria de destacar?