



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TATIANE CRISTINA GOMES FRANCO DOS SANTOS

**ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATENDIMENTO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

SOROCABA/SP

2024

TATIANE CRISTINA GOMES FRANCO DOS SANTOS

**ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATENDIMENTO DE
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho apresentado a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Campus Sorocaba, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Regina de Oliveira Camargo

SOROCABA/SP

2024

Santos, Tatiane Cristina Gomes Franco dos

Escola em tempos de pandemia: : atendimento de crianças com transtorno do espectro autista / Tatiane Cristina Gomes Franco dos Santos -- 2024.
43f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Andréia Regina de Oliveira Camargo
Banca Examinadora: Maria Walburga dos Santos, Fernanda Cristina de Souza
Bibliografia

1. Educação. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Covid-19. I. Santos, Tatiane Cristina Gomes Franco dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - CCPedL-So/CCHB

Rod. João Leme dos Santos km 110 - SP-264, s/n - Bairro Itinga, Sorocaba/SP, CEP 18052-780
Telefone: (15) 32295978 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 13/2024/CCPedL-So/CCHB

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

TATIANE CRISTINA GOMES FRANCO DOS SANTOS

ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba

Sorocaba, 01 de fevereiro de 2024

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora	Prof. ^a Dr. ^a Andréia Regina de Oliveira Camargo
Membro da Banca 1	Prof. ^a Dr. ^a Maria Walburga dos Santos
Membro da Banca 2	Prof. ^a Dr. ^a Fernanda Cristina de Souza



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Regina de Oliveira Camargo, Professor(a)**, em 01/02/2024, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Walburga dos Santos, Professor(a) Efetivo(a)**, em 01/02/2024, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **1346747** e o código CRC **BC3069A2**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº 23112.046083/2023-16

SEI nº 1346747

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

DocuSigned by:

Prof.^a Dr.^a Fernanda Cristina de Souza

7E0ED4E79A944BB...

Prof.^a Dr.^a Fernanda Cristina de Souza

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a meu pai José Altino e minha mãe Aparecida de Fátima, que sempre me apoiaram e cobraram para que eu me dedicasse aos estudos. Não deixaram de sonhar com um futuro além e perseverantes não se limitaram aos desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a instituição de ensino UFSCAR, que abriu as portas e me acolheu, a todos os docentes pelas experiências evidenciadas no Campus da universidade, experiências essas que ficaram para sempre em meu coração e que me levaram a ver, ser e sentir além do que imaginei que seria capaz.

Ao secretário Celso que me acolheu com imenso carinho nessa reta final e me apoiou para que não desistisse de sonhar.

A professora Andréia que me aceitou como orientanda e me incentivou para que não desistisse.

Agradeço também toda minha família e amigos que sempre tiveram do meu lado e sempre me apoiaram.

Aos meus filhos com imenso carinho, pois foram o maior incentivo para que eu cursasse a universidade, e mesmo na minha ausência nunca reclamaram e sempre ficaram ao meu lado.

Ao meu esposo que sempre me incentivou e apoiou para que eu finalizasse e seguisse em frente.

“Mãe, como sou feliz, não tenho depressão, essas coisas de ansiedade e de ficar triste, só sou autista né mãe...”

Matheus Gomes, meu filho.

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso busca uma abordagem reflexiva sobre a educação em tempos de pandemia de Covid-19 e seus desdobramentos no processo de aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Trazendo uma leitura sobre o impacto da pandemia na educação escolar e a implantação de sistemas remotos de educação por via de plataformas para aulas online. O texto também contém uma breve apresentação sobre o autismo em seu aspecto clínico, legal e educacional, como também um relato pessoal de mãe de estudante autista que vivenciou a experiência da educação escolar no período pandêmico e o funcionamento das aulas remotas. Por fim, este trabalho vem a considerar a importância da escola para os estudantes com TEA em seu modelo presencial, fortalecendo relações de inclusão, socialização e inserção do autista no espaço vivido cotidianamente.

Palavras-chave: Educação; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Covid-19

ABSTRACT

This course completion work seeks a reflective approach to education in times of the Covid-19 pandemic and its consequences in the learning process of students with autism spectrum disorder (ASD). Bringing a *rensin* *remoto* *emergencial* about the impact of the pandemic on school education and the implementation of remote education systems through platforms for online classes. The text also contains a brief presentation about autism in its clinical, legal and educational aspects. As well as a personal report from the mother of an autistic student who experienced school education during the pandemic period and the operation of remote classes. Finally, this work considers the importance of school for students with ASD in its face-to-face model, strengthening relationships of inclusion, socialization, association and insertion of autistic people in the space they experience on a daily basis.

Keywords: Education; Autism Spectrum Disorder (ASD); Covid-19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OMS	Organização Mundial da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	13
1.1 As políticas de inclusão dos estudantes com TEA na realidade escolar das escolas públicas do estado de São Paulo.....	15
1.2 Professores de educação especial.....	17
1.3 Competências específicas ao professor especializado em educação especial.....	18
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO PANDÊMICO E PÓS PANDÊMICO.....	20
2.1 A pandemia.....	20
2.2 O período pandêmico e suas implicações no sistema de ensino público no estado de São Paulo.....	21
3 EDUCAÇÃO E ESTUDANTES COM TEA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	26
CONSIDERAÇÕES.....	29
REFERÊNCIAS.....	32

INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso (TCC) que aqui apresento tem como objeto de pesquisa, apresentar minha leitura sobre a educação escolar durante a pandemia e suas implicações sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No processo de escrita, venho a reportar sobre o modelo emergencial de educação remota implementado nas escolas públicas do estado de São Paulo e sobre a utilização de plataformas virtuais de acesso online.

Ressalto que neste trabalho não tenho o objetivo de adentrar em um campo específico de escolarização, pois o foco será abordar o modelo de ensino remoto e sua funcionalidade, considerando as práticas de ensino e aprendizagem para com crianças portadoras de Transtorno do Espectro Autista.

A opção em pesquisar este eixo temático vem de minha experiência enquanto mãe. Possuo dois filhos, uma adolescente com 18 anos e um garoto com 16, este diagnosticado com TEA.

O caçula, hoje um garoto de um metro e oitenta e dois de altura, cursa o 1º ano do ensino médio regular noturno e trabalha como estagiário no TRE de Sorocaba, na função de auxiliar de escritório. Desenvolve as tarefas escolares e empregatícias de modo independente, desde o deslocamento no transporte público até os afazeres a ele delegado. Obviamente carrega consigo as especificidades referentes ao TEA.

Digo que ele tem vida normal como filho, estudante e trabalhador. Ele é consciente de sua especificidade e da maneira que o autismo o afeta. Trabalhamos esta questão de modo aberto e com naturalidade dentro de casa. Mas não foi sempre assim.

Na busca por entender sobre a condição de meu filho enquanto autista e de como eu, enquanto mãe, poderia trabalhar para auxiliar seu desenvolvimento humano, social, estudantil e profissional, me levaram a trilhar o caminho da pedagogia, o que foi um grande desafio e ao mesmo tempo um momento importante de descobertas, pois não sabia, até entrar na UFSCAR, das possibilidades e olhares que me abririam no decorrer de todo o processo.

O desejo de poder ajudá-lo da melhor forma possível, para que ele pudesse atuar produtivamente em sociedade e construir sua autonomia, veio do medo e da incerteza em relação a seu futuro.

Desde seu primeiro ano de vida comecei a perceber peculiaridades que ele tinha ao interagir com pessoas e objetos. Também notei suas expressões e a forma como reagia a estímulos externos e expressava sensações, sentimentos.

A forma que ele reagia a dor, se escondia, chorava muito e junto com isso as dificuldades de coordenação motora fina, fala, sempre muito enérgico e não atendia quando chamávamos por ele, nos deixou em alerta. Comparávamos as dificuldades dele com as da nossa filha, que era um pouco mais velha, e percebemos que algo não era compatível ao esperado para a idade dele.

Repassamos para o pediatra tudo o que notávamos e foi nos indicado colocá-lo em uma creche, para vermos se ele se soltava e interagia. Foram 3 meses de aflição, pois ele só chorava e os professores o chamavam de mimado, deixando-o sempre excluído em um canto da sala.

Retornamos ao médico e dissemos que as dificuldades dele só aumentaram e que estava ficando agressivo com ele mesmo e com os outros ao redor. Fomos encaminhados ao neurologista, fizemos muitos exames para descartarmos qualquer tipo de doença, foi quando no fim de dois meses de exames e retornos, o médico nos disse que ele tinha TDAH e TEA. Foi bem difícil entendermos tudo, pois nunca tínhamos ouvido falar de autismo, e isso foi há quase 14 anos atrás, e ninguém que conhecíamos sabia o que era. Mas como mãe, não tinha dúvidas de como agir, aceitar e lutar pelo meu filho, para que ele tivesse o melhor desenvolvimento possível dentro da sua condição, não sabíamos o que íamos enfrentar, mas a aceitação foi o primeiro passo.

Fui a creche com o laudo médico e em duas semanas meu filho foi se transformando, se jogava no colo da professora que o chamou, em outro momento, de mimado. No fim do ano letivo ela veio falar comigo e pedir desculpas por não ter tido o cuidado de enxergar além, e que oficialmente ele era o primeiro aluno dela diagnosticado e laudado como autista, e ela já é professora há 15 anos.

Nos anos seguintes nos preocupávamos em sempre manter ele em todas as atividades possíveis, para ajudá-lo a socializar e a se desenvolver. Quando foi para iniciar no ensino fundamental, tivemos a difícil escolha de colocá-lo em um ensino regular ou em uma escola para crianças especiais. A psiquiatra nos alertou que na escola especial poderíamos bloquear o desenvolvimento intelectual, motor e até mesmo regredir no seu desenvolvimento, e ele estava com 6 anos, tinha ainda muita dificuldade de fala, salivação excessiva, se isolava, tomava medicamento para ajudar,

mas era bem complicado. A preocupação de colocá-lo no ensino regular era para além do bullying, mas também pensando nas dificuldades de acompanhamento da turma, a falta de experiência da maioria dos professores e de como ele reagiria a toda a pressão. Apesar de não termos noção do que íamos passar, optamos pela escola regular.

Nos anos seguintes passamos por várias fases diferentes com ele. Confesso que foi bem difícil, pois dentro da sala de aula do ensino fundamental as dificuldades motora, de concentração e principalmente intelectual sempre foram os maiores desafios, mas ele teve muito apoio e compreensão de vários amiguinhos que o ajudavam muito, professores que se desdobravam em adaptar atividades e eu como mãe fazia meu papel em casa ajudando-o com as tarefas. Era bem difícil, pois ele era muito disperso, mas aos poucos foi se desenvolvendo e queria acompanhar os colegas de sala, se esforçava bastante.

A interação social nos anos iniciais foi de longe a fase mais importante para o seu desenvolvimento, pois o contato com outras crianças desde o período da creche, o ajudou a se constituir no que é hoje. Tinha as dificuldades, mas sempre comemorava as vitórias, o simples fato de conseguir copiar a lição que a professora passava na lousa era uma alegria só, as superações vieram aos poucos, e nem tudo era festa, mas os desafios vividos dentro da escola e no convívio direto com crianças da mesma idade, o fortaleceu muito. Como também fortaleceu a aplicação de políticas inclusivas para dentro do cotidiano escolar no qual estávamos inseridos.

Tal como apresentam Wuo e Brito (2022, p. 1)

o autismo assume um caráter identitário, político e social que contribui para o desenvolvimento de propostas baseadas na acessibilidade e na participação dos estudantes autistas, garantindo sua permanência e aprendizagem nas instituições educacionais.

Diante de tudo que passei sendo mãe de uma criança autista, e conhecendo outras mães de autistas de várias faixas etárias, foi o que me inspirou para escrever sobre as dificuldades vivenciadas e possíveis consequências do ensino remoto vivido por todos, obrigatoriamente, durante o período pandêmico, uma vez que para minha família, sem o apoio direto dos educadores, o convívio social e tudo mais, não consigo imaginar como meu filho estaria hoje diante de todas as dificuldades e privações que fomos obrigados a enfrentar.

Acompanhei alguns amigos, pais de crianças autistas, e infelizmente na maioria dos casos o desenvolvimento foi severamente prejudicado, pois era quase impossível acompanhar e criar uma rotina de estudos dentro de casa. A dificuldade para os pais era enorme, pois não tinham nenhuma experiência e para as crianças em assimilar o próprio lar como um espaço escolar, o entendimento, o espaço inadequado, a falta de apoio pedagógico, suporte psicológico, dentre outros aspectos, afetaram todo um processo sensível e delicado para a criança autista e sua família.

Toda minha experiência no decorrer dos anos, como mãe e observadora, me levou a querer saber quais caminhos teria que trilhar para conseguir entender mais e ter um olhar mais centrado para poder me fortalecer e entender meu filho de forma a ajudá-lo e me ajudar também, me fortalecer. Não sabia o que era o autismo, em todos os seus parâmetros, e busquei conhecer para ajudar meu filho a explorar ao máximo todas as suas possibilidades.

Neste contexto, venho apresentar neste texto, a experiência da vivência digital do processo de educação escolar, questionando os desdobramentos deste período de isolamento social, suspensão de aulas presenciais e propostas virtuais para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Sabemos que o longo período pandêmico gerado pela covid 19, nos levou a novos desafios sem precedentes, considerado as mudanças forçadas e decisões tomadas de última hora, as quais dependeram da colaboração mútua de toda a população.

Na área educacional não seguiu diferente, pois, além da adaptação curricular, de toda equipe pedagógica e de todo o esforço conjunto para que nossas crianças sentissem o menos possível as dificuldades, foi evidente, em meu olhar, que muitas crianças passaram por períodos de grandes dificuldades na falta do contato social, dificultando o desenvolvimento e a comunicação entre estudantes e professores.

As dificuldades para os pais também foram muitas, pois a adaptação de auxiliar o filho aos estudos de forma remota foram, para a grande maioria, um desafio. Para muitos, os períodos auxiliando os filhos nas tarefas e afazeres escolares foi integral, mas também um momento de interação familiar.

Houve um evidente distanciamento para com aqueles que não dispunham do acesso a tais tecnologias ou do acesso aos cuidados dos pais, no que se refere ao acompanhamento da vida escolar do estudante no ambiente familiar.

Os desafios para uma família com uma criança com autismo foram ainda maiores, tanto para os educadores quanto para os pais. Acompanhei de perto as dificuldades de vários pais de autistas durante a pandemia, e por mais que os esforços fossem grandes, o prejuízo pela falta do contato com professores especialistas, auxiliando nos estudos é irreparável, seguido da falta do convívio social, uma vez que para o autista a inclusão social é de grande ajuda para seu desenvolvimento.

Neste contexto, cabe questionarmos e pesquisarmos como foi pensado e articulado todas essas questões durante a pandemia, elencando as abordagens mais viáveis para as questões educacionais que foram decisivas durante quase dois anos de reclusão social.

Minha experiência como mãe de um autista, me levaram a abordar este tema como uma forma de entender como foram decididos de forma emergencial os parâmetros educacionais que seriam decisivos para a efetivação do ensino remoto emergencial para as crianças com autismo, dentro da rede pública de ensino.

Assim, no primeiro capítulo deste texto, trago elementos sobre o Transtorno do Espectro Autista no campo clínico e educacional, recorrendo a fontes da Organização Mundial de Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Ministério da Educação (MEC), apresentando características de uma pessoa com TEA e políticas de educação especial adotadas pela rede pública do estado de São Paulo.

No segundo capítulo, qualitativamente abordo o ensino remoto na educação durante o período pandêmico, questionando a proposta do modelo governamental de ensino remoto emergencial e a forma como foi aplicado. Amparada em autores do campo da educação, destaco que o ensino remoto durante a pandemia acentuou as desigualdades sociais, contribuindo na quebra dos laços de afetividade entre os estudantes e a instituição escolar. De um ponto de vista freireano, defender o espaço escolar como um lugar de encontro e aproximação é vital para o processo educativo democrático e plural.

No terceiro capítulo, questiono a operacionalidade, funcionalidade e relevância do ensino remoto à educação escolar, com foco na implantação deste modelo para as crianças com TEA.

Sendo o espaço escolar e seu cotidiano, um ambiente deveras importante de relações interpessoais, a dificuldade de socialização e comunicação interpessoal é

uma das características mais agudas para crianças com TEA, e neste quesito, a escola tem um papel fundamental. É por este enredo que desenrolo estas linhas.

1 TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Início este capítulo utilizando fontes da área da saúde e psicologia, e como o autismo vem sendo analisado na área clínica. São os diagnósticos clínicos que darão os laudos onde educadores terão suporte legal e direção para o planejamento didático de cada estudante em suas especificidades.

Até pouco tempo o autismo foi tratado como doença mental, sendo que ns dias de hoje é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento. O que altera todo um modo de olhar o autista, exigindo a produção de estudos pedagógicos, assim como constantes revisões de amparo legal e educacional.

[...] no modelo médico, encontram-se pesquisas que, embora adotem os manuais médicos e as explicações genético-biológicas para definir o autismo, centrado no déficit e nos prejuízos, remetem às diferenças individuais e sociais, além de atribuir à educação, o papel de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes com TEA (Wuo, Yaedu e Wayszceyk, 2019, p 102.).

Conforme Costa e Antunes (2018) o autismo está enquadrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSMV) como TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Os autores supracitados apontam haver uma grande amplitude e variedade que comprometem principalmente as áreas de comunicação, linguagem verbal e não verbal.

Em geral, os autistas apresentam interesses restritos no que remete ao apego a objetos e padrões repetitivos de comportamento, como insistência em rotina cotidiana, sabores, gestos, movimentos, expressões de afetividade e amorosidade.

Também podem apresentar repetições de movimentos e vocalizações em estereotipia de repetições de fala, sons, movimentos manuais, fixação com brincadeiras específicas e ou ordenação, olhar fixo e atenção peculiar a determinados objetos, cores, ilustrações.

Costa e Nevas (2018) apontam para a necessidade de intervenções individualizadas, pois as pessoas diagnosticadas com TEA apresentam especificidades únicas, cada uma delas com suas particularidades.

O espectro autista tende a se manifestar nos primeiros anos de vida, e em geral essa observação parte dos pais, professoras na fase escolar e ou profissionais da saúde, quando se deparam com atenção ao comportamento da criança. Logo,

quanto mais cedo o diagnóstico, melhor as repostas às diferentes formas de tratamento especializado (Costa e Nevas, 2018).

Entre as características atribuídas aos estudantes com TEA, destaco estas de acordo com Rocha (2022):

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas; Não manter contato visual; Resistir ao contato físico; Resistência ao aprendizado; Não demonstrar medo diante de perigos reais; Não atender quando chamada; Birras; Não aceitar mudanças de rotina; Usar as pessoas para pegar objetos; Hiperatividade física; Agitação desordenada; Calma excessiva; Apego e manuseio não apropriado de objetos; Movimentos circulares no corpo; Sensibilidade a barulhos; Estereotípias; Ecolalias; Não manifestar interesse por brincadeiras; Compulsão (ROCHA, 2022, p. 15).

Porém, estas observações de comportamento não são unanimemente estipuladas como regra irrefutável. Débora Kerches (2021), neuropediatra especialista em TEA, em seu livro *Compreender e acolher TEA na infância e adolescência* (2021), aponta mudanças no Código Internacional de Doenças, onde o autismo antes classificado dentro do CID 10 (Transtornos Globais do Desenvolvimento), atualmente passa a integrar a tabela do CID 11 (Distúrbios do Neurodesenvolvimento).

Enquadrado no CID 10, o autismo integrava um grupo de ampla variedade de deficiências, onde cada uma dessas deficiências e demais transtornos requerem um tratamento específico para cada necessidade, tendo em vista que cada um possui as suas peculiaridades. Com a mudança para o CID 11, pontua-se o comprometimento específico do desenvolvimento cognitivo quanto a comunicação social.

De origem multifatorial, o TEA ocorre com mais frequência em pessoas do sexo masculino, com comprometimento até a idade adulta, com período inicial dos sintomas desde o nascimento, sendo que antigamente o TEA era apenas classificado em autismo infantil, atípico ou síndrome de Asperger e atrelado ao TDAH (Transtorno Hiperativo).

Segundo Kerches (2021) acentua que esta adaptação de ambos ao CID 11 propõe que o tratamento do TEA e TDAH complementam um ao outro em aspectos de rastreamento de sinais e sintomas parecidos.

1.1 As políticas de inclusão dos estudantes com TEA na realidade escolar das escolas públicas do estado de São Paulo

Dentro da política oficial em educação especial da rede pública do Estado de São Paulo, conforme a proposta do Governo do Estado de São Paulo para educação especial (Governo do Estado De São Paulo 2016), a rede estadual paulista é pioneira na implantação de políticas de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências.

Englobando dentro do termo ‘deficiência’ os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades nas escolas públicas, sob responsabilidade do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), este é responsável pela criação de um sistema de apoio, em ‘reais’ oportunidades de inclusão, “tornando a sociedade mais equânime, menos segregadora e mais democrática” (Governo do Estado De São Paulo, 2016, s/p).

O sistema de apoio assegurado dentro da proposta de educação especial para a rede estadual de ensino, direciona a garantir desde o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, a qualquer modalidade de ensino, até o Atendimento Pedagógico Especializado – APE, na educação também.

A *Resolução 68/2017* em seus incisos 4º e 5º, dispõe diretamente ao estudante em atendimento na rede pública estadual, apresentando que:

Artigo 4º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015. Artigo 5º - Os pedidos de autorização para oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, sob a forma de Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, deverão comprovar a existência de demanda, e ser instruídos com: I - avaliação pedagógica, realizada por professor especializado, e psicológica do aluno, em caso de deficiência intelectual; II - laudo médico, no caso de deficiências auditiva/surdez, física, visual, surdo cegueira, transtorno do espectro autista e deficiência múltipla e múltipla sensorial; III - avaliação pedagógica realizada por professor especializado, complementada por avaliação psicológica, em casos de altas habilidades ou superdotação; IV - parecer da equipe de Educação Especial da Diretoria de Ensino (BRASIL, 2017, s/p).

Tais atribuições legais, conforme nota oficial estadual, necessitam que as condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade, ocorra por meio das Salas de Recursos, do Atendimento Itinerante, da Classe Regida por Professor Especializado (CRPE) e da Classe Hospitalar.

As salas de recursos, tal como reporta o texto oficial de 2016 para educação especial na rede pública paulista, inclui as áreas de deficiência auditiva, física, intelectual, visual, múltipla ou TEA – Transtorno do Espectro Autista, e deve atender estudantes matriculados em classe comum no contraturno, de acordo com sua necessidade. Em nota da *Resolução 68* de 12 de dezembro de 2017, o atendimento Educacional Especializado - AEE, deve ser desenvolvido em Sala de Recursos, devidamente equipadas para oferecer todo o suporte necessário ao aluno.

Logo, refere-se a um espaço multifuncional dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando o desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, que se viabilizam por ações de apoio, de caráter pedagógico complementar ou suplementar.

Logo, as salas de recurso não são espaços de segregação do estudante com TEA, mas um espaço de apoio com materiais de suporte pedagógico. Cada caso comporta sua especificidade. A presença do estudante na sala de aula regular é vital para a socialização entre os demais

No entanto, o acompanhamento com um professor na sala de aula regular é uma opção e não uma obrigação. O estudante a partir de seu diagnóstico e cognição, com o consentimento dos responsáveis, pode ou não requerer o acompanhamento em tempo integral, em virtude do desenvolvimento de sua autonomia em sala de aula.

Segundo Souza (2022, p. 4-5),

[...] crianças com deficiência não são os “casos de inclusão”, nem as crianças autistas são “anjos azuis”, pois são, antes de tudo, pessoas, têm nomes, histórias, famílias, pertencem a grupos sociais diversos e vivem a condição de deficiência de maneiras distintas. Na educação são sujeitos históricos, sociais, de direitos, que brincam, pulam, narrram, inventam, imaginam, criam, se expressam por meio de diversas linguagens e produzem culturas infantis, tal como expresso na definição de crianças apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação (DCNEI) aprovadas no ano de 2009.

Cada caso deve ser atendido no acompanhamento do olhar clínico, pedagógico e familiar em conjunto. Procurando oferecer ao estudante o espaço e o procedimento didático pedagógico coerente às suas necessidades.

A publicação da Resolução SE 25/2016, deve, conforme nota oficial, garantir aos estudantes da rede estadual condições para a continuidade dos estudos realizados durante o período de impedimento da frequência do aluno à escola, por meio do atendimento escolar domiciliar.

Já no atendimento itinerante, o professor especializado em Educação Especial desloca-se até a escola em que o aluno está matriculado para oferecer o atendimento de acordo com as necessidades daquele estudante.

Há também a Classe Hospitalar, que é realizada em hospitais. Esse tipo de atendimento é direcionado para o apoio pedagógico aos alunos em tratamento de saúde em função de períodos longos de internação hospitalar.

1.2 Professores de educação especial

Dentro das exigências legais estabelecidas pela *Resolução 68* de 12 de dezembro de 2017, estipula que:

Ao Professor Especializado para atuar na CRPE e na Sala de Recursos, inclusive na modalidade itinerante, acompanhando, no caso da Sala de Recursos, o educando pedagogicamente, em classe de ensino regular, nos termos do artigo 15 desta Resolução. Atuará cumprindo a totalidade de 10 (dez) aulas, para cada turma, sendo 8 (oito) aulas, para fins de acompanhamento dos alunos na Sala de Recursos, e 2 (duas) aulas para observação e/ou ao acompanhamento de alunos em suas aulas regulares (BRASIL, 2017, s/p).

Os estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer modalidade de Ensino, poderão contar com profissionais que ofereçam apoio às atividades escolares, cujo disciplinamento será objeto de regulamento próprio.

As ações de caráter pedagógico complementar, quando desenvolvidas em Sala de Recursos, tal posta à resolução, tal como apresenta a nota oficial da Resolução 68/2017 (BRASIL, 2017), destinam-se aos alunos com deficiência e/ou com transtornos do espectro autista – TEA e aquelas de caráter suplementar, como apoio na seguinte conformidade:

1. Com turmas formadas por até 7 (sete) alunos da própria unidade escolar ou de escolas diversas da rede estadual de ensino; 2. Em atendimento individualizado ou em grupo de alunos com, no mínimo, 2 (duas) e, no máximo, 3 (três) aulas diárias, na conformidade das necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica, desde que ministradas no contraturno ao da frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular, não podendo ultrapassar 8 (oito) aulas semanais. 3. Quando o atendimento ocorrer na modalidade itinerante, as ações de caráter pedagógico complementar ou suplementar ocorrerão, com turmas formadas por até três estudantes da própria unidade escolar (BRASIL, 2017, s/p).

A Resolução 68¹ determina que na ausência de docente para atuar na conformidade das hipóteses previstas nos incisos I a III deste artigo, o atendimento poderá ser feito por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que ocorra na classe comum do ensino regular em que os alunos estejam matriculados.

O atendimento individualizado ou em grupo de estudantes deve ocorrer com no mínimo 2 (duas) e no máximo 3 (três) aulas diárias, de acordo com as necessidades indicadas pela Avaliação Pedagógica aplicada pela instituição escolar e professores de educação especial, respaldados por laudo médico. As aulas podem ser aplicadas no contraturno, em salas de recurso ou na sala regular com acompanhamento especializado.

1.3 Competências específicas ao professor especializado em educação especial

A Resolução 68, de 12 de dezembro de 2017, atribui que compete aos professores com especialização para atuação docente com estudantes com necessidades especiais de atendimento escolar, participar da elaboração da proposta pedagógica:

Realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos público-alvo da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização; orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos das classes/aulas regulares; elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica; elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, em parceria com suas famílias e demais professores; participar dos Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo e das aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPC; oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas; manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área destinada ao público alvo da Educação Especial; orientar os pais ou responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde; participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola; orientar funcionários, alunos e professores da escola para a promoção da cultura educacional inclusiva (BRASIL, 2017, s/p).

¹ SÃO PAULO. **Resolução SE no 68** de 12 de dez. 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em : http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=15/01/2024%2013:20:57 . Acesso em: 28 de abr. 2022.

Entre as disposições legais que destaco acima, procuro ressaltar aspectos que vão abordar a educação especial escolar no período pandêmico e pós pandêmico, focando nos estudantes com TEA.

Busco atentar sobre os desdobramentos da pandemia sobre a educação e mais adiante, de que forma as políticas públicas foram pensadas para as crianças com TEA.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO PANDÊMICO

Neste capítulo busco trazer dados sobre a COVID-19 em escala global e nacional, bem como o ensino remoto emergencial em fontes da OMS e do Ministério da Saúde², ressaltando os desdobramentos da COVID-19 no período pandêmico e pós pandêmico na educação escolar.

Referenciada em artigos científicos e periódicos no campo da pedagogia, objetivo apontar as implicações da pandemia, as ações do poder público no direcionamento das práticas de ensino tomadas diante o período de isolamento e como estas afetaram direta e indiretamente a educação no Brasil.

2.1 A pandemia

Segundo a OMS, a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Os sintomas principais da doença são: febre, cansaço e tosse seca, perda de paladar e olfato, congestão nasal, conjuntivite, dores de garganta e de cabeça, dores musculares e em juntas, também erupção cutânea, náusea, vômito e diarreia, calafrios e tonturas.

Trata-se de uma doença grave e de rápido contágio via vias respiratórias. Dados da Organização Mundial da Saúde³ até o momento desta pesquisa, contabilizaram mais de 663 milhões de casos confirmados de contaminados, com mais de 6 milhões e meio de vítimas fatais.

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da Covid-19. A velocidade com que o vírus se alastrou pelo planeta, segundo dados da ONU⁴, infectou mais de meio bilhão de pessoas e mais de seis milhões de óbitos ao redor do mundo.

² MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

³ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde.s/d. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 24 de abr. 2022.

⁴ ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. Organização Pan-Americana da Saúde, 31 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

No Brasil, o Ministério da Saúde contabilizou 38.407.327 casos confirmados e 709.765 óbitos⁵. Medidas de quarentena foram implementadas para evitar a contaminação.

Em janeiro de 2020, a OMS declarou a propagação do coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais elevado nível de alerta.

Países por todo o mundo decretaram leis de isolamento público com restrições severas de circulação de pessoas, funcionamento de estabelecimentos comerciais, instituições públicas e serviços.

2.2 O período pandêmico e suas implicações no sistema de ensino público no estado de São Paulo

A política de isolamento no estado de São Paulo funcionou através da aplicação de um período de quarentena, que vigorou de março de 2020 a agosto de 2021, regulamentada pelo decreto 64.881, de 22/3/2020.

Nas restrições quanto ao modo de funcionamento de estabelecimentos, instituições e serviços, afetaram radicalmente o sistema de funcionamento das instituições escolares, tanto no ensino público quanto privado.

No caso das escolas públicas do estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 64.864, de 16/3/2020, instituiu a suspensão das aulas entre 19 de março de 2020 a 16 de agosto de 2021.

A Resolução Seduc, de 18/3/2020 – Homologação do ensino a distância, permitiu que atividades realizadas por meio de ensino remoto emergencial⁶, fossem ofertadas para o ensino fundamental e médio em 685 municípios.

Para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), por meio da Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula (CITEM), desenvolveram a plataforma de ensino Centro de Mídias SP (CMSP).

⁵ MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de vigilância e saúde e ambiente. Disponível em: <https://co-vid.saude.gov.br/>. Acesso em 12 de jan. 2023.

⁶ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução SEDUC - 18/03/2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>. Acesso em 12 de jan. De 2023.

Em nota publicada pelo Governo do Estado de São Paulo no site da 2020 Seduc⁷, o Centro de Mídias SP foi

[...] criado especialmente para promover as aulas a distância da rede estadual. São dois aplicativos, um destinado ao ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e outro para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e ensino médio. Os dois apps também contam com canal de formação de professores e gestão e estão disponíveis para sistemas Android e iOS. Dentro do aplicativo também é possível acessar o Google Classroom. Quando o CMSP é utilizado pelo 4G os dados móveis são custeados totalmente pela Seduc-SP, sem gastar a franquia do usuário. O CMSP ainda conta com página no Facebook com transmissões ao vivo e canal no Youtube.

Como presente em nota oficial acima, as políticas sanitárias de isolamento, não só no Brasil, mas no mundo, abriram espaço para o desenvolvimento e implantação das tecnologias de informação em todos os setores da economia.

As redes de comunicação via internet e de telefonia móvel foram amplamente utilizadas nos mais diversos segmentos do mercado. Neste trabalho vamos atentar às implicações no modelo de ensino remoto emergencial implementado nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Primeiramente, trago Veloso e Mill (2020) para fundamentar que o modelo de ensino por vias das tecnologias informacionais não vem a ser uma educação a distância e sim uma oferta de ensino remoto emergencial.

Os autores apontam, em pesquisa realizada com diversos profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade de ensino remoto emergencial, a necessidade de um processo metodológico, com preparação e ambientes tecnológicos viáveis, numa relação de proximidade ou até mesmo exclusividade entre professores e estudantes.

Com a exigência de regulamentações e aprovação do Ministério da Educação, requer das instituições escolares normatizações a avaliações externas e preparação de profissionais especializados para lecionar na modalidade ensino remoto emergencial.

⁷ GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Aplicativos promovem inclusão digital na rede estadual de ensino de São Paulo. Secretaria da Educação, 23 de maio de 2020. <https://www.educacao.sp.gov.br/aplicativos-promovem-inclusao-digital-na-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo/>. Acesso em 24 de jan. 2023.

Vieira, Fonseca e Silva (2022), a partir da experiência de professores da educação básica, apontam que o modelo de ensino digitalizado aplicado na educação básica, difere do que Veloso e Mill (2020) definem como educação a distância - ensino remoto emergencial.

Em ensino remoto emergencial, a proposta vem em oferecer ao estudante a formação em um campo específico do conhecimento ou especialização em um ramo profissional. Já o ensino remoto - ER “os objetivos a serem atingidos, assim como os princípios de atuação e mediação, continuam sendo os mesmos de uma educação presencial” (VIEIRA, FONSECA e SILVA, 2022, p. 3).

Para Saviani e Galvão (2021, p 34),

[...] o ensino remoto oferece pouca ou nenhuma alternativa ao trabalho pedagógico, pois só é possível na aula virtual, atividade síncrona e assíncrona, diante de uma série de dificuldades de ordem tecnológica e a “frieza” entre os participantes das atividades em tempo real.

A palavra “frieza” destacada na citação é de extrema importância ao que venho defender neste trabalho sobre a aplicabilidade do ensino remoto emergencial como alternativa de garantia à continuidade do processo de educação escolar.

No ensino remoto, as aulas limitadas ao cumprimento de componentes curriculares, com professores e estudantes não afeiçoados ao uso de tecnologias midiáticas, até mesmo desprovidos de aparelhos compatíveis, ou mesmo desprovidos de aparelhos quaisquer para utilização de plataformas online.

Neste caso adentrarmos às mudanças sociais ao que se refere à inter-relação entre as pessoas e o distanciamento no convívio coletivo do cotidiano social.

Para Milton Santos (2011), a cultura local e suas multiplicidades são maneiras de expor e contrapor as macros políticas hegemônicas oriundas de um processo perverso de globalização, sendo necessário perceber as marcas de corpos cansados e a fragmentação do pensamento coletivo.

Milton Santos (2011) também aborda sobre o poder da proximidade entre as pessoas, que reportando ao sociólogo alemão Georg Simmel (2005; 2010), vivenciando entre situações de conflito, constroem laços de pertencimento, fortalecendo a união e a coletividade.

Paulo Freire (2000) apresenta que liberdade é senão o exercício que dá sentido ao homem enquanto ser social em um contexto coletivo. A liberdade não é um

sonho ao vazio, é uma ação essencialmente espacial, especializada, sentida coletivamente pelo sujeito inserido no mundo do conjunto de pluralidades, onde se é possível encontrar a singularidade.

O espaço vivenciado cotidianamente e sua gama de relações sociais são as bases para um ensinar que reconhece o valor de cada cultura. Ensinar o mundo a partir do lugar, via uma concepção esteticamente política.

A pedagogia na proposta de Paulo Freire (2000), pretende ser/estar impregnada pelo lugar e toda sua “força”. O lugar é a referência com o mundo, com relações de poder, mas também o espaço de paixões, manifestações de espontaneidade e criatividade.

O lugar é a possibilidade do encontro com o outro. O exercício da leitura do mundo a partir do lugar dá ao espaço pedagógico destaque às relações sociais. Espaço do contato, do olhar, do medo e da ousadia, de luta e de esperança.

Um destes lugares é o espaço escolar-sala de aula. Paulo Freire, traduz uma educação a partir dos lugares de vivência cotidiana, num processo de alfabetização e práticas de ensino que tem a aproximar a relação entre as pessoas em meio ao espaço que vivem e compartilham experiências de vida que muito se assemelham.

Minha intenção em trazer o geógrafo Milton Santos e o educador Paulo Freire para este trabalho é expor um paralelo entre o ensino remoto emergencial e suas tecnologias com o ensino regular presencial.

Tenho a consciência de que considerando as políticas de isolamento, as tecnologias da informação operadas por meio de plataformas online foram fundamentais para a continuidade das aulas.

Porém, venho destacar que as aulas no modelo remoto resultaram no distanciamento entre os estudantes e professores com o lugar, o espaço escolar como ponto de encontro, como espaço de socialização, interação e questionamento. Tensionar as especificidades da Educação, cuidar e educar no chão da escola.

Oliveira, Lisboa e Santiago (2020) destacam que o afastamento social, ao qual a humanidade foi submetida, provocou grandes transformações em diversos setores da economia, levando à estagnação no setor industrial, comercial e de serviços. Entre estas a educação.

As autoras descrevem que o isolamento levou ao aumento de neuroses e psicoses, impactando pessoas no ambiente familiar e no trabalho.

Este distanciamento nas relações sociais afeta os vínculos de afetividade dos estudantes com o ambiente escolar, entre eles, com os professores e outros profissionais envolvidos no trabalho educativo da escola física.

Principalmente no campo educacional, Niz e Tezani (2021) destacam que as estratégias de ensino por meio das tecnologias digitais não estão totalmente acessíveis para todos os estudantes e professores.

Para Medeiros e Carvalho (2020), a educação básica durante a pandemia acentuou as desigualdades sociais referentes a educação pública, quando grande parte dos estudantes não dispõe dos meios informacionais para a prática do ensino remoto.

As pedagogas enfatizam que a instalação dos modelos de ensino remoto nas redes públicas de ensino fomentou investimentos de interesse mercadológico, favorecendo empresas para o desenvolvimento e oferta destes serviços, sendo que os estados não tiveram por ação a distribuição de instrumentos básicos para a veiculação do ensino online aos estudantes que não dispunham de tais tecnologias. O que nos leva a considerar a ocorrência de um preocupante cenário de déficit no aprendizado de milhares de estudantes.

Agora, vale-nos analisar quais seriam os desdobramentos para as crianças com TEA dentro do quadro apresentado.

3 EDUCAÇÃO E ESTUDANTES COM TEA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PLATAFORMAS DE ENSINO REMOTO

Esse capítulo tem por objetivo atentar ao processo emergencial de plataformas de ensino remoto, implantado nas escolas públicas do estado de São Paulo, como alternativa à continuidade do processo educativo durante o período de isolamento.

A abordagem se dará diretamente a respeito dos estudantes com TEA, as metodologias da educação especial, as necessidades e particularidades específicas destes sujeitos.

Primeiramente, como já foi abordado no segundo capítulo deste trabalho, pessoas com TEA apresentam interesses específicos, o que remete ao apego a objetos e padrões repetitivos de comportamento, tais como insistência em rotina cotidiana, sabores, gestos, movimentos, expressões de afetividade e amorosidade.

Logo, o suporte pedagógico para estudantes autistas requer um vínculo de afetividade com o espaço escolar, com colegas de sala e professores, em destaque ao profissional de educação especial ou professor cuidador.

Como suporte ao atendimento escolar para estudantes com TEA a Seduc, como citado no primeiro capítulo deste texto, implantou as salas de recurso, atendimento domiciliar, atendimento itinerante, atendimento hospitalar.

Com a política de isolamento e o fechamento das escolas por um período de quase dois anos, as políticas de suporte específicas foram canceladas até a suspensão da quarentena escolar.

Rodrigues (2022, p. 2016) aponta que

[...] a experiência com as aulas remotas, por ocasião da Covid-19, abre oportunidade para refletir sobre a diversidade com vistas à inclusão e efetivação de direitos da pessoa com deficiência. O tempo das experiências do cotidiano escolar vivido no dia a dia da escola, no espaço da casa e entre seus colegas é aludido neste artigo, na dimensão dos modos de fazer no espaço escolar, para erguer os fazeres no e com um momento nutrido por dores, aflições, distanciamentos, afastamento dos afetos cotidianos o que sugere novos contornos para o momento atual e seu alcance de aprendizados para o hoje.

A autora supracitada traz em artigo uma pesquisa realizada a partir da relação entre um estudante com TEA e sua avó durante o período de isolamento por quarentena, devido a epidemia de covid-19, em uma cidade do interior de São Paulo.

Nesta, desenvolve em narrativa, a aproximação entre o estudante e a avó enquanto envolvidos na utilização de meios informacionais de comunicação em educação à distância, na qual a relação de aprendizagem fez com que o estudante ensinasse a avó a familiarizar-se com a linguagem e tecnologias informacionais, enquanto a avó tratou de esmiuçar o conteúdo didático para a linguagem do neto com TEA.

No texto de Rodrigues, há um apontamento sobre o impacto socio interativo do estudante com o mundo externo, alertando para a importância das relações sociais no espaço físico do cotidiano escolar.

Este ponto é mais bem enfatizado por Barbosa, Figueiredo e Viegas (2020), que destacam que neste momento de reclusão, a intervenção das famílias é imprescindível para que seja possível a redução dos impactos no comportamento dos autistas, devido ao distanciamento social.

As mudanças foram muitas, e inesperadas, sem comunicações prévias. Lidar com a interrupção abrupta das escolas, das clínicas, dos espaços de convivência, entre outras rotinas sociais, e a quebra de vínculo com professores, terapeutas, foi avassalador em muitos casos.

Tais mudanças, além do fantasma da possível contaminação, geram comportamentos inconstantes, angústia e medo, principalmente para as pessoas que necessitam de cuidados especiais, em especial, os autistas.

A maneira e o tempo que as pessoas com autismo levam para processar as mudanças de rotina e as informações, às vezes, é mais demorada e há necessidade de suporte para seu entendimento.

Os desafios que as pessoas com autismo enfrentam são muitos e englobam uma gama de processos como: déficit na comunicação expressiva e/ou receptiva, dificuldade na compreensão do abstrato (ideias), comportamentos agressivos ou de autoflagelação, ocasionados por stress em razão da não compreensão do momento atual vivido, podendo causar situações de ansiedade e depressão.

Logo, tenho por hipótese que a política de inclusão dos estudantes com TEA na escola tem resultados positivos, quando os colegas de classe tomam ciência de suas particularidades, tomando a ação de medidores.

Os estudantes, colegas de classe, assumem o papel de sujeito do processo educativo, quando por meio destas ações desenvolvem consciência do trabalho coletivo. Ajudando uns aos outros, os estudantes com TEA agregam em sala de aula o sentimento coletivo e a cooperatividade.

O ensino escolar presencial para um autista, significa a ampliação de seu mundo, melhorando a autoestima e o sentimento de importância dentro de um grupo social. Diante da dificuldade extrema de comunicação com o outro e a vivência em outros ambientes sociais (Costa; Picharillo; Elias, 2023).

CONSIDERAÇÕES

Dentro das características apresentadas, a vivência no cotidiano da escola é essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioespacial do autista, por meio do contato com o outro na dinâmica do movimento escolar.

Alves (2016, p.54) destaca que os espaços escolares assumem uma importante função de socialização. Apesar de se apresentarem como um depósito

[...] anacromático, volátil do contingente populacional improdutivo, onde opera um sistema obrigatório de cinco a seis dias por semana e de cinco a oito horas por dia, mas, sujeita a ação contestatória do aluno, ação que não se exerce perante os meios de comunicação de massa, que agem subliminarmente e impedem qualquer resposta do receptor ao emissor da mensagem, dificultando a emergência de antagonismos como até mesmo de questionamentos. Neste sentido, o ambiente escolar é um lugar de comunicações horizontais e que pode ser, e são em muitos casos, palco de contestação, interação e relacionamentos não apenas entre os alunos, mas também da comunidade escolar.

A escola e seu cotidiano é o lugar do encontro com o outro e de experiências oriundas do acontecimento. A imprevisibilidade do cotidiano vivido na escola é em si uma rica variedade de conhecimentos.

Neste aspecto, o ensino escolar presencial para o estudante com TEA é muito mais que absorver conteúdos mascarados em competências e habilidades. Toma o espaço de condição mor para a vida coletiva.

Dentro do espaço escolar em seu movimento cotidiano, o estudante com TEA está diretamente envolto a este redemoinho coletivo do inesperado. Ajudando-o a lidar com a espontaneidade do acontecimento.

Por mais que reconheçamos a rotina de uma escola em seu trabalho educacional bancário (FREIRE, 1987), para os autistas, a riqueza da escola está em seu cotidiano vivido e sentido com o outro, no outro.

Em minha experiência enquanto mãe de estudante com TEA, vejo em meu filho sua dificuldade em expressar sentimentos como também reconhecer, perceber a expressão de sentimentos nos outros.

Outro ponto bem evidente nele é a dificuldade de expressar-se para o outro e também de estabelecer contato oral considerado simples, ou mesmo atender a uma pessoa que chama no portão, tal como um carteiro ou mesmo um vizinho.

Da mesma forma, há a restrição ao toque, ao contato físico simples como um aperto de mão ou um abraço, mesmo entre pessoas próximas no convívio familiar. Seu espaço é explicitamente reservado de modo quase exclusivo. Ou seja, às vezes, apenas o ato de sentar ao seu lado, aproximar espontaneamente, observá-lo jogar vídeo game se torna um ato deveras invasivo de sua privacidade.

Na escola todas estas barreiras são quebradas em movimentos simples como mudar de lugar, trabalhar em grupo, entrar na fila da merenda e ter a cada dia um cardápio diferente. O contato físico involuntário em uma aula de educação física ou mesmo dentro da sala de aula são coisas que lentamente conduzem a experimentações outras.

O ambiente fluido de cheiros, sons e expressões favorecem a vivenciar a dinâmica espacial fora de casa. Estar junto a outras pessoas leva-o a aprender a leitura facial, corporal do outro e do outro para com ele.

Tudo isso pode ser melhorado e potencializado quando há na escola uma ação inclusiva trabalhada com seriedade pelos educadores e para isso a participação ativa dos pais na escola é fundamental.

As medidas restritivas de circulação e de isolamento socioespacial tomadas para reduzir o avanço da Covid-19, seguido do modelo de ensino a distância adotado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, demonstraram a meu ver, dois aspectos de destaque.

Primeiro é que durante o período de quarentena, segundo Rodrigues (2022), foi observado uma aproximação do contato no grupo familiar, o que de certa forma pôde aproximar pais e estudantes ao cumprimento das tarefas escolares. Bem como a aproximação para com as tecnologias da informação ao que se refere à educação escolar.

Segundo, levando em conta que a escola é para os estudantes com TEA um espaço crucial do encontro com o outro, a educação no formato de ensino remoto emergencial não teve serventia alguma, senão o acúmulo de informações via sistemas de comunicação global e detrimento de uma desconexão local (Bauman, 2007).

Para um autista, a educação a distância não comunica. Retira do estudante a oportunidade de vivenciar novos acontecimentos e experimentações do cotidiano escolar, como também a possibilidade do encontro com o outro, da imprevisibilidade de situações outras.

O movimento dinâmico e imprevisível do cotidiano escolar pode ser para o autista um processo assustador. Por isso, o processo de interatividade do estudante com TEA no ensino presencial é lento e as vezes até doloroso, tanto para o estudante quanto para os pais, mas considerado de extrema importância para o desenvolvimento.

Daí a necessidade ímpar da participação dos pais no desenvolvimento e organização da ação inclusiva no espaço escolar. Logo, o espaço escolar em seu cotidiano vivido, não apenas aproxima as pessoas diante do conteúdo de estudo, mas amplia as possibilidades de relações das famílias com a escola em ação direta.

Em minhas considerações observo que o ensino remoto durante o período pandêmico não contribuiu e até mesmo trouxe prejuízos que julgo em certos aspectos serem ainda mais significativos em estudantes TEA, em relação a estudantes não autistas.

Defendo que participação presencial do estudante com TEA enriquece o ambiente escolar, ao passo que conduz a quebra de paradigmas e preconceitos, ampliando os laços de afetividade e coletividade entre as pessoas. Para mim, esta é a maior riqueza do espaço escolar em seu modelo de ensino presencial, onde opera a experiência da vivência em um ambiente de cooperação e coletividade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, André Machado, et al. Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, vol. 2, n.48, 2020, pp. 91-105. Disponível em: <https://doi.org/10.30749/2177-8337>. Acesso em: 11 de jan. 2023.

BATISTA, Eduardo Pereira; SILLER, Rosali Rauta. Sociologia da Infância: a aula como produção de conhecimento. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação (MEC), nº 9394 de 1996. Distrito Federal, 1996.

COSTA, Annelise Júlio; ANTUNES, Andressa Moreira. **Transtorno do Espectro Autista na Prática Clínica** (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica). Pearson Clínica Brasil, São Paulo, 2017.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/666112894/Transtorno-do-Espectro-Autista-na-Pratica-Clinica>. Acesso em 18 de dez. 2023.

COSTA e NEVES, Brenda Rodrigues da. **Os autismos na clínica nodal**. [Tese de Doutorado] Faculdade de filosofia e ciências humanas, Departamento de Psicologia: UFMG, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTRUÇÃO CGEB, de 14 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual (DI) da Rede Estadual de ensino de que trata a Resolução SE nº 61 /2014. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015.

KERCHES, Deborah. **Compreender e acolher: transtorno do espectro autista na infância e adolescência**, Literare Books International. Editora Catarinense, Florianópolis, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus. s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 24 de abr. 2022.

MEDEIROS, R. C. R.; CARVALHO, M. J. C. Educação básica em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, set. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23759>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora O; Lisbôa, Eliene S. S; SANTIAGO, Nilza B. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, v.13, no n.1 (set. de 2020). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23750>. Acesso em 14 de jan. De 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. Organização Pan-Americana da Saúde, 31 de dezembro de 2019. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 12 de jan. 2023.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Distrito Federal, 2015.

ROCHA, Zeneide. **Projeto Educare**. (Org.) Zeneide Rocha. Disponível: <https://projetoeducarezeneiderocha.com.br/>. Acesso em 18 de janeiro de 2022.

RODRIGUES, Brenda Valéria S. Autismo e vida escolar: impactos da pandemia no desenvolvimento psicossocial. **Revista Científica Mundo Acadêmico**, vol. 31, no. 1, 2022, pp. 192-217. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/revista-universo-academico-v31-n01-artigo10.pdf>. Acesso em: 21 de jan. De 2023.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª Ed. 6ª reimpressão, São Paulo: Edusp, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 61, de 11 de nov. de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Secretaria da educação**, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Aplicativos promovem inclusão digital na rede estadual de ensino de São Paulo. **Secretaria da Educação**, 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/aplicativos-promovem-inclusao-digital-na-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo/>. Acesso em: 24 de jan. 2023.

SÃO PAULO. Resolução SE no 68 de 12 de dez.. 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em : http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=15/01/2024%2013:20:57Acesso em: 28 de abr. 2022.

SÃO PAULO. Política de educação especial do estado de São Paulo. São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. Educação Especial. Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial>. Acesso em 18 de jan. de 2022.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e sociedade**, v. 67, p. 36–49, jan. 2021. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/view>. Acesso em: 02 de dez. 2023.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Resolução 68 12-12-2017. Educação espeical na rede estadual de ensino., disponível em : http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=18/01/2022%2012:20:27. Acesso em 18 de janeiro de 2022

SOUZA, Fernanda Cristina de. Notas sobre infância, deficiência e interseccionalidade: por uma Pedagogia aleijada desde a educação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria;

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a Distância e Ensino Remoto: oposição pelo vértice. **Scielo Preprints**, 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/scielopreprints.3506>>. Acesso em: 14 de dez. 2023.

WUO, A. S.; YAEDU, F. B.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 102, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38975>. Acesso em: 15 de dez. 2023

WUO, Andrea. S.; BRITO, André. L. C. de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. 2022. **Linhas Críticas**, 29, e45911, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>. Acesso em 15 de dez. 2023.