



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURA, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO**

REGINA KELLY DOS SANTOS

**AS AULAS REMOTAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA
PANDEMIA DA COVID19 EM SERRA DO MEL - RN/BRASIL**

**MOSSORÓ – RN
2024**

REGINA KELLY DOS SANTOS

**AS AULAS REMOTAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA
PANDEMIA DA COVID19 EM SERRA DO MEL - RN/BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares.

MOSSORÓ – RN

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237a Santos, Regina Kelly dos
AS AULAS REMOTAS DE PROFESSORES DE
CRIANÇAS COM AUTISMO NA PANDEMIA DA COVID19
EM SERRA DO MEL – RN/BRASIL. / Regina Kelly dos
Santos. - Mossoró, 2024. 102p.

Orientador(a): Profa. Dra. Francisca Maria Gomes
Cabral Soares.
Dissertação (Mestrado em Programa
de Pós-Graduação em Educação).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. Ensino
remoto emergencial. 3. Práticas pedagógicas inclusivas. I.
Soares, Francisca Maria Gomes Cabral. II. Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

REGINA KELLY DOS SANTOS

AS AULAS REMOTAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA PANDEMIA DA COVID19 EM SERRA DO MEL - RN/BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Aprovada em 23 / 07 / 2024.

Banca examinadora

Profa. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. PhD. Dra. Giovana Carla Cardoso Amorim (examinadora interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. PhD. Débora Regina de Paula Nunes (examinadora externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Profa. Dra. Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira (suplente interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. PhD. Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly (suplente externa)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento sempre é e será a Deus, quem me dá forças e não me deixa desistir dos meus sonhos. A Ele, toda honra e toda Glória.

Ao meu esposo, que, durante o processo de escrita, ainda era noivo e sempre me motivou e incentivou a continuar escrevendo. Mesmo no meu período de enfermidade, ele me deu forças para que eu não perdesse o foco, fazendo-me sentir uma pessoa forte e capaz.

À minha mãe, meu maior motivo de lutar por dias melhores, que me deu todo o suporte para que eu pudesse almejar tão alto.

À minha orientadora, pela paciência e por acreditar no meu potencial.

Minha colega de turma do mestrado, Heloiza, que foi uma constante inspiração e me ajudou a não desanimar ao longo do percurso.

Aos participantes desta pesquisa, que, mesmo em meio às dificuldades, fizeram o possível para contribuir com este trabalho.

RESUMO

Com a pandemia causada pela Covid-19, o ensino passou por transformações significativas. Houve a necessidade de suspensão das atividades escolares presenciais, levando à implementação do ensino remoto emergencial e, assim, impondo o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. No caso das crianças com deficiência, o ensino remoto limitou o acompanhamento presencial e dificultou as atividades escolares direcionadas a esse público. Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as aulas remotas emergenciais na percepção de professores de crianças com Autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN/Brasil. Trata-se de uma investigação subsidiada por uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores (as) como técnica de acesso às informações empíricas para construção dos dados. A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de Serra do Mel/RN. Os resultados possibilitaram uma compreensão aprofundada do campo da educação especial e inclusiva, principalmente no que tange à inclusão escolar de crianças com TEA. Este estudo discute que as aulas para crianças com TEA foram limitadas pelo contexto familiar e por aspectos de acessibilidade no novo formato de ensino. As falas dos professores (as) participantes evidenciaram que houve algumas formações sobre o ensino remoto, contudo insuficientes para oferecer o suporte necessário aos professores (as) naquele período. As devolutivas das atividades nem sempre foram possíveis, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem esperado. O período da pandemia revelou-se extremamente desafiador para educadores, famílias e alunos.

Palavras – chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ensino remoto emergencial. Práticas pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic, education underwent significant transformations. The need to suspend in-person school activities led to the implementation of emergency remote teaching, thereby imposing the use of digital technologies in pedagogical practice. For children with disabilities, remote teaching limited in-person support and made school activities targeted at this group more difficult. In light of this, the present research aimed to analyze the emergency remote classes from the perspective of teachers of children with Autism in public schools in Serra do Mel/RN, Brazil. This investigation was based on a qualitative, exploratory approach, utilizing semi-structured interviews with teachers as a technique to access empirical information for data construction. The research was conducted in three public schools in Serra do Mel/RN. The results provided an in-depth understanding of the field of special and inclusive education, particularly regarding the school inclusion of children with ASD. This study discusses that classes for children with ASD were limited by the family context and accessibility aspects in the new teaching format. The statements of the participating teachers highlighted that while there were some trainings on remote teaching, they were insufficient to offer the necessary support to teachers during that period. The return of activities was not always possible, compromising the expected teaching and learning process. The pandemic period proved to be extremely challenging for educators, families, and students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Emergency remote teaching. Inclusive pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

- TEA – Transtorno do Espectro do Autismo
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
AEE – Atendimento Educacional Especializado
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial
RN – Rio Grande do Norte
SME – Secretaria Municipal de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PNED – Política Nacional de Educação Digital

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Autismo na cid-10..... | 36 |
| Quadro 2: Autismo na cid-11..... | 37 |
| Quadro 3: Trabalhos relacionados às aulas remotas e alunos com TEA no Repositório da BDTD | 43 |
| Quadro 4: Trabalhos relacionados às aulas remotas e alunos com TEA no Repositório do Portal de Periódicos da Capes..... | 44 |
| Quadro 5: Resultados da pesquisa de Ferreira (2022) sobre família e escola nas aulas remotas | 52 |
| Quadro 6: Categoria: ser professor | 67 |
| Quadro 7: Categoria: Educação inclusiva..... | 72 |
| Quadro 8: Categoria: Prática pedagógica | 77 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA..... | 17 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL..... | 18 |
| 2.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RIO GRANDE DO NORTE/RN..... | 26 |
| 2.3 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN..... | 30 |
| 3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS AULAS REMOTAS PARA OS ALUNOS COM TEA..... | 35 |
| 3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR..... | 36 |
| 3.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OFERTADO AOS ALUNOS COM TEA: OS DESTAQUES DO PROCESSO INCLUSIVO..... | 40 |
| 3.3 A ESCOLA E AS AULAS REMOTAS NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA | 49 |
| 4 ELABORAÇÃO METODOLÓGICA: ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS NO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO..... | 55 |
| 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA, O CENÁRIO DO ESTUDO E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE..... | 56 |
| 4.1.1 Delineamento..... | 56 |
| 4.1.2 Participantes..... | 56 |
| 4.1.3 Materiais..... | 57 |
| 4.1.4 Instrumentos..... | 57 |
| 4.1.5 Local..... | 58 |
| 4.1.6 Procedimento..... | 58 |
| 4.1.7 Procedimentos de análise de dados..... | 61 |
| 5 AS FALAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RESULTADOS DA PESQUISA..... | 65 |
| 5.1 SER PROFESSOR DURANTE E DEPOIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL..... | 66 |

| | |
|--|------------|
| 5.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AS AULAS REMOTAS E O ALUNO COM TEA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN..... | 71 |
| 5.3 FORMAÇÕES E ESTRATÉGIAS: REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 76 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 82 |
| REFERÊNCIAS..... | 86 |
| APÊNDICE..... | 94 |
| APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE DADOS À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SME) DE SERRA DO MEL..... | 94 |
| APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS TRÊS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 95 |
| APÊNDICE C: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL..... | 96 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE..... | 97 |
| APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO..... | 99 |
| ANEXO..... | 100 |
| ANEXO A – RELAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE INFORMADOS PELA SME DE SERRA DO MEL..... | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Já é sabido que o uso de recursos tecnológicos digitais influencia de modo favorável e potente o processo ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, as plataformas digitais auxiliam as crianças em diversas áreas, contribuindo para o desenvolvimento de suas aprendizagens. É preciso também compreender que não é apenas a plataforma em si que permitirá o desenvolvimento e o progresso, mas também a forma como acontece a mediação e a organização do trabalho pedagógico. Assim, evidencia-se a importância de os professores terem conhecimentos para intervenções pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

Com a pandemia causada pela Covid-19, o ensino passou por transformações. Em 17 de março de 2020, a Portaria do Ministério da Educação n.º 343 dispôs “sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (Brasil, 2020). Ainda em 28 de abril do mesmo ano foi emitido Parecer CNE/CP n.º 5/2020, no qual está o seguinte direcionamento “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020).

Em 2020, mediante o alto índice de contágio do novo coronavírus, provocando mudanças profundas em todos os setores humanos/sociais/institucionais e com o alto índice de contaminação, houve a necessidade de suspensão das atividades escolares presenciais, pois a doença era nova e havia poucas informações disponibilizadas a respeito. Nesse envolto, a educação aderiu ao ensino remoto emergencial, seguindo as recomendações do ministério da saúde. Para que as aulas não ficassem paradas e alunos não ficassem sem a sua aprendizagem curricular escolar, foi necessária a reinvenção com aulas remotas, essa mudança, por sua vez potencializou o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. No que se refere à criança com deficiência, o ensino remoto limitou o acompanhamento presencial, dificultando também as atividades propostas direcionadas a esse público.

Diante de todas as barreiras impostas pelo contexto pandêmico, é preciso considerar ainda que “[...] autismo como um espectro implica entender que suas características podem se manifestar de formas extremamente variadas em cada

sujeito” (Schimidt, 2017), e isso necessita de um olhar ainda mais implicado da família, que acompanha a criança com as atividades em casa e também dos profissionais que planejam as atividades remotas.

Nesse contexto excepcional, investir em ações interventivas para efetivar o ensino remoto emergencial permitiu que os professores explorassem diversos recursos. Esse esforço foi direcionado para encontrar as melhores estratégias que se adequassem à realidade de cada aluno, considerando suas necessidades e o ambiente de aprendizagem em casa. A adaptação rápida e criativa às novas tecnologias e métodos de ensino foi essencial para manter o engajamento e o progresso educacional dos alunos durante esse período desafiador.

Além de focar no desenvolvimento cognitivo, o trabalho interventivo dos professores, em parceria com as famílias, possibilitou avanços significativos em várias áreas do desenvolvimento humano. A colaboração entre professores e pais tornou-se importante para proporcionar um suporte abrangente aos alunos, ajudando a enfrentar não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também os desafios emocionais e sociais decorrentes da nova realidade escolar. Essa parceria fortaleceu o vínculo entre escola e família, promovendo um ambiente de aprendizado mais integrado e eficaz (Silva e Teixeira, 2020).

No entanto, é essencial reconhecer que nem todas as escolas puderam implementar essas ações de maneira igualmente eficaz. Cada contexto escolar apresenta desafios únicos e limitações específicas, influenciadas pela infraestrutura disponível, recursos educacionais acessíveis e suporte técnico disponibilizado. Assim, enquanto algumas instituições alcançaram avanços notáveis na adaptação ao ensino remoto, outras enfrentaram dificuldades significativas para proporcionar um ambiente de aprendizado virtual equitativo e eficaz para todos os alunos (Souza, 2022).

Com o retorno das aulas presenciais, muitos questionamentos se apresentam, principalmente, no que se refere à aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse viés, torna-se oportuno investigar os impactos desse período de suspensão das aulas presenciais. Assim posto, a pesquisa em tela iniciou a partir da seguinte problemática: Quais as práticas pedagógicas de professores de crianças com autismo diante as aulas remotas emergenciais nas escolas municipais de Serra do Mel/RN?

Os desafios que permeiam a prática pedagógica são complexos, e o embasamento teórico dá suporte para a busca de diferentes estratégias com vistas a ensinar as crianças com autismo nas aulas. Tratando-se do ensino remoto, os desafios podem causar impactos ainda maiores, podendo travar novas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem no processo inclusivo, uma vez que o processo de socialização e interação sofrem com esse formato de ensino, o que nos reporta a refletir sobre as estratégias realizadas no ensino do aluno com TEA (Souza, 2022).

Se fizermos uma retrospectiva sobre TEA, serão evidenciados avanços no entendimento do transtorno, na forma como é visto pela sociedade e em ações afirmativas que se introduzem com notoriedade na sociedade. Tudo isso, a partir do momento em que há ampla divulgação e discussões sobre o tema em universidades, escolas, instituições educacionais e sociais, associações de pais de crianças com TEA, que em união lutam para que seus filhos tenham visibilidade, saindo da margem que a sociedade os coloca (Silva et al. 2012; Schimidt, 2017).

Com esse respaldo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as aulas remotas emergenciais na percepção de professores de crianças com Autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN/Brasil. Os objetivos específicos são: averiguar o impacto do ensino remoto sobre o público-alvo da educação especial inclusiva nas escolas selecionadas; identificar os efeitos das aulas remotas na aprendizagem dos alunos com autismo a partir das percepções dos professores; e descrever como os professores adaptaram seus conhecimentos para o ensino inclusivo no contexto remoto.

Sabendo disso, é válido aqui salientar que o interesse em pesquisar sobre o TEA surgiu no 5º período da graduação do curso de Pedagogia (UERN), quando iniciei o estágio remunerado pela prefeitura de Mossoró/RN em 2015. Desde então, estudos vêm sendo realizados, pesquisas sendo produzidas e a motivação maior para o percurso diante a temática, dando continuidade às pesquisas em nível de pós-graduação stricto sensu, também elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado em 2017.

No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), foi possível vislumbrar as contribuições das leis, o posicionamento da família na luta pela inclusão e iniciativas realizadas no âmbito educacional visando ampliar as possibilidades de inclusão,

diminuir os entraves nos processos formativos no contexto escolar e oportunizar perspectivas para o mercado de trabalho.

No ano seguinte ao término da graduação, ingressei na pós-graduação lato sensu também na UERN. Ao ingressar na Especialização em Educação: “Diálogo entre as linguagens para a construção da cidadania”, concluída em 2019, e com o desenvolvimento dos estudos, foi possível enveredar nas investigações do campo da Política Educacional, realizando pesquisa direcionada a políticas de educação inclusiva.

Nesse percurso, fortaleceu-se o intuito de dar continuidade aos estudos da graduação e pós-graduação lato sensu, realizados sobre a educação especial inclusiva, em especial do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Na atual pesquisa, justifico a escolha deste estudo pela necessidade de discutir, problematizar e refletir acerca de estratégias didáticas facilitadoras ao ensino, principalmente, em que alunos e professores precisaram se adaptar a um novo formato de aulas. Assim, busco entender os impactos no ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com autismo, além de identificar novas estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos no retorno das aulas presenciais.

Diante do que foi introduzido, o presente trabalho se divide em cinco seções. A primeira seção apresenta a base introdutória, trazendo a justificativa e as motivações iniciais da pesquisa, a questão norteadora do estudo, objetivos e apresentação da organização do trabalho. Na segunda seção apresenta-se a uma revisão de literatura e o contexto histórico da educação especial e inclusiva no âmbito nacional, estadual, com foco no Rio Grande do Norte – RN e municipal, precisamente na cidade de Serra do Mel–RN, apresentando-se documentos legais e autores que discutem essa trajetória.

Na terceira seção, discute-se a Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia, abordando as aulas remotas ministradas aos alunos com TEA. Outro ponto de discussão é de como a família visualizou a escola durante as aulas remotas, pois a percepção da família nesse processo é de relevância para esta pesquisa, visto que foi quem fez o acompanhamento presencial da criança durante todo o ensino remoto emergencial.

Já na quarta seção, a pesquisa apresenta o percurso metodológico, que tem o uso da técnica da entrevista semiestruturada, que nesta pesquisa permitiu analisar as práticas cotidianas dos professores no ensino remoto, a referida análise contribuiu para a compreensão do problema de pesquisa. Também compõe instrumentos de estudo as informações contidas nos documentos pedagógicos das escolas participantes, como por exemplo o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na quinta seção, são expostas as discussões, os procedimentos de organização e análise das informações advindas do campo de estudo. O que foi percebido e interpretado por meio das falas dos participantes da pesquisa e dos documentos pedagógicos observados, diz respeito as vivências dos professores com o ensino remoto emergencial e as aulas remotas com alunos com TEA. E, na sexta seção, são apresentadas as considerações obtidas durante o percurso deste estudo.

2 CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

“[...] o modelo educacional atual garante que as crianças participem e aprendam junto às demais crianças nas salas regulares e a um atendimento personalizado com o auxílio do AEE, este último devendo ser transversal ao primeiro. Tais direitos são levados agora ao ambiente domiciliar, demandando assim, toda uma organização específica, como garante a LDB, que exige maior parceria entre escolas, docentes, famílias e crianças”
(Dias, Santos e Abreu, 2021, p.115).

Esta seção aborda a Educação Especial e Inclusiva nos contextos nacional, estadual e municipal, apresentando as leis, decretos e fundamentação teórica que exploram a trajetória dessas modalidades educacionais. O objetivo é auxiliar na percepção do caminho que vem sendo construído e reconstruído pelo processo inclusivo, por meio de estudos detalhados.

Para situar o leitor no contexto atual, é essencial apresentar a contextualização histórica da Educação Especial e Inclusiva. Isso possibilita o reconhecimento dos avanços e/ou retrocessos ao longo do tempo. A análise começa pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece os direitos fundamentais e orienta a criação de políticas inclusivas.

Além da Constituição de 1988, outros documentos relevantes incluem a Política Nacional da Educação Especial dos anos de 1994, 2008 e 2020. Esses documentos traçam diretrizes específicas para a inclusão de estudantes com necessidades especiais no sistema educacional, refletindo mudanças e adaptações ao longo das décadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.^º 9.394 de 1996, é outro marco fundamental. A LDB estabelece os princípios e normas gerais da educação no Brasil, incorporando diretrizes inclusivas e promovendo a integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Por fim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.^º 13.146 de 2015, reforça o compromisso do país com a inclusão. Essa lei abrange direitos e garantias das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e o pleno

exercício da cidadania. Autores e estudiosos da área também contribuem para a compreensão da trajetória da educação especial, oferecendo discussões e análises críticas sobre os avanços e desafios enfrentados.

2.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ÂMBITO NACIONAL

A Educação Especial no Brasil tem sido um campo de constante desenvolvimento e aprimoramento, refletindo as mudanças nas políticas educacionais e na sociedade como um todo. Desde a implementação das primeiras leis e diretrizes, o foco tem sido garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. A importância da Educação Especial está em reconhecer e atender as diferenças individuais dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que respeite suas especificidades e potencialize suas habilidades.

As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecidas em 2009, representam um marco importante nesse processo. Elas definem claramente o papel da Educação Especial dentro do sistema educacional brasileiro, enfatizando a necessidade de um atendimento educacional especializado que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essas diretrizes também destacam a importância de disponibilizar recursos e serviços adequados e de orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Conforme posto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), se entende por educação especial a:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2009, p. 01).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve estar vinculada “[...] a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p. 15). Esse enfoque destaca a importância de integrar todos os alunos no ambiente escolar regular, garantindo que as necessidades específicas sejam atendidas de maneira adequada e inclusiva.

Conforme a Lei n.º 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, em seu 2º artigo, o que caracteriza uma pessoa com deficiência é o impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Essa definição amplia a compreensão de deficiência e reforça a necessidade de políticas inclusivas que promovam a igualdade de oportunidades.

Diante do cenário de uma educação inclusiva, é importante perceber que os progressos que ocorreram no Brasil refletem as lutas, resistências e conquistas alcançadas até os dias atuais. A construção de um sistema educacional inclusivo é um processo contínuo que exige o comprometimento de todos os setores da sociedade, incluindo a elaboração e implementação de políticas públicas efetivas (Santos, 2018).

As políticas públicas desempenham um papel importante na construção histórica da Educação Inclusiva. Elas são essenciais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades especiais. A formulação dessas políticas deve considerar as particularidades de cada aluno, promovendo um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

Além de compreender os avanços nas políticas públicas, é fundamental reconhecer as mudanças nos conceitos sobre educação especial e a perspectiva da educação como inclusiva e efetiva. Essa evolução conceitual reflete um entendimento mais analítico das necessidades dos alunos e a busca por um sistema educacional que seja verdadeiramente inclusivo, proporcionando oportunidades iguais para todos.

Se considerarmos uma linha do tempo, o processo da educação especial e, principalmente, inclusiva, precisou enfrentar grandes embates para seu reconhecimento diante da comunidade escolar e da comunidade em geral. Na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), podem ser evidenciados avanços legais, como o art. 208, que estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante sete pontos objetivos. Entre eles, o terceiro ponto

destaca que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência deverá ser preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Ainda na Constituição Federal de 1988, o art. 206 estabelece que o ensino será ministrado baseado em princípios, incluindo o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988). Este é mais um ponto sustentado pela constituição que fortalece o discurso dos direitos na educação especial no âmbito nacional.

Em 1989, ano posterior à promulgação da Constituição atual, foi criada a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio à pessoa com deficiência. Esse documento legal é um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, oferecendo uma base jurídica sólida para sua integração social e apoio institucional. O referido documento:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Pùblico, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989, p.01).

Para que a pessoa com deficiência seja amparada legalmente, tendo seus direitos reconhecidos e consolidados na sociedade, é necessário que haja ofertas obrigatórias de serviços que atendam a educação especial, permitindo o seu caráter educacional e social. Contudo, a lei não se firma com profundidade, e, cinco anos depois surge à primeira Política Nacional de Educação Especial.

Assim, no ano de 1994, com a criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que surge com o intuito de "garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais (sic)" o documento fundamenta-se na Constituição de 1988, e, já em sua apresentação, deixa clara sua intencionalidade ao definir que "[...] a expectativa, a partir da concretização desse enunciado, é de que, até o final do século, o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento [...]" (Brasil, 1994). E com essa estimativa, o documento também realça a importância da educação especial no processo democrático; no entanto, ainda traduz ao caráter segregacionista.

O papel da educação especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de

uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (Brasil, 1994, p. 09).

A presente política foi mais um documento visando a educação especial. A Lei n.^º 7.853 de 1989 foi um marco importante na legislação brasileira, fornecendo uma base jurídica sólida para o apoio e a integração social das pessoas com deficiência. Este documento estabeleceu diretrizes claras para a proteção dos direitos dessas pessoas, criando a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) e instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência. Além disso, a lei disciplinou a atuação do Ministério Público e definiu crimes específicos, oferecendo um conjunto abrangente de medidas para garantir a inclusão e a equidade.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.^º 9.394, fortaleceu ainda mais a educação especial no Brasil. A LDB segue princípios baseados na Constituição de 1988 e, em seu capítulo V, intitulado "Da Educação Especial", introduz ferramentas que dão suporte inclusivo para esse público-alvo. Este capítulo estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo recursos e serviços especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A LDB reforça a importância da inclusão e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, consolidando a educação especial como um direito fundamental e inalienável.

Nos §§ 1^º e 2^º do art. 58 da LDB, está destacado que o serviço especializado é um direito da educação especial. O § 1^º assegura que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial. O § 2^º estabelece que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Esse dispositivo legal reforça a importância de oferecer um atendimento personalizado e adequado às necessidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, o § 3^º do art. 58 enfatiza que a oferta de educação especial, um dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos,

durante a educação infantil. Isso evidencia que a luta pela inclusão e pelo rompimento de barreiras começa desde a primeira etapa de escolarização. Dessa forma, a legislação não apenas garante serviços especializados, mas também destaca a importância de promover um ambiente educacional inclusivo desde os primeiros anos de vida escolar. Assim compreendido:

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996).

É possível evidenciar que até o ano de 1996, os documentos legais se posicionavam com o pensamento de uma educação ainda segregacionista, mesmo apresentando mecanismos para a inclusão. Isso pode ser visto quando se enfatizam esses pontos no art. 58. Ou seja, a pessoa com deficiência tinha o direito à educação, mas, caso não fosse possível que a criança acompanhasse, o seu ensino não seria realizado na sala de aula comum. Seria necessário segregá-la para a sala de educação especial (Santos, 2018).

Já no ano de 1999, após dez anos da criação da Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, referente ao apoio à pessoa com deficiência, é publicado o decreto n.º 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta esta lei e dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (sic), consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Esse documento “compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (sic)” (Brasil, 1999, p.01). Aqui, não se trata apenas de acesso, mas também a permanência dessas pessoas em qualquer âmbito. Para isso, é preciso que sejam realizadas ações práticas que vão ao encontro dos pontos objetivados nesta política.

O que pode ser percebido até o momento é que, mesmo com leis e políticas voltadas à educação especial, há uma resistência significativa para a consolidação dessas metas. Isso ocorre porque apenas o teor legal presente nos documentos não

é suficiente para garantir a aplicação prática e ativa dessas normas dentro da sociedade. Não faltam documentos e diretrizes; o que realmente falta é a implementação efetiva dessas políticas.

Em 2001, foi criada a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta resolução reforça a ideia de que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) precisam de suporte adequado para serem incluídos nas salas de aula do ensino regular. O texto da resolução destaca a importância de garantir que esses alunos recebam os recursos necessários para que sua inclusão seja efetiva e bem-sucedida.

Para isso, a resolução enfatiza, em seu parágrafo único, que os sistemas de ensino devem criar e manter um setor específico responsável pela educação especial. Este setor deve ser dotado de recursos humanos, materiais e financeiros suficientes para apoiar o processo de construção de uma educação inclusiva. Como está escrito:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem (sic) sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, p.01).

Esse setor da educação especial ampara o discurso de uma educação para a diversidade, permitindo que, por meio da oferta de um setor específico, sejam viabilizadas perspectivas inclusivas e democráticas. É a educação como direito de todos, conforme embasa a constituição de 1988.

Já em 2008, com a criação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o conteúdo se fundamenta de forma mais clara e consistente em uma educação inclusiva, um posicionamento que ficou a desejar na política de 1994. Isso mostra que, com o tempo, os conceitos se apresentam com melhor fundamentação. O conhecimento se constrói a base de incessantes pesquisas e estudos. Diante dessa compreensão, a nova política frisa que o documento da política de 1994 orientava o processo de “integração instrucional”. Com isso:

[...] ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam

valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, p. 08).

Com a proposta inclusiva, a política de 2008 levanta o discurso de que segregar não fortalece o processo educacional e, em sua apresentação, evidencia a luta para romper barreiras que discriminam a efetivação da prática inclusiva. Reafirma a força de uma educação para todos quando ressalta que “o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 05).

Com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, a educação especial e inclusiva passa a ter ainda mais força na sociedade. A presente lei pode ser interpretada como fundamental para o processo inclusivo. Em seu primeiro artigo, mostra que esta foi “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 01).

A educação especial no Brasil muitas vezes se apresenta de forma vaga em documentos que deveriam garantir o acesso pleno à aprendizagem para todos os estudantes, sem distinção. Mesmo com a constante luta para tornar a educação cada vez mais inclusiva, o país frequentemente se depara com situações que contradizem esse discurso. Um exemplo disso ocorreu em 2018, quando o Ministério da Educação (MEC) expressou a intenção de alterar a Política Nacional de Educação Especial. Apesar de diversas críticas dos profissionais da educação, uma nova política foi publicada em 2020.

Em 30 de setembro de 2020, foi promulgado o Decreto n.º 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Esta nova política foi amplamente considerada um retrocesso na luta pela inclusão, pois retomava uma perspectiva segregacionista que a educação brasileira vinha combatendo há décadas. A nova política trouxe de volta a ideia de que certos alunos com necessidades educacionais especiais não se

beneficiariam da inclusão em escolas regulares. Especificamente, no inciso VI do art. 2º do decreto, a política define:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (Brasil, 2020, p. 01).

De forma interpretativa, o retorno das escolas especializadas, conforme ressalta em seu texto, abre espaço para uma educação segregacionista, pois sugere que, se o aluno não consegue permanecer no ensino regular, o melhor é que ele esteja em uma escola especializada. E sobre isso, a PNEE (2020) frisa que a matrícula “[...] deve ser feita prioritariamente pelo estudante e pela família, com o apoio de avaliação biopsicossocial feita na escola por equipe multiprofissional e interdisciplinar”. Conclui-se que:

Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa escola especializada é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, como já afirmado, a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família (Brasil, 2020, p. 74).

Com a possibilidade de retrocesso para a abordagem da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, há um risco significativo de prejuízo ao desenvolvimento da diversidade entre os alunos, além de enfraquecer a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aula comuns do ensino regular. A PNEE de 1994 permitia a transferência de alunos que não acompanhavam os demais para escolas especializadas, uma visão que foi corrigida pela política de 2008. Esta nova política buscava uma inclusão mais direta e eficaz, promovendo a integração de todos os alunos nas salas de aula regulares, independentemente de suas capacidades, e garantindo os apoios necessários para seu desenvolvimento.

Reconhecendo o potencial retrocesso na inclusão, o governo federal revogou, em 2023, o documento que promovia essa volta ao passado. Sob o decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023, o referido documento perdeu seu caráter efetivo na educação, eliminando a vigência da PNEE de 2020 com suas diretrizes excludentes. A revogação buscou manter os avanços conquistados na inclusão educacional.

Dessa forma, a PNEE de 2008 continua sendo uma referência essencial para a promoção da inclusão educacional. Esta política é fundamental para garantir uma educação inclusiva e diversificada, que acolhe e valoriza a diversidade dos alunos, oferecendo os suportes necessários para que todos possam aprender e se desenvolver juntos, em consonância com os avanços sociais e pedagógicos conquistados ao longo dos anos.

É importante salientar que a educação especial e inclusiva no Brasil passou por ressignificações ao longo do tempo, impulsionadas por meio de pesquisas que oferecem novos olhares sobre o tema. Esse processo tem sido lento, no entanto, as descobertas têm dimensionado a importância da pesquisa no universo científico e social.

2.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RIO GRANDE DO NORTE/RN

O Estado do Rio Grande do Norte – RN, situado na região Nordeste, conforme destacam as pesquisas, a Educação Especial foi implantada no Rio Grande do Norte em 1971, com o atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino, que surge a partir da LDBEN, Lei n.^º 5.692/1971 (Pereira, Dias, Pinheiro, 2017; Cunha, 2022). Diante disso, em 1973 foi criada uma Coordenação de educação especial para coordenar as ações nesse setor. Sobre isso, destacamos:

Dessa forma, constituiu-se uma coordenação de educação especial em 1973, essa coordenação posteriormente tornou-se um órgão específico sendo chamado de Subcoordenadoria de Educação Especial-SEESP que a partir de 1990 passou a ser chamada de SUESP, competindo ao órgão desenvolver programas de formação continuada de professores para atuar na área da Educação Especial (Cunha, 2022, p. 32).

A SUESP tornou-se de relevância para o sistema inclusivo estadual, tendo “como missão o desenvolvimento de serviços de formação continuada voltado à educação especial [...] contribuindo de forma colaborativa com o processo de inclusão escolar nas instituições de ensino” (Cunha, 2022, p. 32).

Com a Resolução n.^º 02/2012-CEE/CEB/RN, 31 de outubro de 2012, a educação especial no estado ganha mais uma força para o atendimento das pessoas com deficiência, TEA, superdotação e altas habilidades. A resolução fixa

normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

Segundo consta no documento, no art.14. “o Órgão responsável pela Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação e da Cultura deverá atuar de forma articulada com os órgãos de ensino” (Resolução n.º 02/CEE/CEB/RN, 2012, p.01). Assim, em seu parágrafo primeiro, compete a este órgão sete atuações. Expostas a seguir:

- I - zelar pelo cumprimento das normas presentes nesta Resolução;
- II - desenvolver programas de formação continuada de professores para atuar na área da Educação Especial;
- III - fomentar pesquisa científica, grupos de discussão de casos e produção de materiais que atendam as especificidades do estudante e dos professores das Salas de Recurso Multifuncional e da sala aula;
- IV - acompanhar as ações dessa modalidade educacional, no âmbito das escolas da rede estadual;
- V - orientar e supervisionar as escolas municipais, estaduais e do setor privado, pertencentes ao sistema estadual de ensino, quando solicitado;
- VI - desenvolver atividades de sensibilização junto à comunidade escolar e à sociedade, no sentido de melhorar e ampliar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva de educar para a diversidade;
- VII - orientar e acompanhar as atividades do grupo da educação especial das DIRED (Resolução n.º 02/CEE/CEB/RN, 2012, p.01).

Essas determinações compreendem como um conjunto de objetivos que orientam aos envolvidos, pesquisar, perceber e conduzir ações inclusivas no âmbito educacional.

Em 2016, com a Lei n.º 10.049, de 27 de janeiro de 2016, o RN aprovou do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte para os anos de 2015 a 2025. Com isso, a Meta 4 do plano nacional destina-se a educação especial e inclusiva, apresentando estratégias para serem concretizadas em dez anos. Vejamos:

META 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Plano Estadual de Educação do RN, 2016, p. 06).

No que diz respeito às estratégias deste documento, é pertinente frisar que cada plano de educação precisa estar em consonância com a realidade do país, estado e município. Para alcançar determinadas estratégias se torna necessário realizar, na prática, as orientações apresentadas, com dispositivos que dinamizem a atuação.

Ainda no mesmo ano em que foi aprovado o Plano Estadual de Educação, o governo do estado do Rio Grande do Norte introduziu a Resolução n.º 03/2016-CEB/CEE/RN em 23 de novembro de 2016, focada no atendimento educacional especializado na modalidade de educação especial. Esta resolução revogou disposições anteriores, incluindo a Resolução n.º 02 de 2012, e incorporou elementos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, fortalecendo os princípios de inclusão educacional.

Paralelamente, em um esforço contínuo para promover a inclusão e proteger os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Rio Grande do Norte promulgou duas leis consecutivas nos anos de 2021 e 2022. A Lei n.º 10.987, de 21 de setembro de 2021, que estabeleceu as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos das pessoas com TEA, reforçando o compromisso do estado em garantir igualdade de oportunidades e acessibilidade para essa população específica.

Essas medidas legislativas não apenas fortaleceram o arcabouço legal do Rio Grande do Norte em termos de educação inclusiva e direitos das pessoas com TEA, mas também demonstraram um compromisso contínuo com a implementação de políticas que garantam a plena participação e o desenvolvimento desses indivíduos na sociedade potiguar. Ao alinhar-se com as diretrizes da LBI (Brasil, 2015), o estado reafirma sua responsabilidade em promover um ambiente educacional e social mais justo e inclusivo para todos os cidadãos, independentemente de suas condições específicas.

Esta política estadual fortalece a aplicação da Lei Berenice Piana no Rio Grande do Norte, adaptando suas diretrizes para atender melhor às realidades dos municípios do RN. O Artigo 2º da Lei n.º 10.987/2021 enfatiza a importância da colaboração intersetorial, sublinhando que a integração entre diferentes áreas é importante para uma implementação eficaz e alinhada com as necessidades locais. Esse enfoque não só reforça a legislação existente, mas também promove uma

abordagem mais inclusiva e prática, fundamentada na cooperação entre os diversos setores envolvidos na execução das políticas públicas, destacando que:

Art. 2º A política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA deve pautar no desenvolvimento das ações e das políticas de atendimento, aplicáveis através da intersetorialidade entre a saúde, educação e assistência social, procurando celebrar convênios com as Universidades Federais e Estaduais e outras instituições como fundações e associações, sempre que possível (Rio Grande do Norte, 2021, p. 01).

A implementação da Lei n.º 11.235 de 08 de agosto de 2022, pelo governo do estado do Rio Grande do Norte, marca um avanço significativo na estruturação da Política Estadual de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esta legislação visa não apenas estabelecer diretrizes claras para a identificação precoce do autismo nos serviços de saúde e educação, como também fortalecer a inclusão escolar, social e cidadã. O artigo 1º da lei destaca o compromisso com a divulgação de instrumentos para o rastreamento de sinais precoces do TEA, evidenciando um passo essencial e fundamental na promoção do diagnóstico e atendimento adequados.

Além de sua ênfase na saúde, a política estadual também enfatiza a importância da educação inclusiva, conforme detalhado nos incisos III e X do segundo parágrafo da Lei n.º 11.235/2022:

[...] III - a garantia de acessibilidade arquitetônica, de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia que atendam às necessidades específicas dos alunos;

[...] X - a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, para oferecer condições às pessoas autistas de continuidade dos processos de aprendizagem, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho e convívio com a sociedade (Rio Grande do Norte, 2022, p. 02-03).

Essas legislações do RN orientam a implementação de ações que não apenas promovem a inclusão educacional de pessoas com TEA, mas também visam sua plena integração na sociedade como cidadãos ativos e participativos.

Assim, a criação dessas legislações representa um marco fundamental para garantir direitos e oportunidades iguais para indivíduos com TEA no estado do Rio Grande do Norte, alinhando-se com princípios de equidade e justiça social. Dessa

forma, essas ações buscam não só assegurar que as pessoas com TEA tenham acesso à educação, mas também que sejam capacitadas para contribuir de maneira significativa em diferentes esferas da sociedade.

A implementação dessas leis é essencial para fomentar a inclusão social e educativa de pessoas com TEA, promovendo sua participação ativa na sociedade e garantindo igualdade de oportunidades. Além de garantir acesso à educação, essas ações visam desenvolver competências e habilidades que permitam aos indivíduos com TEA desempenharem papéis significativos na comunidade.

Em síntese, pode-se observar que o estado do Rio Grande do Norte avança, ainda que de forma gradual, na percepção e atendimento das demandas relacionadas à educação especial e inclusiva. Embora os progressos possam parecer lentos, é evidente que há um esforço constante para reconhecer e responder às necessidades emergentes. A legislação e as ações implementadas refletem um compromisso sólido com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para todos os seus cidadãos. Diante do exposto sobre a Educação Especial e Inclusiva no RN, se baseado com a vigência do Plano Estadual de Educação (2015-2025), precisamente a meta 4, pode-se perceber que há muito o que ser feito para alcançá-la.

2.3 ENTENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN

O município de Serra do Mel/RN/Brasil está localizado no oeste potiguar, surgiu de um projeto de colonização criado pelo Governador Cortez Pereira. Constitui-se por 22 (vinte e duas) vilas rurais e 01 (uma) vila urbana (centro). O projeto teve início em 1972 e tomou sua autonomia política após 16 anos, em 13 de maio de 1988, com a Lei n.^o 803/1988 (Dantas, 2006).

A respeito da educação especial e inclusiva, Serra do Mel não tem documentos municipais específicos, contudo há fragmentos encontrados em documentos como no Plano Municipal de Educação, no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e eventuais eventos e formações continuadas. Como constatado na pesquisa de Santos (2018), a qual aborda sobre a política de educação inclusiva,

"[...] todos os entrevistados mencionaram que não existe ou não conhecem uma política municipal de Educação Inclusiva. O que se sabe é que existem políticas nacionais e estaduais que o município busca seguir" (Santos, 2018, p. 59).

Por meio da Lei n.^º 556, de 23 de junho de 2015, o plano municipal entrou em vigência e tem até 2025 para a sua consolidação. Sobre a educação inclusiva, em sua meta 4 do plano apresenta, na estratégia 4.2, ações que possibilitam uma educação especial e inclusiva, como a ampliação de profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência, professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares.

Mesmo diante metas, a educação especial e inclusiva continua se configurando, no município de Serra do Mel, como uma luta cheia de resistência, por isso:

A participação plena de alunos com deficiência no contexto escolar é um desafio que se configura não apenas no município de Serra do Mel, mas na realidade nacional. Para tanto, o PME apresenta estratégias viáveis, o que deve impulsionar os profissionais da Educação a busca da formação e a produção de recursos que viabilizem o ensino inclusivo, o que não minimiza a responsabilidade do poder público no incentivar e nas possibilidades dessa formação (Santos, 2018, p. 36).

Nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) de duas das escolas municipais que fazem parte desta pesquisa, localizadas na zona rural, há um ponto específico dedicado à educação especial e inclusiva, intitulado "Inclusão – possibilidade de democratização da educação". Este ponto é fundamental para orientar as práticas educativas voltadas para a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. No entanto, ao analisar esse trecho dos PPPs, observa-se que ele se limita a reproduzir fragmentos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso indica que, embora haja uma menção às bases legais que garantem a inclusão, falta uma elaboração mais detalhada sobre como essas diretrizes serão implementadas na prática cotidiana das escolas.

Em outras palavras, o texto não oferece orientações concretas ou estratégias específicas para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, limitando-se a citar legislações sem discutir sua aplicação prática no contexto educacional das escolas rurais.

É garantido às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades / superdotação, o ingresso e a permanência nas escolas e salas comuns de educação, bem como o acesso à cultura da humanidade como reconhecimento de sua cidadania e condição humana. Cabe aos sistemas de ensino e às escolas se esforçarem para que os sujeitos com alguma dessas características, tenham garantido o direito ao atendimento especializado, para vencer dificuldades no que diz respeito à aquisição das competências educacionais (PPP das Escolas, 2019, p. 21).

No PPP de uma das escolas caracteriza que um dos pontos insuficientes da instituição é a falta de acessibilidade, no entanto as duas traçam metas semelhantes, objetivando a promoção da acessibilidade. Para isso, anexa 3 ações para alcançar a seguinte meta: “Adequar banheiros, construir rampas, adquirir material pedagógico adequado para alunos com necessidades especiais”. Assim apresentam:

- Ação 1. Solicitar junto à Secretaria de Educação, através do Conselho Escolar, a reforma na estrutura física da escola, para acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais.
- Ação 2. Solicitar junto à Secretaria de Educação, a realização de cursos de capacitação em Educação Especial, para os docentes, visando um atendimento adequado a esta clientela.
- Ação 3. Utilizar recursos do PDDE – CAMPO para realizar essa adequação (PPP das duas Escolas, 2019, p. 25).

As presentes ações buscam atender o que a escola acredita que está em falta. Entendendo que, só a estrutura física não é o suficiente para acessibilidade, as escolas também percebem a importância da formação dos profissionais. Sobremaneira, reforça-se esse entendimento com a fala de Santos (2018, p. 48) de que “para que esse sistema de ensino seja inclusivo, não se pode excluir a formação continuada e a idealização de práticas pedagógicas de inclusão no âmbito educacional [...]”.

O município, com relação às formações direcionadas à educação especial, cresceu nos últimos anos. Em 2018, com o projeto Inclusão em Foco, houve ações que despertaram o olhar para a educação inclusiva. O projeto trouxe ao município palestras e oficinas para a família, professores, gestão, comunidade escolar e interessados pela temática. A realização foi em parceria com a Diretoria de Apoio à Inclusão (DAIN/UERN) e outras instituições de educação especial, quando foram discutidos conceitos e práticas em educação especial e inclusão (Santos, 2018).

É possível evidenciar, por meio das redes sociais, que as formações realizadas na semana pedagógica, antes de iniciar o ano letivo, passaram a incluir discussões acerca da educação especial e inclusiva. A inclusão dessas discussões nas semanas pedagógicas reflete uma crescente conscientização e compromisso com a formação continuada dos educadores e demais profissionais envolvidos na educação municipal. Essas formações visam não apenas capacitar os profissionais para lidarem com alunos com necessidades educacionais especiais, mas também promover uma cultura de inclusão e respeito à diversidade dentro das escolas.

Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a empresa responsável, realizou uma formação específica com os auxiliares de sala da rede municipal, que também acompanham alunos com deficiência na sala de aula comum. Essa formação foi planejada para aperfeiçoar o conhecimento dos auxiliares, que são pessoas que concluíram o ensino médio, alunos de graduações direcionadas à educação ou profissionais formados que atuam também como auxiliares. A capacitação desses auxiliares se faz muito importante para garantir que recebam a formação necessária para apoiar de maneira eficaz os alunos com deficiência, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

As redes sociais da Secretaria Municipal de Educação de Serra do Mel têm sido uma plataforma importante para divulgar essas iniciativas e formar uma rede de comunicação com a comunidade. A transparência e a comunicação constante sobre as ações e formações realizadas demonstram um comprometimento em manter a comunidade escolar informada e engajada. Além disso, essas plataformas servem como um canal para feedback e sugestões, permitindo que as formações sejam continuamente aprimoradas com base nas necessidades e experiências dos educadores e auxiliares de sala.

Essas iniciativas refletem um esforço significativo para aprimorar a qualidade da educação especial no município e demonstram um compromisso contínuo com a inclusão. Ao investir na formação de professores, gestores, auxiliares e na comunidade em geral, o município busca criar um ambiente educacional onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade. A parceria com instituições especializadas e a inclusão de formações específicas nas semanas pedagógicas são passos

importantes nesse processo, contribuindo para uma educação mais justa e inclusiva. Essas informações constam nas Redes sociais da SME de Serra do Mel¹.

¹ SERRA DO MEL. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer** (Facebook). 2023. Disponível em: <https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02mbjo1mraS2HxN5KcjAen9qjjXVkMaV5hQsp eUnDNLMgYZvti5DET7AWGauFddUzQI&id=100063647843739&mibextid=Nif5oz&paipv=0&eav=AfZ TRrjub_jzSrBuSdz3XxuRcQH31jz5Chr_GYFnOqZiWCdCb232glJUvfC-DYPaCxk&_rdr> Acesso em: 06 agost; 2023.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA E AS AULAS REMOTAS PARA OS ALUNOS COM TEA

“Dante das limitações e necessidades educativas, esses alunos precisam de ações específicas para que seu processo educacional seja mantido neste cenário de isolamento na educação remota. Sem esquecer de mencionar que o direito à educação inclusiva é garantido tanto pela Constituição Federal, quanto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de nº. 13.146/2015”
Cavalcante e Jiménez (2020, p. 3).

A presente seção aborda o período de pandemia, tendo como foco a perspectiva da educação especial e inclusiva, assim como o funcionamento das aulas remotas ministradas aos alunos com TEA. Nesse contexto, é fundamental entender como o TEA se insere na sala de aula inclusiva, especialmente durante o ensino remoto emergencial. As adaptações e os desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos são importantes para compreender a efetividade dessas práticas educacionais. Além disso, a forma como as aulas remotas foram estruturadas para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA é analisada, considerando as metodologias utilizadas e a capacidade de manter o engajamento e a aprendizagem desses estudantes em um ambiente virtual.

Outro ponto relevante é a percepção das famílias sobre a escola e as aulas remotas na aprendizagem de seus filhos com TEA. A interação entre a família e a escola torna-se ainda mais importante em tempos de ensino remoto, já que a participação ativa dos pais e responsáveis pode influenciar diretamente o desempenho e o desenvolvimento das crianças. A colaboração entre professores e famílias é destacada como um fator essencial para o sucesso da educação inclusiva nesse período desafiador. Essa seção, portanto, busca explorar tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais envolvidos na educação remota de alunos com TEA durante a pandemia.

3.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO CONTEXTO DA SALA DE AULA REGULAR

A trajetória da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conta com a elaboração de leis que reconhecem suas particularidades. A lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, configura resultados de lutas de diversos envolvidos, em especial de uma mãe de pessoa com TEA. A Lei Berenice Piana, que leva o nome de sua idealizadora, “[...] reafirma o incentivo à formação de profissionais especializados, assim como dos pais e responsáveis [...]” (Soares, 2016, p. 26).

É válido ressaltar que três características são inerentes ao TEA, de acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), são eles: comunicação, comportamento e interação social (APA, 2014). Além de possíveis restrições alimentares, rejeições por toque e desenvolvimento de sensibilidade extrema a barulhos, no entanto, é viável enfatizar que as mesmas características poderão não se manifestar exatamente em todas as pessoas com o TEA (Soares, 2016). Diante disso, é perceptível que ainda existe um olhar limitado para o desenvolvimento da pessoa com autismo, contudo, o pleno desenvolvimento não pode ser estigmatizado aos fatores característicos.

O manual DSM IV-TR em correlação com a Organização Mundial de Saúde (OMS), por meio da CID-10, classifica o autismo dentro dos Transtornos globais do desenvolvimento (TGD), conforme posto no quadro abaixo.

Quadro 1: Autismo na CID-10

| Transtornos globais do desenvolvimento (TGD) | |
|---|---|
| F84 | |
| F84.0 | Autismo infantil |
| F84.1 | Autismo atípico |
| F84.2 | Síndrome de Rett |
| F84.3 | Outro transtorno desintegrativo da infância |
| F84.4 | Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados. |
| F84.5 | Síndrome de Asperger |
| F84.8 | Outros transtornos globais do desenvolvimento |
| F84.9 | Transtornos globais não especificados do desenvolvimento |

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na CID-10 (2023).

Com base nessa classificação, a CID-10 desvela o autismo em várias especificações, proporcionando um entendimento mais detalhado das diferentes

manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa classificação inclui uma gama de sintomas e comportamentos que ajudam os profissionais de saúde a diagnosticar o autismo de maneira mais eficaz. No entanto, é importante destacar que houve mudanças significativas com a introdução da DSM-5 e da CID-11, que atualizaram os critérios diagnósticos e as categorias associadas ao autismo. Essas mudanças refletem avanços no conhecimento científico e uma compreensão mais profunda do espectro do autismo, buscando melhorar a precisão diagnóstica e a abordagem terapêutica. Conforme esclarecem Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020, p.04):

O DSM-5 e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-5); ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como transtorno do espectro autista (TEA).

A transição da CID-10 para a DSM-5 e a CID-11 trouxe novas perspectivas e desafios para a comunidade médica e para as famílias de pessoas com TEA. As novas classificações enfatizam uma abordagem mais unificada e abrangente, eliminando algumas subdivisões presentes na CID-10 e focando em uma avaliação dos sintomas e comportamentos. Isso tem implicações significativas para o diagnóstico e o tratamento, pois permite uma melhor personalização das intervenções e um suporte mais adequado às necessidades individuais de cada pessoa com autismo. Além disso, essas mudanças destacam a importância de uma abordagem contínua e colaborativa entre profissionais de saúde, educadores e familiares para garantir que as pessoas com TEA recebam o melhor suporte possível ao longo de suas vidas.

No quadro abaixo pode-se compreender melhor essa modificação tanto nos códigos como na proposição do termo.

Quadro 2: Autismo na CID-11

| 6A02 | Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) |
|---------------|--|
| 6A02.0 | Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. |
| 6A02.1 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional. |
| 6A02.2 | Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada. |

| | |
|---------------|---|
| 6A02.3 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada. |
| 6A02.5 | Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional. |
| 6A02.Y | Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado. |
| 6A02.Z | Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. |
| LD90.4 | Síndrome de Rett. |

Fonte: Elaborado pela autora, baseado na CID-11, 2023.

E conforme a Lei n.^º 12.764/2012, quem está com o diagnóstico de TEA passa a ser considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. É inegável que o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência requer conhecimento, implicação dos profissionais da educação e não se limita a inserção desses sujeitos na sala de aula. É inevitável perceber que existem questões complexas no que se refere a aspectos presentes nesse processo.

Discutir sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto de sala de aula se inicia logo no ato da matrícula, e sobre isso, a Lei Berenice Piana (2012) é objetiva em seu artigo 7º quando fala sobre punição, caso aconteça impedimento de matrícula. “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (Brasil, 2012, p. 01).

Resultados de pesquisas já realizadas são base de incessante contribuição para que se possa diminuir, cada vez mais, o olhar reducionista à pessoa com deficiência, seja física ou neurológica. Compreender que não se pode determinar uma pessoa por suas limitações físicas ou neurológicas é o começo para se ter progresso no processo de ensino e aprendizagem de todo e qualquer aluno.

Os avanços na classificação do TEA tornam mais claro o caminho para a inclusão no contexto da sala de aula. A importância de contar com um auxiliar de sala no processo inclusivo é fundamental, proporcionando um suporte prático essencial para a aprendizagem do aluno com TEA. Essa presença assegura que as necessidades específicas dos estudantes sejam atendidas de maneira eficaz e adaptada, contribuindo para um ambiente educacional mais acolhedor e eficiente.

A Lei n.^º 12.764/2012, em seu parágrafo único, destaca que "em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado" (Brasil, 2012, p.01). Essa legislação reforça a importância de garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao suporte necessário para seu desenvolvimento

acadêmico e social. O acompanhante especializado desempenha um papel fundamental ao auxiliar na mediação das interações e na adaptação do conteúdo pedagógico às necessidades individuais do aluno.

É importante salientar que o acompanhante especializado deve ser um profissional com formação específica em educação especial. Isso assegura que o apoio oferecido seja adequado e qualificado, garantindo que o aluno com TEA receba a atenção e as intervenções necessárias para seu sucesso escolar. A presença de um profissional devidamente qualificado não só beneficia o aluno diretamente, mas também contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e preparado para atender às diversidades presentes na sala de aula.

O TEA no contexto da sala de aula inclusiva se fortalece com práticas dialógicas. É por isso que Cunha (2016, p. 15) diz que “[...] o ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo”. É um processo de lutas, que precisa estar em constante foco com ações afirmativas de inclusão.

Souza (2022) em sua pesquisa evidenciou que a evasão escolar de alunos com TEA é um problema presente na comunidade escolar:

Os pesquisadores ressaltam que, apesar de as leis preverem o acesso e a permanência dos alunos com TEA em escolas regulares, eles ainda são atravessados por dificuldades, dadas as especificidades de cada indivíduo, que são evidenciadas pela fragilidade das políticas públicas em apoio a esses alunos, que, em sua maioria, pelas condições sociais e econômicas, não chegam ao Ensino Médio (Souza, 2022, p. 85).

Frente a esse contexto, conhecer o TEA e informar esse conhecimento à sociedade é um ato cidadão e democrático de grande importância. A disseminação de informações corretas e abrangentes sobre o TEA contribui significativamente para a conscientização e a aceitação das diferenças, promovendo uma sociedade mais inclusiva e empática.

Aqueles que se empenham em educar a sociedade sobre o TEA não estão apenas contribuindo para o avanço da educação, mas também para a melhoria da convivência social, quebrando barreiras de preconceito e estigmatização.

Ao compartilhar conhecimentos sobre o TEA, cria-se um ambiente mais acolhedor e compreensivo para todos os indivíduos, independentemente de suas

características. Esse esforço educativo facilita a integração de pessoas com TEA em diferentes aspectos da vida comunitária, desde a escola até o mercado de trabalho e outros espaços sociais. A educação inclusiva não se limita ao ambiente escolar; ela se estende a toda a sociedade, promovendo valores de respeito e compreensão (Silva e Teixeira, 2020).

Além disso, informar a sociedade sobre o TEA e suas nuances ajuda a desmistificar muitas concepções errôneas que ainda existem. Com uma melhor compreensão do espectro autista, as pessoas podem se tornar mais sensíveis e solidárias às necessidades e desafios enfrentados por aqueles com TEA.

Isso pode levar a um maior apoio e a políticas públicas mais eficazes, que beneficiem não apenas os indivíduos com TEA, mas a sociedade como um todo, promovendo uma convivência harmoniosa e inclusiva. Portanto, o ato de conhecer e disseminar informações sobre o TEA é uma responsabilidade de todos, fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

3.2 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OFERTADO AOS ALUNOS COM TEA: OS DESTAQUES DO PROCESSO INCLUSIVO

Na educação, no decorrer da pandemia da Covid-19, as aulas remotas apresentaram-se como um desafio não só ao ensino de crianças com TEA, mas de todo alunado. Sobre isso, concordamos que “[...] as possibilidades de vivenciarem experiências sistemáticas de construção de outros conhecimentos, ações e valores ficaram restritas ao ambiente familiar” (Dias, Santos, Abreu, 2021, p. 103).

Contudo, apoiamo-nos nos estudos de Silva (2012) para afirmar que o uso da tecnologia digital por meio de recursos como o *tablet* e o computador para o acesso às plataformas digitais de ensino, tem apresentado resultados promissores, pois motiva as crianças e estimula a atenção e o foco nas atividades. No entanto, mesmo que as tecnologias sejam eficazes nessa mediação, reconhecemos os entraves, principalmente a falta desses recursos e a necessidade de formação específica dos professores e das famílias para mediação do conhecimento.

Para isso, Schimidt (2017) acerca da percepção interventiva, destaca em sua pesquisa que algumas práticas são realizadas por profissionais da educação para se obter retorno positivo na aprendizagem do aluno com autismo. No entanto, poucas

são consideradas Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Originadas na área da saúde, “[...] as PBE consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos que orientam as pesquisas para permitir uma comparação entre si, de modo a facilitar a identificação mais clara de seus resultados” (Schimidt, 2017, p. 227).

As aulas remotas foram desafiadoras para toda a comunidade escolar. Souza (2022), em sua pesquisa de dissertação, destaca que a ausência de investimento na educação durante a pandemia dificultou a viabilização democrática do ensino. Mesmo sem o suporte necessário para o funcionamento das aulas remotas, os profissionais da educação demonstraram proatividade em suas funções, tornando possível o ensino remoto também para os alunos com deficiência. Nesse contexto, é importante reconhecer os esforços dos educadores que, apesar das adversidades, conseguiram adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos.

A resiliência dos profissionais da educação, diante da falta de recursos e suporte institucional, evidenciou a importância de um investimento adequado na infraestrutura educacional. Souza (2022) enfatiza que a carência de investimentos agravou as desigualdades já existentes no sistema educacional, afetando especialmente os alunos com deficiência. No entanto, a dedicação dos educadores permitiu que esses alunos tivessem acesso ao ensino remoto, ainda que de forma limitada. Nesse entendimento:

As pesquisas apontam que as tecnologias já têm maior visibilidade, tanto no espaço escolar quanto em outros espaços, em virtude da ampliação de seu uso. Mas, embora esses avanços sejam notórios, elas destacam que ainda faltam estudos que aprofundem as análises da utilização das ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA (Souza, 2022, p. 84).

Tais resultados podem ser evidenciados nas pesquisas, conforme ressalta Souza (2022) e também por meio de leis, decretos e ações pós-retorno presencial do ensino. Recentemente foi criada a Lei n.º 14.533 de 11 de janeiro de 2023, a qual institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n.º 9.448, de 14 de março de 1997, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, e n.º 10.753, de 30 de outubro de 2003, a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

Consequentemente, esta alteração remete ao contexto vivenciado na pandemia, com o ensino remoto emergencial, quando foi necessário o uso da

tecnologia e muitos alunos não tiveram condições de acesso. E conforme art. 1º da lei, a PNED é instituída “[...] a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023, p. 01).

A falta de acesso ao uso tecnológico perpassa uma política de educação. Antes disso, os governantes precisam investir em ações que atendam as pessoas que estão à margem, sem acesso e condições dignas de vida. O aluno com autismo, diante de suas singularidades, ou qualquer que seja a deficiência da pessoa, precisa ter condições para que o estudo remoto seja possível. Segundo Dias, Santos e Abreu (2021) há também o analfabetismo que está presente nas sociedades menos favorecidas. Então, todos esses fatores interferem no processo ensino aprendizagem do aluno.

No que tange as crianças com TEA, tais dificuldades poderão ser evidenciadas de forma mais marcante, haja vista que o transtorno, muitas vezes, exige atividades direcionadas, materiais adaptados, formação e conhecimentos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento da criança (Dias, Santos, Abreu, 2021, p. 114).

Compreender esse discurso possibilita analisar como os alunos com TEA participaram das aulas remotas. A ideia de que houve inclusão é real ou só mais uma forma de negligenciar os direitos efetivos do público-alvo da educação especial?

Para investigar como o ensino remoto emergencial afetou os alunos com autismo, foi realizada uma revisão descritiva da literatura. Essa abordagem foi essencial para familiarizar-se com o tema e compreender o que outros autores estudaram anteriormente sobre o problema em questão, conforme descrito por Trentini e Paim (1999). A busca por trabalhos acadêmicos foi conduzida na BD TD, no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO, utilizando descritores específicos que permitiram identificar trabalhos relacionados à temática da pesquisa. Os estudos selecionados foram avaliados com base em sua relevância, data de publicação e pertinência aos objetivos da investigação, assegurando uma análise aprofundada e alinhada com o foco da pesquisa.

Para a busca, foram utilizados descritores como TEA, pandemia e aulas, com o objetivo de encontrar pesquisas relevantes que analisassem o impacto do ensino

remoto nas crianças com TEA durante o período da pandemia, bem como as práticas pedagógicas dos professores nesse contexto. As buscas iniciaram-se em janeiro de 2023, e foram repetidas em outubro do mesmo ano, focando especialmente em trabalhos publicados entre 2020 e 2023, período crítico em relação aos impactos educacionais da pandemia. Ao abordar sobre a importância BDTD, é válido mencionar o que diz Brumatti (2015):

A BDTD é pioneira no Brasil com a filosofia do Acesso Aberto e sua implantação foi uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para reunir em uma só base de dados as informações bibliográficas das teses e dissertações das universidades brasileiras, permitindo, dessa forma, a localização e disponibilização das publicações eletrônicas desse tipo de acervo (Brumatti, 2015, p. 68).

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificados um total de 18 trabalhos pertinentes ao tema da pesquisa, dos quais três foram selecionados por sua conexão direta e significativa com o objeto de estudo. Esses trabalhos foram escolhidos com base na sua relevância e na forma como abordam aspectos relacionados ao tema em questão. A seleção teve como objetivo garantir que os estudos escolhidos proporcionem uma visão aprofundada e abrangente, contribuindo para a construção de uma base sólida para a análise e desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 3: Trabalhos relacionados às aulas remotas e alunos com TEA no
Repositório da BDTD

| TÍTULO/ ANO | AUTOR/ INSTITUIÇÃO | GÊNERO TEXTUAL | OBJETIVO |
|--|--|-------------------|--|
| Transtorno do espectro autista e matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia (2022). | Adriana Fernandes do Carmo / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Dissertação | Investigar as mediações durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos a um estudante com TEA realizadas durante o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia. |
| Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista (2022). | Beatriz Rodrigues Ferreira / Universidade de São Paulo | Dissertação | Conhecer a percepção de pais e cuidadores de crianças e adolescentes diagnosticadas com TEA, de 3 a 5 anos no grupo um e 6 a 14 anos no grupo dois, matriculados em escola |

| | | | |
|---|---|-------------|---|
| | | | regular (pública e privada) ou em escola especial, a respeito do processo de escolarização de seu filho, antes e durante o período de pandemia de COVID-19. |
| As práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino remoto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais (2023). | Tatiane Vieira de Mello / Universidade Estadual do Centro-Oeste | Dissertação | Analizar as práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino remoto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No Portal de Periódicos da Capes, foram localizados 7 trabalhos relevantes, dos quais 3 foram escolhidos para uma análise mais detalhada e aprofundada. Vale destacar que essa Plataforma possibilitou encontrar artigos que vislumbram a análise do objeto de estudo. Conforme mostra o quadro a seguir, a plataforma proporcionou acesso a uma variedade de estudos que enriqueceram a compreensão do tema em questão. Os artigos disponíveis demonstraram ser fundamentais para a fundamentação teórica e metodológica do estudo em desenvolvimento, destacando-se pela relevância e profundidade das informações fornecidas. Assim, segue o quadro:

Quadro 4: Trabalhos relacionados às aulas remotas e alunos com TEA no Repositório do Portal de Periódicos da Capes

| TÍTULO/ ANO | AUTOR/ INSTITUIÇÃO | GÊNERO TEXTUAL | OBJETIVO |
|---|---|----------------|---|
| Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA (2021). | Relma Urel Carbone Carneiro; Carla Ramos de Paula / Universidade Estadual Paulista (UNESP). | Artigo | Apresentar um relato de experiência docente na atuação com um sujeito com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública de Cascavel/PR. |
| A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação (2020). | Rejane Fernandes da Silva Vier; Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira; Moisés Marques Prsybyciem / Universidade Tecnológica Federal do Paraná – | Artigo | Investigar as percepções de um grupo sobre as relações entre a inclusão na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em aulas <i>online</i> em tempos de pandemia pelo coronavírus |

| | | | |
|--|---|--------|--|
| | UTRFPR. | | (Covid-19). |
| Educação especial em tempos de pandemia: a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista através das aulas não presenciais (2023). | Arlete Cherobini Orth / Universidade La Salle (Lucas do Rio Verde/ Brasil). | Artigo | Investigar como escolas e professores da Educação Infantil estruturaram seu trabalho na perspectiva de fornecer condições adequadas para inclusão desse aluno nas aulas não presenciais. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa revisão permitiu explorar como os diferentes estudos abordaram os desafios particulares enfrentados pelos alunos com TEA durante o ensino remoto emergencial, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos impactos educacionais da pandemia nesse grupo específico de estudantes.

Além dos repositórios previamente mencionados, também foram acessados os repositórios da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e o Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contudo, ao realizar a revisão descritiva da literatura para investigar como o ensino remoto emergencial afetou os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram encontrados poucos trabalhos relacionados diretamente a este objeto de estudo. Muitos dos estudos disponíveis não abordavam especificamente os impactos do ensino remoto emergencial sobre alunos com TEA ou não apresentavam dados empíricos relevantes para a análise. Portanto, esses trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão definidos para esta pesquisa, que exigem um foco claro no ensino remoto emergencial e suas implicações para alunos com autismo.

Com as pesquisas encontradas, no que tange às práticas pedagógicas inclusivas dos alunos com autismo no contexto remoto, a pesquisa de Mello (2023) apresenta em suas discussões que, apesar das professoras entrevistadas relatarem que houve adaptação nas atividades, apenas uma professora compartilhou dois planos de aula, o que demonstra receio dos demais em apresentar. A autora também constatou, por meio desses planos de aulas, que há dificuldade para o professor especificar um planejamento adaptado ao processo inclusivo do aluno com TEA. Justificando o seu plano de aula, a professora relata que “[...] foi feito somente algumas adaptações nas atividades, como espaçamento maior, enunciados mais objetivos, redução do número de exercícios” (Mello, 2023, p. 59).

A respeito, Mello (2023, p. 59) indaga que o posicionamento da professora reforça o entendimento que, “[...] apesar de todas as professoras admitirem que as adaptações são importantes e necessárias, trazem poucos exemplos práticos da forma como planejam e realizam tais ações”. Isso mostra que o processo inclusivo requer o conhecimento teórico, mas precisa ser evidenciado na execução dos planejamentos.

Diante do exposto, é possível perceber que o ensino remoto também trouxe desafios para o fortalecimento da inclusão, e isso não se reduz apenas a criança com deficiência, mas também às crianças que não tinham acesso à tecnologia digital. Outro ponto que pode ser evidenciado nessas pesquisas é o quanto as famílias não estavam preparadas para auxiliar seus filhos nas atividades escolares, mas ainda assim tentavam da sua maneira. Conforme ressaltaram Vier, Silveira e Prsybyciem (2020) em seus resultados:

Os principais desafios e incertezas para inclusão de alunos com TEA por meio das aulas *online* referem-se a dificuldade de utilização pelos professores das TIC, a falta de mediação presencial dos professores na aprendizagem dos alunos com TEA, a falta de interesse desses alunos para acompanhar as atividades de maneira *online* e a dificuldade das famílias em se adaptar à nova rotina. Além disso, percebe-se 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 (Vier; Silveira; Prsyciem, 2020, p. 84).

Também pode-se evidenciar o quanto professores precisaram reinventar o seu modo de fazer educação, mesmo com certa resistência, buscaram se adaptar. Para Ferreira (2022, p. 44) “[...] os professores ainda têm dificuldade de criarem planejamentos que não sejam baseados na concepção do desenvolvimento típico”. Isso mostra que, o processo educacional inclusivo, mediante o exposto nas presentes pesquisas, ainda é um caminho árduo a ser percorrido.

Por isso, a importância da parceria entre escola e família é de extrema relevância para fomentar cada vez mais a luta pela inclusão. É fundamental que a inclusão não se restrinja apenas à teoria, mas que se manifeste de forma prática no ambiente social. A colaboração entre esses dois pilares pode criar um ambiente mais acolhedor e eficaz para os alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que suas necessidades sejam atendidas tanto em casa quanto na escola. O diálogo constante entre pais, professores e outros profissionais envolvidos no

processo educativo é de suma importância para identificar as melhores práticas e adaptar as estratégias de ensino de forma a maximizar o potencial de cada aluno. Este esforço conjunto não apenas facilita o desenvolvimento acadêmico das crianças, mas também promove seu bem-estar emocional e social, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Carmo (2022) destacou nas considerações em seu estudo a importância de desenvolver o trabalho educacional a partir dos eixos de interesse da criança. Essa abordagem é viabilizada pela parceria estabelecida entre família e escola, que permite um entendimento mais profundo das necessidades e preferências dos alunos. A colaboração entre esses dois ambientes oferece uma visão mais completa do desenvolvimento da criança, possibilitando a criação de estratégias de ensino mais eficazes e personalizadas. Quando os interesses da criança são colocados no centro do planejamento educacional, a motivação e o engajamento tendem a aumentar, resultando em melhores resultados de aprendizagem. Este enfoque também facilita a identificação precoce de quaisquer dificuldades ou barreiras que possam surgir, permitindo intervenções mais rápidas e eficazes.

Além de compreender a necessidade de adaptação no planejamento do professor, torna-se igualmente importante o diálogo constante com a família para garantir que as ferramentas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem sejam objetivas e eficazes. As famílias podem oferecer informações valiosas sobre as necessidades e preferências de seus filhos, informações que são essenciais para a elaboração de planos de ensino personalizados e efetivos. Este tipo de comunicação bidirecional garante que tanto a escola quanto a família estejam alinhadas em seus esforços para apoiar o desenvolvimento da criança, criando um ambiente de aprendizagem coeso e consistente.

Carmo (2022) também analisou em sua pesquisa que as mediações realizadas por meio de materiais manipuláveis resultaram em importantes momentos de envolvimento e aprendizagem. Esses materiais oferecem uma abordagem prática e interativa que pode ser especialmente benéfica para alunos com TEA, que frequentemente respondem bem a estímulos visuais e táteis. A utilização de materiais manipuláveis não só facilita a compreensão de conceitos abstratos, mas também torna o aprendizado mais divertido e acessível. Essa estratégia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão e engajamento, ajudando a

manter os alunos motivados e interessados nas atividades educacionais. A inclusão de tais materiais no planejamento das aulas deve ser feita de forma cuidadosa e intencional, garantindo que sejam relevantes e adequados às necessidades dos alunos.

Dialogando com Mello (2023, p.66), que afirma que mesmo diante dos desafios da pandemia, “adotar práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA durante o ensino remoto foi fundamental para garantir a continuidade da educação desses alunos, bem como para promover o seu desenvolvimento e aprendizado” é evidente que a inclusão é possível mesmo em formatos de ensino não tradicionais. A pandemia de COVID-19 apresentou desafios sem precedentes para a educação, mas também destacou a resiliência e a capacidade de adaptação dos educadores. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas durante o ensino remoto mostrou que, com criatividade e dedicação, é possível continuar a fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das circunstâncias. Este período serviu como um poderoso lembrete da importância de manter a inclusão no centro das práticas educacionais, independentemente do formato ou contexto de ensino.

Carneiro e Paula (2021, p. 44) por meio de um relato de experiência, constatam o que as demais pesquisas desse tópico expuseram, que “[...] a cultura escolar ainda está presa em um discurso bastante limitado sobre a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial”. E ainda enfatizam a preocupação de que, mesmo tendo muitas discussões e problematizações acerca da educação inclusiva, ainda há dificuldade de conhecimento desse processo, expondo que “Estamos há anos discutindo e problematizando a Educação Inclusiva, contudo, fica visível que ainda há desconhecimento acerca do processo de inclusão, visto como uma tarefa ‘difícil e preocupante’”.

Segundo Orth (2023) sobre as crianças com TEA, diz que os professores, antes de qualquer planejamento devem fazer uma breve entrevista com os pais para que tenham um prévio conhecimento sobre a realidade da criança, assim como suas preferências, comportamentos e, a partir de então, esses professores possam elaborar estratégias e meios para que possam contemplar as dificuldades e potencializar a aprendizagem apresentadas pelos pais sobre a criança.

Também se torna perceptível que, apesar das dificuldades e limitações ressaltadas (Carneiro e Paula, 2021), não impede que professores consigam realizar um ensino remoto inclusivo, como destaca Orth (2023) nas considerações de sua pesquisa:

Os dados demonstram que as professoras, cada uma ao seu modo e com o auxílio da gestão da escola e famílias, trabalharam e se dedicaram honrosamente e conseguiram incluir essas crianças em suas aulas não presenciais, com participações e aproveitamentos distintos, mas todos incluídos no processo de ensino-aprendizagem (Orth, 2023, p.120).

A inclusão no ensino remoto, embora desafiadora, tem sido alvo de tentativas conforme indicado pelos estudos realizados. Apesar de essas iniciativas ainda serem iniciais, a união da comunidade escolar pode desenvolver um trabalho pedagógico inclusivo. O esforço coletivo é essencial para superar os desafios do ensino a distância e promover práticas educacionais que garantam a participação de todos os alunos, tornando a educação inclusiva uma realidade, mesmo em ambientes remotos.

É compreendido, então, que o ensino remoto emergencial apresentou desafios significativos para a inclusão de alunos com TEA. Apesar das limitações tecnológicas e da falta de recursos adequados, a tecnologia digital, como tablets e computadores, mostrou-se promissora na motivação e estímulo das crianças. No entanto, a falta de formação específica para professores e famílias, e a carência de investimentos na infraestrutura educacional agravaram as desigualdades, dificultando a efetiva inclusão desses alunos. As práticas pedagógicas adaptadas durante o ensino remoto foram limitadas e muitas vezes superficiais, evidenciando a necessidade de um planejamento mais detalhado e personalizado. A colaboração entre escolas e famílias, bem como o uso de materiais manipuláveis, de acordo com os estudos apresentados, mostrou-se importante para superar os desafios e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

3.3 A ESCOLA E AS AULAS REMOTAS NA PERSPECTIVA DA FAMÍLIA

Com essa reorganização no contexto escolar, devido à pandemia, as instituições escolares, os profissionais e as famílias juntaram-se colaborativamente, buscando alternativas que viabilizassem o desenvolvimento dos alunos. No que diz

respeito ao ensino, nesse período pandêmico, a comunidade escolar, necessariamente, ressignifica sua visão de prática pedagógica, considerando a vigência das aulas remotas, nas quais o uso da tecnologia digital torna-se primordial para promover o processo de ensino e aprendizagem.

O efeito que a pandemia provoca no contexto escolar transcende uma flexibilização de tempos e espaços de toda uma matriz curricular, o que acarreta impacto no processo educativo inclusivo. Contudo, é preciso considerar dois fatores: o fato de que ainda existem famílias sem o acesso à *internet* e as implicações para a inclusão e socialização de estudantes com deficiência nesse novo contexto. É importante frisar que “[...] a reciprocidade das duas instituições é uma forte influência para a estabilidade da criança no âmbito educacional” (Santos, 2017, p. 35).

Outro ponto a ser considerado é que, com o ensino remoto, o acompanhamento do professor nas atividades pode estar associado à dificuldade em saber como está o repertório do aluno, por conta do distanciamento físico. Mediante a isso, surge o desafio das crianças para acompanhamento das aulas, do acesso aos equipamentos necessários para realização das atividades.

Corroboramos com o posicionamento de Cunha (2015, p. 89) quando enfatiza que a “[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental”. Apesar dos desafios postos, atualmente com o ensino remoto emergencial, é imprescindível pôr em prática a boa relação entre a instituição escolar e família.

Ainda segundo Dias, Santos e Abreu (2021, p. 113) nesse contexto pandêmico, por ocasião do ensino remoto “[...] as famílias passam a figurar papel de destaque dentro do processo e construção dos campos de experiências dos filhos. Da mediação delas dependerá a minimização ou não dos possíveis prejuízos para as crianças”. Outro ponto perceptível e discutido por esses autores é sobre a riqueza existente na interação das crianças nas aulas presenciais, considerada importante para o desenvolvimento delas e isso passa a ser limitado com a pandemia. Pois:

[...] o modelo educacional atual garante que as crianças participem e aprendam junto às demais crianças nas salas regulares e a um atendimento personalizado com o auxílio do AEE, este último devendo ser transversal ao primeiro. Tais direitos são levados agora ao ambiente domiciliar, demandando assim, toda uma organização específica, como garante a LDB, que exige maior parceria entre

escolas, docentes, famílias e crianças (Dias, Santos e Abreu, 2021, p.115).

A parceria entre família, equipe multidisciplinar e escola resultam em progressos para o desenvolvimento da criança com autismo. Nesse viés, propor estratégias entre os envolvidos na aprendizagem pode minimizar as possíveis dificuldades para o acompanhamento das aulas remotas para esse público.

Cabe ressaltar que essas estratégias devem ser fontes facilitadoras do ensino-aprendizagem, e possibilitem de modo a trabalhar o conhecimento de maneira mediadora, em que haja uma interação aluno-professor, respeitando os limites e estimulando suas potencialidades.

Com o intuito de fortalecer as discussões, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes e na *scielo*. Utilizamos os descritores: aulas remotas, autismo e família para obtenção de pesquisas relacionadas. As buscas foram realizadas no mês de dezembro de 2023 e refeitas em junho de 2024, com foco em trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2024, considerando o período da pandemia. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizados três trabalhos, dos quais um foi selecionado para análise. Esse trabalho foi encontrado na busca do tópico anterior, sendo útil para o presente tópico. No Portal de periódicos do Capes foram localizados dois trabalhos, contudo não atendiam o objetivo deste tópico. Na *scielo* não foram encontrados trabalhos utilizando estes descritivos.

O trabalho encontrado na BD TD, de Beatriz Rodrigues Ferreira (2002) intitulado "Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista tem por objetivo:

Conhecer a percepção de pais e cuidadores de crianças e adolescentes diagnosticadas com TEA, de 3 a 5 anos no grupo um e 6 a 14 anos no grupo dois, matriculados em escola regular (pública e privada) ou em escola especial, a respeito do processo de escolarização de seu filho, antes e durante o período de pandemia de COVID-19 (Ferreira, 2022).

Mediante isso, a autora traz discussões relevantes sobre a parceria estabelecida entre família e escola na busca pela aprendizagem da criança com TEA durante o período de pandemia. Em sua pesquisa, Ferreira (2022) identificou várias pautas presentes durante as aulas remotas ao longo desse período. Esses

achados não se limitaram a locais específicos; todas as escolas enfrentaram a instabilidade da participação dos alunos, especialmente daqueles com alguma deficiência. A autora argumenta que a colaboração entre os pais e os educadores foi essencial para minimizar os impactos negativos das aulas remotas, destacando a importância de estratégias personalizadas e de suporte contínuo para esses alunos.

Para uma melhor análise dos dados, foi construído um quadro com os resultados da pesquisa de Ferreira (2022), ilustrando as principais percepções dos pais e cuidadores sobre a escolarização de crianças com TEA antes e durante a pandemia, bem como os desafios enfrentados e as soluções implementadas. Esse quadro revela um panorama detalhado das dificuldades e das conquistas no processo educativo desses alunos, sublinhando a necessidade de políticas educacionais inclusivas e adaptativas para garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Quadro 5: Resultados da pesquisa de Ferreira (2022) sobre família e escola nas aulas remotas

"Os motivos mais relatados pelos pais do porquê seus filhos não estarem matriculados na escola foi a pandemia do novo coronavírus. As aulas foram ministradas de forma remota pela *internet*, nesse período. As crianças menores que estavam cursando o ensino infantil, receberam atividades enviadas para as suas casas. Porém, a falta de assistência e a dificuldade dos pais de adaptarem os materiais, podem ter levado à pausa nos estudos destes alunos" (p. 43).

"Já o grupo das crianças e adolescentes que estavam no ensino fundamental, grande parte das aulas foram ministradas por vídeo e por dificuldade de concentração, dificuldade de ficar sentado em frente a um computador ou falta de equipamentos adequados, alguns deles foram prejudicados ou necessitaram do suporte total dos pais e responsáveis durante este período" (p. 44).

"[...] Muitas das crianças e adolescentes não receberam materiais e atividades adaptadas durante o período de aulas remotas, diminuindo a possibilidade de todos absorverem o conteúdo de forma eficiente" (p. 45).

"Os pais que participaram da pesquisa eram presentes na rotina escolar de seus filhos, acompanhando com frequência as atividades antes e durante o período de aulas remotas" (p. 45).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Ferreira (2022, 2023).

De acordo com as informações oriundas da pesquisa de Ferreira (2022), perceber-se que, apesar de muitos pais não estarem preparados para a nova possibilidade de ensino remoto, eles se esforçavam para acompanhar seus filhos nas atividades escolares.

No entanto, a precariedade do ensino remoto dificultou ainda mais a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. A falta de pregaro e conhecimento

das famílias sobre as novas tecnologias, como o uso de aplicativos de videochamadas e o *Google Sala de Aulas*, além da dificuldade de acesso à *internet*, foram obstáculos significativos. Essas barreiras tecnológicas criaram um ambiente desfavorável para o aprendizado dessas crianças, que dependem de um suporte educacional mais estruturado e acessível (Ferreira, 2022).

Além disso, muitos pais tinham dificuldades em compreender as atividades propostas pelos professores. Esse desafio era ainda maior em famílias onde os responsáveis eram analfabetos ou tinham baixa escolaridade. As instruções enviadas por aplicativos de mensagens, muitas vezes, não eram claras para esses pais, resultando em um acompanhamento inadequado das atividades escolares. Esse cenário evidenciou uma lacuna na comunicação entre escola e família, afetando diretamente a eficácia do ensino remoto para crianças com deficiência (Ferreira, 2022).

A falta de acessibilidade tecnológica também foi um problema significativo para os professores. Muitos deles não estavam familiarizados com as ferramentas digitais necessárias para o ensino remoto. Isso tornou a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas ainda mais desafiadora. A formação insuficiente dos professores para o uso dessas tecnologias resultou em práticas pedagógicas inadequadas, que não atendiam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Essa falta de preparação contribuiu para a exclusão digital e educacional desses alunos durante o período de ensino remoto.

A desigualdade no acesso à *internet* e a dispositivos tecnológicos adequados foi outro fator crítico. Muitas famílias não tinham acesso à *internet* de qualidade ou a dispositivos como computadores, *tablets* ou *smartphones*, essenciais para participar das atividades remotas. Essa desigualdade tecnológica impediu que muitas crianças com deficiência pudessem acompanhar o ritmo das aulas e realizar as atividades propostas pelos professores. A ausência de recursos adequados exacerbou as dificuldades já existentes no processo de inclusão escolar dessas crianças.

A pesquisa de Ferreira (2022) também destacou a importância do papel dos pais no processo de ensino remoto, especialmente para crianças com deficiência. Apesar das dificuldades enfrentadas, muitos pais mostraram empenho em apoiar seus filhos. No entanto, essa dedicação não foi suficiente para compensar as limitações estruturais e tecnológicas do ensino remoto. A falta de suporte técnico e

pedagógico adequado para os pais evidenciou a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e de suporte constante às famílias.

Em conclusão, a pesquisa de Ferreira (2022) revelou que o ensino remoto emergencial apresentou inúmeros desafios para a inclusão de crianças com deficiência. A falta de preparo das famílias, a insuficiência de acessibilidade tecnológica e a desigualdade no acesso à *internet* foram obstáculos significativos. Esses fatores evidenciaram a necessidade urgente de melhorias nas políticas de educação inclusiva e na formação de professores para o uso de tecnologias digitais. O comprometimento dos pais foi um ponto positivo, mas insuficiente para superar as barreiras estruturais existentes.

4 ELABORAÇÃO METODOLÓGICA: ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS NO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

“A metodologia na pesquisa em educação torna-se de grande importância, pois é nela que temos a oportunidade de definir os procedimentos e métodos que serão desenvolvidos nessa investigação metodológica.”
(Lucena, 2019, p. 18)

Quando nos empenhamos em definir os procedimentos metodológicos, refletimos sobre como explorar o problema da pesquisa, que neste estudo é: Como as aulas remotas emergenciais impactaram na percepção de professores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nas escolas municipais de Serra do Mel/RN/Brasil? Este questionamento orienta a formulação dos procedimentos metodológicos e a abordagem adotada para investigar o impacto das práticas pedagógicas no contexto do ensino remoto.

Com esse respaldo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as aulas remotas emergenciais na percepção de professores de crianças com Autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN/Brasil. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: averiguar o impacto do ensino remoto sobre o público-alvo da educação especial inclusiva nas escolas selecionadas; identificar os efeitos das aulas remotas na aprendizagem dos alunos com autismo a partir das percepções dos professores; e descrever como os professores adaptaram seus conhecimentos para o ensino inclusivo no contexto remoto.

Para responder a essa problemática é essencial delimitar um itinerário metodológico que permita uma exploração detalhada da percepção dos professores. A pesquisa adotará uma sistemática que possibilite a coleta e análise de dados relevantes sobre como os educadores percebem e lidam com as mudanças introduzidas pelo ensino remoto. A abordagem metodológica visa integrar os diversos aspectos da problemática, garantindo uma análise coesa e precisa das informações obtidas.

A metodologia proposta busca garantir que a construção e análise dos dados sejam realizadas de maneira rigorosa e estruturada. O objetivo é apresentar

resultados que refletam com clareza como as aulas remotas emergenciais influenciaram a percepção dos professores e como essas percepções impactaram a adaptação das práticas pedagógicas. A pesquisa se fundamentará em uma abordagem que permita uma investigação profunda e detalhada.

Além disso, a metodologia permitirá descrever as estratégias e práticas pedagógicas adaptadas pelos professores para o ensino remoto. A investigação buscará entender como essas adaptações foram implementadas e quais desafios e sucessos foram observados pelos educadores na aplicação dessas práticas. A metodologia adotada visa proporcionar uma compreensão detalhada e precisa das percepções dos professores sobre as aulas remotas emergenciais nas escolas municipais de Serra do Mel/RN.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA, O CENÁRIO DO ESTUDO E A PERSPECTIVA DE ANÁLISE

4.1.1 Delineamento

A pesquisa em tela adota uma abordagem qualitativa exploratória, conforme preconizado por Gil (2008). Essa escolha metodológica é essencial para aprofundar o entendimento dos fenômenos investigados na pesquisa empírica, pois permite uma análise detalhada e contextualizada das experiências, percepções e práticas dos participantes envolvidos. Ao privilegiar a qualidade das informações advindas do campo e a interpretação dos dados sob uma perspectiva mais ampla, a abordagem qualitativa busca não apenas descrever, mas também compreender as dinâmicas complexas e as nuances subjacentes aos processos educacionais estudados.

4.1.2 Participantes

O estudo contou com a participação de cinco professores, selecionados com base em critérios específicos, como a experiência no ensino remoto emergencial e o envolvimento direto com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por nomes fictícios: João, Maria, Ana, Antônia e Joana.

A seleção dos professores considerou, além da experiência no ensino remoto, a disponibilidade para participar das entrevistas. Entre os participantes, a professora Ana, de 64 anos, possui 35 anos de experiência na docência e está há 8 anos atuando no município de Serra do Mel por meio de um processo seletivo. A professora Maria, de 48 anos, é efetiva no município há 17 anos.

O professor João, de 45 anos, tem 17 anos de carreira e está há 3 anos trabalhando no município através de um contrato temporário. As professoras Joana e Antônia optaram por não revelar suas idades e tempo de serviço, mas foi informado que uma delas leciona para uma turma do 3º ano no período pós-pandemia, enquanto a outra é responsável por uma turma de 4º ano, cuja maioria dos alunos estava no 1º ano durante o ensino remoto emergencial.

4.1.3 Materiais

A pesquisa utilizou uma variedade de materiais essenciais para a coleta e análise de dados. Primeiramente, foi realizado um levantamento da literatura relevante para embasar teoricamente o estudo. Além disso, foram utilizados documentos obtidos através de visitas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Serra do Mel/RN, que forneceram o quadro de alunos com TEA matriculados no ensino fundamental (anos iniciais) nas escolas da rede municipal. Outro material importante foi o conjunto de documentos e materiais pedagógicos trabalhados durante o ensino remoto, obtidos diretamente das escolas selecionadas. Esses materiais incluíram planos de aula, atividades enviadas aos alunos e registros de avaliação.

4.1.4 Instrumentos

A coleta de dados nesta pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes. O roteiro das entrevistas foi desenvolvido com o objetivo de explorar três eixos principais, focando nas experiências dos docentes durante o ensino remoto emergencial, nas práticas pedagógicas e na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esse instrumento permitiu uma abordagem flexível, possibilitando aos professores expressarem suas vivências e reflexões de maneira detalhada.

O primeiro eixo, "Ser professor no ensino remoto emergencial", investigou como os docentes vivenciaram o período de ensino remoto, os principais desafios enfrentados e como enxergaram seu papel educacional durante a pandemia. O segundo eixo, "Educação inclusiva em tempos de aulas remotas", foi direcionado para entender a viabilidade de práticas inclusivas no ensino remoto, com ênfase no atendimento e na aprendizagem das crianças com TEA.

Por fim, o terceiro eixo, "Prática pedagógica inclusiva", explorou as formações que os professores receberam, seja por meio da Secretaria de Educação ou através de iniciativas próprias em ambientes virtuais. Também se buscou entender as estratégias pedagógicas adotadas para ensinar alunos com TEA e a percepção dos professores sobre a eficácia dessas estratégias durante a pandemia. As entrevistas semiestruturadas proporcionaram uma rica coleta de dados, permitindo uma análise aprofundada das práticas educacionais e dos desafios enfrentados.

4.1.5 Local

O lócus da pesquisa está definido em 3 (três) escolas municipais de Serra do Mel: 2 (duas) localizadas na zona rural e 1 (uma) na zona urbana. A escolha dessas instituições foi orientada pelo objeto de estudo, que se concentra em crianças com TEA que participaram do ensino remoto emergencial durante a pandemia de 2020-2021.

4.1.6 Procedimento

Inicialmente, foi realizada uma visita à Secretaria Municipal de Serra do Mel para obter dados detalhados sobre o número de alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino. Esse levantamento foi fundamental para identificar os alunos com TEA, essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa. Com as informações obtidas, foi possível traçar um perfil inicial dos participantes em potencial.

Em seguida, foram feitas visitas às escolas selecionadas, iniciando assim o processo de contato com os possíveis participantes do estudo. Essas visitas não apenas proporcionaram uma oportunidade para apresentar o projeto aos gestores escolares e professores, mas também permitiram uma primeira interação com os alunos e suas famílias. Os critérios de escolhas das três escolas específicas levaram em consideração não apenas a presença de alunos com TEA, mas também a diversidade geográfica dentro de Serra do Mel, garantindo uma representação abrangente das condições educacionais no município.

O critério de seleção das escolas foi cuidadosamente planejado para assegurar que o estudo pudesse capturar uma realidade significativa e representativa, abordando tanto o ambiente escolar rural quanto urbano. Esse processo inicial de imersão e seleção foi importante para o sucesso da pesquisa, pois estabeleceu a base para a análise subsequente das práticas educacionais adotadas durante o período de ensino remoto emergencial investigadas neste estudo.

A Escola 1, fica localizada na zona rural do município e foi “criada pelo Decreto de Lei n.º 110 de 04.09.1997, na gestão do Prefeito Silvio Romero de Lucena e do Secretário de Educação Braz Lino de Oliveira. Atende alunos do Ensino Infantil e Ensino fundamental I (PPP da Escola 1, 2019, p. 05).

A Escola 2 também foi criada por um decreto de Lei, essa por sua vez, de n.º 107 de 04.09.1997, na gestão do mesmo Prefeito e do Secretário de Educação. “Atende aos alunos do segmento de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (séries iniciais) na modalidade de Educação Especial e Inclusiva, ensino regular em nove anos, funcionando nos turnos matutino e vespertino com turmas multisseriadas” (PPP da Escola 2, 2019, p. 05).

Por meio da lista disponibilizada pela SME, constatou-se uma criança com TEA, que em 2022 cursava o terceiro ano. Em conversa prévia com o professor foi percebido que não há segurança com relação ao diagnóstico da criança, pois segundo ele, até o momento do nosso contato ainda não houve acesso ao laudo, apenas foi informado sobre a deficiência. No entanto, demonstra preocupação na utilização de metodologias que maximizem a sua participação em sala de aula.

A Escola 3 atende o fundamental I e fundamental II. Com base na lista recebida da SME, a presente escola é onde se encontra maior número de crianças

com TEA, totalizando sete alunos. Apesar de ser a escola com o maior número de alunos, enfrentamos dificuldades quanto à participação de todos os envolvidos. É importante destacar que não conseguimos a participação de todos os professores, devido a resistências em fornecer acesso aos dados, além de não termos recebido retorno de alguns professores dos alunos com TEA. Participaram apenas as professoras Antônia e Joana.

Diante desse cenário, houve a necessidade de ajustar a técnica de busca de dados inicialmente planejada. A realização de um grupo focal, que era a abordagem inicialmente planejada para a fase de qualificação da pesquisa e que, por sua vez reuniria todos os professores participantes no mesmo espaço, permitindo obter melhores percepções acerca dos objetivos propostos, no entanto, tornou-se impraticável devido à dificuldade em coordenar a disponibilidade de todos os professores num mesmo dia e horário.

Como alternativa, optamos por empregar entrevistas semiestruturadas como método para construir, organizar e interpretar as informações dos participantes. Essas entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas para análise. Para entender melhor o conceito de entrevista semiestruturada, podemos recorrer à definição de Colombo (2023, p. 11), que explana:

A entrevista semiestruturada é uma técnica de pesquisa que consiste em questionamentos fundamentais baseados em teorias e hipóteses pertinentes ao tema da pesquisa. Tais perguntas podem resultar em novas hipóteses a partir das respostas dos entrevistados. O foco principal é estabelecido pelo entrevistador-investigador.

Outro fator que contribuiu para que a pesquisa não conseguisse obter o máximo de dados foi a escassez de documentação pedagógica. Durante o período de pandemia, as ações dos professores poderiam ter sido melhor registradas por meio de fotos, vídeos e anotações. Mendonça (2009, p. 84) destaca que "[...] a documentação pedagógica é compreendida como uma atividade que se inclui na prática docente, envolvendo observação, registro, análise e reflexão das ações realizadas". A falta desses registros dificultou a análise detalhada das práticas educativas relacionadas aos alunos com TEA.

Além disso, as circunstâncias impostas pela pandemia aumentaram os desafios logísticos e práticos para construção de dados. A ausência de documentação sistemática das atividades pedagógicas limitou a compreensão mais

plena dos métodos e estratégias adotadas pelos professores no contexto específico dos alunos com TEA. Esse aspecto ressalta a importância não apenas da documentação contínua das práticas educativas, mas também da reflexão sobre essas práticas como parte integrante do trabalho docente.

No entanto, a busca por informações empíricas não foi possível, pois os professores já não tinham mais registros desse período de ensino, o que dificultou ainda mais a realização da pesquisa em questão. Essa ausência de dados impediu a realização de ações relevantes que poderiam ter sido desencadeadas, conforme ressalta Mendonça (2009, p.84): “[...] o estabelecimento de diálogo entre a teoria e a prática, o aperfeiçoamento da prática docente para, intencionalmente, favorecer a aprendizagem das crianças, a organização do ensino de modo a contribuir para necessidades humanizadoras”. Se tivéssemos acesso aos registros do ensino remoto emergencial, poderíamos consolidar melhor o processo de análise do presente estudo, oferecendo uma base mais concreta para as inferências e interpretações.

4.1.7 Procedimentos de análise de dados

Para a análise das informações provenientes do campo de estudo, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016), que segue as etapas de pré-análise dos dados, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de pré-análise, conforme enfatiza Bardin (2016, p.125), “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Essa fase é fundamental, pois organiza e prepara os dados de forma estruturada, facilitando as fases subsequentes de exploração e interpretação.

Na exploração do material, busca-se identificar categorias relevantes e estabelecer conexões entre os dados. No tratamento dos resultados, ocorre a síntese das informações relacionadas com a investigação, permitindo a elaboração de inferências e a interpretação dos dados de forma a construir um quadro comprehensível e coerente do objeto de estudo. Assim, o método de Bardin oferece uma abordagem sistemática e detalhada para a análise de conteúdo, promovendo

uma compreensão mais profunda e articulada das informações obtidas no campo de estudo. Assim, essa fase da pró-análise apontada por Bardin (2016):

Geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidas à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros (Bardin, 2016, p. 125).

Já a fase da exploração do material nada mais é do que o uso sistemático das decisões tomadas durante a pré-análise. Esta etapa envolve operações de codificação, decomposição e enumeração, conforme regras previamente estabelecidas. De acordo com Bardin (2016, p. 131), “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Assim, pode-se entender que a exploração do material é essencial para identificar categorias relevantes e estabelecer conexões entre os dados, permitindo uma análise mais detalhada e estruturada. Durante essa fase, o pesquisador categoriza e organiza os dados de acordo com critérios específicos, o que facilita a identificação de padrões, tendências e relações significativas dentro do material coletado.

Para o tratamento dos dados, Bardin (2016, p. 32) destaca que o analista pode propor inferências e antecipar interpretações em relação aos objetivos previstos. A autora ainda ressalta que “[...] os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferência alcançada podem servir de base a outra análise se disposta em torno de novas dimensões teóricas [...]”. O tratamento dos resultados envolve a síntese das informações coletadas, permitindo a elaboração de inferências que respondam às questões de pesquisa e ofereçam descobertas significativas sobre o fenômeno estudado. A confrontação sistemática dos resultados com o material original é essencial para garantir a validade e a confiabilidade das inferências feitas, assegurando que as conclusões sejam bem fundamentadas e relevantes. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 216):

A análise das informações comprehende múltiplas operações, mas três delas constituem, em conjunto, uma espécie de passagem obrigatória: primeiro a descrição e a preparação [...] depois a análise das variáveis; por fim, a comparação dos resultados [...].

A descrição e a preparação dos dados envolvem a organização e a sistematização das informações coletadas, garantindo que todas as variáveis relevantes sejam consideradas na análise. A análise das variáveis permite identificar relações significativas entre os diferentes elementos do estudo, enquanto a comparação dos resultados facilita a interpretação dos dados e a elaboração de conclusões bem fundamentadas.

Para a análise, definimos a priori, categorias que amparassem os objetivos propostos. Realizamos a entrevista seguindo um roteiro estruturado em três momentos, que definimos como categorias nesta análise: Ser professor durante e pós-pandemia, Educação inclusiva em tempos de aulas remotas e Prática pedagógica. Essas categorias foram escolhidas para refletir os principais aspectos da experiência dos professores durante o período de ensino remoto emergencial e a transição para o ensino presencial. A categoria “Ser professor durante e pós-pandemia” explora as mudanças e desafios enfrentados pelos docentes, enquanto “Educação inclusiva em tempos de aulas remotas” foca nas estratégias e práticas adotadas para garantir a inclusão dos alunos com necessidades especiais. A categoria “Prática pedagógica” examina as abordagens pedagógicas e metodológicas utilizadas durante esse período, oferecendo uma visão detalhada das práticas de ensino adotadas.

A fase de pré-análise, conforme enfatiza Bardin (2016, p.125), “[...] tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. A sistematização das ideias iniciais garante que todos os aspectos relevantes do material sejam considerados e analisados de forma lógica e coerente, estabelecendo uma base sólida para as etapas seguintes da análise.

A ausência de registros documentados representa uma limitação significativa na análise retrospectiva dos métodos e estratégias adotados durante o ensino remoto emergencial. Sem esses registros, torna-se mais desafiador compreender plenamente os desafios enfrentados e as soluções implementadas pelos professores ao longo desse período. A falta de documentação impede uma avaliação detalhada das práticas pedagógicas, tornando difícil identificar quais abordagens foram mais eficazes e quais áreas necessitam de melhorias.

Se houvesse acesso aos registros do ensino remoto emergencial, a análise do presente estudo poderia ser consolidada com uma base mais sólida e concreta. Esses documentos forneceriam uma visão mais completa e crítica das práticas adotadas, possibilitando uma compreensão mais profunda dos desafios e sucessos experimentados. Com informações documentadas, seria possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas, aprimorando a qualidade do ensino e a adaptação para futuros contextos semelhantes.

Por fim, é importante ressaltar que a análise de conteúdo de Laurence Bardin oferece uma abordagem sistemática e detalhada para a análise de dados qualitativos. Seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o método de Bardin (2016) e promove uma compreensão mais profunda e articulada das informações obtidas no campo de estudo. Assim, se faz importante compreender que a análise de conteúdo é uma ferramenta poderosa para a pesquisa qualitativa, permitindo uma exploração detalhada e sistemática dos dados do estudo, o que é essencial para responder às questões de pesquisa e atingir os objetivos propostos.

5 AS FALAS DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RESULTADOS DA PESQUISA

“O ensino remoto trouxe muitas incertezas aos professores quanto as suas práticas pedagógicas, a eficácia desta, suas metodologias e atividades. Todos precisaram buscar novas alternativas, se reinventar para conseguir manter o ensinoaprendizagem mesmo a distância. E a maior dificuldade, citada por todas, claro, a própria distância, a falta de mediação presencial com o estudante TEA (Mello, 2023, p. 65)”.

A presente seção tem por objetivo expor e analisar as informações oriundas da pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa. Para tanto, construímos quadros que contemplam cada tópico de análise: o ser professor durante e após a pandemia, a educação inclusiva nas aulas remotas e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino remoto emergencial e no retorno das aulas presenciais.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios inéditos para a educação, forçando professores e alunos a se adaptarem rapidamente a um novo contexto de ensino-aprendizagem. As entrevistas realizadas oferecem um panorama detalhado das dificuldades enfrentadas pelos docentes, bem como das estratégias por eles desenvolvidas para garantir a continuidade do processo educativo em meio às adversidades. As falas dos professores revelam não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos do ensino remoto, mas também as implicações emocionais e psicológicas decorrentes do isolamento social e das mudanças abruptas nas rotinas escolares.

Nesse sentido, a análise das entrevistas nesta pesquisa se organiza em torno de três eixos fundamentais, diretamente relacionados aos objetivos propostos. O primeiro eixo se concentra na percepção dos professores sobre o impacto do ensino remoto emergencial no público-alvo da educação especial inclusiva, com especial atenção aos alunos com Autismo. O segundo eixo aborda os efeitos das aulas remotas na aprendizagem desses alunos, considerando as adaptações e estratégias

pedagógicas que os professores implementaram para manter a inclusão no novo contexto. Por fim, o terceiro eixo explora como os professores adaptaram seus conhecimentos e práticas pedagógicas ao ensino remoto, além de como essas práticas foram reelaboradas no retorno às aulas presenciais, em resposta às novas exigências sanitárias e educacionais.

Por meio dessa análise, buscamos não apenas identificar os principais desafios enfrentados pelos professores, mas também compreender as inovações e boas práticas que emergiram desse período. Dessa forma, pretendemos oferecer subsídios para reflexões que possam contribuir para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais no cenário pós-pandemia, com foco na educação inclusiva e no atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA.

5.1 SER PROFESSOR DURANTE E DEPOIS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ser professor já é desafiador, e atuar em um contexto com muitas limitações torna essa tarefa ainda mais difícil. Nesse viés, no presente tópico apresentamos as vozes dos professores diante de suas experiências e percepções no que diz respeito a ser professor em tempos de pandemia, com o ensino remoto emergencial e o período pós-ensino remoto. Os desafios enfrentados pelos professores foram muitos e variados, desde a adaptação às novas tecnologias até a gestão do ensino e aprendizado à distância, o que exigiu um esforço considerável para manter a qualidade do ensino e atender às necessidades dos alunos em um ambiente completamente novo e muitas vezes hostil.

Seguindo a análise de conteúdo de Bardin (2016), é possível, pela interpretação das falas, identificar alguns fatores que explicam como o professor se sentiu diante do novo e desconhecido. Nesse sentido, apresentamos no Quadro 6 as categorias, subcategorias e indicadores elaborados a partir da entrevista realizada com os professores. A análise das falas permite compreender as múltiplas dimensões da experiência docente durante a pandemia, revelando não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias adotadas e as lições aprendidas que poderão influenciar a prática pedagógica no futuro.

No Quadro 6, visualizamos as falas dos participantes acerca do ser professor. As informações subsidiaram a discussão em três subcategorias: desafios

enfrentados durante a pandemia, o papel do professor em tempos de pandemia e o professor após o ensino remoto emergencial. Essas subcategorias permitem uma análise mais detalhada e estruturada dos diferentes aspectos da experiência docente, oferecendo uma visão analítica dos impactos da pandemia na educação e apontando caminhos para a superação das dificuldades encontradas. Ao refletir sobre essas questões, é possível vislumbrar novos horizontes para a prática docente e para a formação continuada dos professores, que precisam estar cada vez mais preparados para lidar com as incertezas e transformações do mundo contemporâneo.

Quadro 6: Categoría: ser professor

| SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|---|
| 1 Desafios enfrentados durante a pandemia | <p>"Foram muitos desafios. O contato com aluno [...] Muitas vezes a criança não conseguia aquele horário [...] e tinha que gravar para deixar gravado. Depois ia novamente entrar em contato com a criança" (Ana, 2023).</p> <p>"Mesmo antes da pandemia, a gente já vinha tendo uma reviravolta dos novos tempos. Tecnologia, celulares, outros tipos de TVs já muito modernos. E isso também já era um fator que com certeza já ia atingir a educação [...] então assim, mesmo sem a pandemia, já vinha uma dificuldade da gente entender as nossas crianças" (João, 2023).</p> <p>"[...] foi uma coisa que o professor transmitiu, ele transformou até a casa dele numa sala de aula para poder transmitir as aulas para as crianças" (Ana, 2023).</p> |
| 2 O papel do professor em tempos de pandemia | <p>"o que eu percebo é que a educação nunca vai caminhar sem um professor presente na sala de aula. Jamais vai existir a educação só remota, só o professor no outro lado da telinha e a criança no outro" (Maria, 2023).</p> |
| 3 O professor após o ensino remoto emergencial | <p>"pós pandemia, foi onde aumentou a responsabilidade do professor, porque a gente da educação sabe que hoje a maioria dos pais são despreparados para o lado da educação. A maioria casou, não tinha estudo, o filho vem para a aula, mas ele não sabe nem olhar o caderno. E com a pandemia isso piorou. O aluno vem mais com facilidade para se distrair, porque como ele estava ali aprisionado, quando ele chega na escola, ele quer se juntar, ele quer brincar, ele quer abraçar e esquece que tem o tempo da gente ensinar. Então, assim, a responsabilidade do professor aumentou muito mais agora" (João, 2023).</p> |

| | |
|--|--|
| | "É muito complicado, porque quando chegou no quarto ano, a maioria das crianças vieram sem serem alfabetizadas. Então assim, eu tenho crianças que ainda estão com esse déficit, com essa perca durante a pandemia, porque eles agora no quarto e quinto, em vez de eu estar trabalhando assunto de quarto e quinto, eu estava alfabetizando (Maria, 2023)." |
|--|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Diante da primeira subcategoria, identificamos que um dos principais desafios enfrentados pelos professores foram o uso das tecnologias digitais. Apesar de estarmos na era tecnológica, ainda existe um desconhecimento significativo sobre muitas ferramentas que poderiam auxiliar na prática pedagógica. A professora Ana relata que "o ensino remoto emergencial não foi fácil porque foi algo que pegou a todos de surpresa." Ela conclui que, "por ser algo novo, teve que aprender para poder transmitir." Diante de sua fala, é possível perceber seu desconforto, que não se limitou apenas a ela, mas também foi compartilhado pelos demais professores participantes. Outro desafio foi a ausência do contato presencial, através do qual "os alunos tinham mais liberdade para tirar suas dúvidas," e aqueles com alguma deficiência ou necessidade de apoio "eram acompanhados de perto," facilitando assim uma perspectiva com maior probabilidade de inclusão (Ferreira, 2022; Mello, 2023).

"Quando o professor João (2023) enfatizou que, mesmo antes da pandemia, a educação já passava por transformações", ele destacou que esse aspecto se deve ao fato de ser cada vez mais desafiador compreender as crianças da atualidade. Segundo ele, isso não se limita apenas ao ensinar, mas envolve "entender aspectos inerentes que necessitam de um olhar pedagógico ainda mais aguçado." Além disso, os professores também relataram suas percepções sobre o que é ser professor no período pós-pandemia. O professor João visualiza que, no pós-pandemia, "o professor possui uma responsabilidade ainda maior." Ele ressalta que "o desafio se intensifica pelo despreparo dos pais ou responsáveis pelas crianças, que durante o ensino remoto não conseguiram ter êxito no acompanhamento de seus filhos."

Os professores participantes também relataram a dificuldade em adaptar-se rapidamente às novas tecnologias e metodologias de ensino necessárias para o ensino remoto. Esse período de adaptação, embora necessário, revelou uma lacuna significativa na formação continuada dos educadores no que diz respeito ao uso

eficaz das ferramentas digitais. A professora Ana (2023) descreveu sua experiência como um processo árduo e repleto de incertezas, onde "a aprendizagem contínua foi essencial para o sucesso das aulas remotas." O desconforto sentido por ela e por outros professores é um indicativo de como a preparação para situações de emergência educacional precisa ser reforçada nas formações pedagógicas.

A ausência do contato presencial não afetou apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a relação interpessoal entre alunos e professores. A interação direta e a possibilidade de observação próxima permitem que os educadores "identifiquem com mais precisão as necessidades individuais de seus alunos," algo que foi comprometido no ambiente virtual. Professores como João (2023), relataram "sentir falta dessa proximidade," especialmente quando se tratava de alunos com deficiências ou necessidades especiais, que requerem "um acompanhamento mais atento e adaptado."

A professora Antônia (2023), ressalta um ponto que ela vê como positivo ou impulsionador para novas aprendizagens: o uso das tecnologias digitais como ferramenta propulsora em sala de aula. Segundo ela, depois do período do ensino remoto, passou a utilizar a tecnologia digital com mais frequência no ambiente escolar. Ela comenta: "Eu tenho usado muito a *internet*, tenho trabalhado muito com vídeo, com música [...]" Antônia destaca que essas ferramentas não só mantêm os alunos engajados, mas também ampliam as possibilidades de aprendizado, permitindo que os conteúdos sejam abordados de maneira mais dinâmica e interativa. A professora observa que a familiaridade dos alunos com a tecnologia pode ser canalizada para enriquecer as atividades pedagógicas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais relevante para o contexto atual.

Diante das problemáticas apresentadas durante a entrevista, cada professor encontrou maneiras de superar os limites e potencializar novas formas de ensino. Ser professor, para eles, foi além de uma simples mudança de rotina ou metodologia; foi também um processo de reinvenção, de sair da zona de conforto e buscar novos meios de inclusão para todos os seus alunos. Não apenas as crianças com deficiência enfrentaram dificuldades, mas também aquelas que não tinham acesso a um aparelho de celular, que não tinham *internet* ou que não sabiam utilizar os dispositivos eletrônicos de maneira adequada. Os professores destacaram que a adaptação exigiu criatividade e inovação, assim como uma abordagem empática

para lidar com as diversas situações enfrentadas pelas famílias dos alunos. Este período desafiador ressaltou a necessidade de desenvolver estratégias educacionais que fossem acessíveis e inclusivas para todos.

A professora Maria (2023) ressalta que ser professor durante a pandemia também significou perceber ainda mais a importância da família na condução da aprendizagem das crianças, especialmente no que se refere ao acompanhamento de crianças com TEA. Ela observa: " "Quando você trabalha com uma criança que tem necessidades especiais e que ela tem pais especiais², o cenário é totalmente diferente, porque a mãe dele é muito presente. " Maria (2023) enfatiza que o envolvimento ativo dos pais é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, destacando que a presença e o suporte da família podem fazer uma diferença significativa na experiência educacional de uma criança. Durante o ensino remoto, essa parceria se tornou ainda mais evidente, com os pais atuando como facilitadores do aprendizado em casa.

O professor João (2023) fala sobre as consequências que pôde perceber após o período de pandemia:

Bem assim, primeiro, mesmo antes da pandemia, a gente já vinha tendo uma reviravolta dos novos tempos. Tecnologia, celulares, outros tipos de TVs já muito modernos. E isso também já era um fator que com certeza já ia atingir a educação. Porque a educação brasileira, ela sempre anda sempre atrás do momento atual. Então assim, mesmo sem a pandemia, já vinha uma dificuldade da gente entender as nossas crianças, porque muita facilidade. Às vezes a gente na sala de aula, ela pega de surpresa, eles já entendendo de diversos meios de comunicações bem atuais, e a gente um passo atrás do aluno. No que diz respeito após pandemia.

Pode ser percebido na fala do professor João (2023) que antes da pandemia, a rápida evolução tecnológica já estava impactando a educação no Brasil. Os alunos muitas vezes estavam mais familiarizados com novas tecnologias do que os professores, criando desafios na sala de aula. Após a pandemia, essas disparidades se intensificaram, tornando ainda mais difícil para os educadores acompanharem e integrarem essas novas realidades tecnológicas no ensino. Diante do exposto Silva e Teixeira (2020, p. 70.077) afirmam que:

² Pais especiais é o termo comum usado por professores para descrever pais que são especialmente presentes e engajados na educação dos filhos com necessidades especiais.

os entraves apontados pelos professores demonstram uma desigualdade digital que já existia, mas que ganhou grandes proporções com a pandemia do novo coronavírus. Ou seja, o uso das tecnologias na educação cria um contexto cultural que coloca a usabilidade das tecnologias, a acessibilidade à *internet*, o processo cultural digital e a formação do professor em um centro de importância.

Como foi observado nas falas dos professores e nas pesquisas utilizadas até aqui, durante a pandemia de COVID-19, os professores enfrentaram uma série de desafios significativos que impactaram profundamente suas metodologias de ensino e interação com os alunos. O distanciamento social os obrigou a se adaptar rapidamente ao ambiente virtual, mesmo sem tempo suficiente para uma capacitação adequada. Esse cenário exigiu uma rápida familiarização com plataformas e recursos pedagógicos *online*, além de ajustes constantes nas metodologias de ensino para se adequar ao contexto virtual, que se tornou a única forma viável de manter o vínculo com os alunos.

O ensino remoto introduziu novas tecnologias na rotina educacional, levando os educadores a aprenderem a utilizar plataformas e materiais pedagógicos *online*. Foi necessário um esforço contínuo para adaptar e inovar as metodologias de ensino, garantindo que os objetivos educacionais fossem alcançados mesmo dentro de um ambiente virtual. Essa transição não apenas desafiou os professores a repensar suas práticas pedagógicas, mas também destacou a importância de uma comunicação eficaz e de estratégias inclusivas para garantir o engajamento e o aprendizado dos alunos em um cenário que foi totalmente digital.

5.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AS AULAS REMOTAS E O ALUNO COM TEA NO MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN

No contexto de Serra do Mel/RN, durante o período de ensino remoto emergencial, foi adotada uma abordagem flexível para garantir a continuidade educacional. Além das aulas *online*, os professores também ofereceram alternativas como atividades impressas, especialmente para os alunos que enfrentavam dificuldades de acesso à *internet*. A comunicação entre professores e alunos foi facilitada principalmente pelo uso de plataformas como *WhatsApp* e redes sociais, permitindo um acompanhamento mais próximo e o envio de materiais didáticos de forma eficiente.

Para os alunos com TEA, o desafio foi adaptar as atividades educacionais à sua realidade familiar. Muitos desses alunos participaram das aulas por meio de vídeos e receberam atividades para serem realizadas em casa, sempre com o apoio de suas famílias ou responsáveis. No entanto, Ferreira (2022) aponta que a efetividade dessa abordagem depende da capacidade de engajar essas crianças em um ambiente não estruturado como o lar, o que evidencia a necessidade de estratégias educacionais mais personalizadas e adaptativas.

O Quadro 7 que será apresentado a seguir, intitulado "Educação Inclusiva", apresenta uma análise detalhada dividida em três subcategorias principais: ensino inclusivo durante as aulas remotas, estratégias específicas para crianças com TEA e o impacto dessas práticas na aprendizagem pós-pandemia. Essa análise visa não apenas entender como o ensino remoto afetou esses alunos, mas também identificar melhores práticas que possam informar políticas educacionais futuras para garantir uma inclusão mais efetiva e equitativa no ambiente escolar.

Quadro 7: Categoria: Educação inclusiva

| SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|---|--|
| 1 Ensino inclusivo durante as aulas remotas | <p>Quando eu comecei nessa forma, ele (aluno com TEA) começou a despertar [...] eu quero trabalhar no livro e ele começou a participar, começou a ter aquele gosto e foi na hora que entrou a pandemia. Ele em casa mesmo, continuou a trabalhar com aquele gosto, com aquela vontade de aprender (Ana, 2023)</p> <p>"Eu consegui, a não dar aula somente pelo <i>online</i>, eu consegui mandar tarefas, vamos dizer... para ele sentir o papel, para ele sentir o lápis, para ele ter uma ideia de que ainda existia aula" (João, 2023).</p> <p>Eu tinha um aluno com diagnóstico TEA e os pais se recusaram a participar das aulas remotas, alegando que o mesmo se encontrava estressado e que não queria piorar a situação (Joana, 2023).</p> |
| 2 Aulas para crianças com TEA | <p>Eu pesquisava, fazia os trabalhos, fazendo com o aluno em casa mesmo. Ele ia vendo, eu explicava, ele fazia os trabalhos, fazia vídeo e mandava para mim. Isso teve muito rendimento durante esse período. E a família dele é uma família. É uma mãe pontual, que sempre acompanhou (Ana, 2023).</p> <p>[...] eu cheguei lá e ele não sabia ler, a letra dele era horrível e terminei com o aluno da letra mais legível, né? E ele também aprendendo a ler num período que eu pensava que não ia dar tempo de fazer ele ler e ele deu esse retorno (João, 2023).</p> <p>Então você tem aluno lá do terceiro ano que ele não sabe coisa do</p> |

| | |
|--|--|
| <p>3 Aprendizagem das crianças com TEA após pandemia</p> | <p>primeiro porque eles não tiveram aquele período porque a gente ensina hoje em dia muito com a parte lúdica [...]eu peguei criança no terceiro ano, mas com o nível do primeiro ano, o atraso foi muito grande. Tinha criança que não sabia nem pegar em uma caneta. E isso foi o quê? Pandemia" (Antônia, 2023).</p> <p>"Eu senti uma criança mais distraída, desconcentrada, uma criança sem perceber o seu meio. Isso aí para mim agravou demais na sala de aula. Onde você perde muito tempo tentando atrair a atenção deles [...] nesse período a gente viu aí uma diminuição muito grande de interesse, de vontade, e parece que eles terem ficado em casa, por muito tempo ali, trancado, fechado, talvez só o olhar da TV, do celular, isso fez afastar do mundo real, que a gente já tinha dificuldade [...] eu vi que quando voltou a normalidade, muitas das crianças, até para escrever pouquíssimas letras, tinham dificuldade para tirar do quadro, para fazer algo que você entendesse que eles queriam, tipo assim, só brincar era o mais fundamental para eles" (João, 2023).</p> |
|--|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Conforme mostram as falas dos professores, os anseios com o ensino inclusivo e, principalmente, com a aprendizagem das crianças persistiram durante o ensino remoto emergencial e também após o retorno das aulas presenciais. Essas lacunas que permeiam o retorno às aulas, mesmo tentando corrigir o que a pandemia deixou, podem levar anos para serem preenchidas. Enquanto isso, cada professor continua o desafio de recuperar o tempo perdido, se reinventando e buscando estratégias para potencializar a aprendizagem das crianças, considerando as diferentes realidades e necessidades de seus alunos.

Percebemos que nem todos os alunos tiveram acesso ao uso das tecnologias, devido ao fato de serem oriundos de famílias carentes. Os recursos disponíveis e necessários para o desenvolvimento do ensino remoto não contemplavam a todos os alunos, o que criou disparidades no acesso às atividades propostas.

Para manter os alunos engajados nos momentos de aulas virtuais, os professores tiveram que se reinventar, buscando mecanismos para apoiar as dificuldades encontradas nas famílias. Uniram as tecnologias disponíveis aos envios de atividades impressas, para suprir a falta de conectividade e dispositivos disponíveis para o desenvolvimento das atividades escolares. Essa combinação de métodos tradicionais e digitais foi essencial para garantir que, apesar das limitações, as crianças continuassem a ter acesso ao conteúdo educacional e pudessem manter um ritmo de aprendizado adequado.

No entanto, os professores enfrentaram inúmeros desafios para promover a adaptação e ambientação *on-line* dos alunos ao ensino remoto, em especial os alunos com TEA, devido à sensibilidade às telas e ao acompanhamento colaborativo dos demais profissionais. A falta de mediação presencial, dificultou a regulação emocional, a concentração em períodos curtos e longos durante as atividades e, em especial, a comunicação significativa essencial para os momentos de desenvolvimento das atividades.

O momento educacional vivido na pandemia trouxe incerteza, ansiedade e estresse para alunos, professores e familiares. A preocupação deixou de ser apenas acadêmica e se tornou social, resultando em aumento da carga de trabalho para os professores e falta de interesse dos alunos, o que dificultou significativamente o processo de ensino e aprendizagem. A necessidade de se adaptar rapidamente ao ensino remoto exigiu que os educadores encontrassem novas metodologias e práticas inovadoras para engajar seus alunos e manter a qualidade do ensino, apesar das adversidades.

Para manter um ambiente acolhedor e garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, continuassem a desenvolver suas habilidades, os professores recorreram ao envio de atividades impressas. Essa abordagem não apenas facilitou o acesso ao conteúdo educacional, mas também contribuiu para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos com TEA. Essa estratégia também é apontada por Silva e Teixeira (2020).

Como relata o professor João: "Eu consegui, a não dar aula somente pelo *online*, eu consegui mandar tarefas, vamos dizer... para ele sentir o papel, para ele sentir o lápis, para ele ter uma ideia de que ainda existia aula" (João, 2023). Esse exemplo mostra como o uso de materiais físicos ajudou a criar uma sensação de continuidade e normalidade para os alunos, apesar das mudanças no ambiente de aprendizagem.

Esses momentos de adaptação mostram a criatividade dos professores diante das dificuldades da educação durante a pandemia. Além disso, destacam a importância de apoiar os alunos emocionalmente, proporcionando uma continuidade no processo educativo que vai além do simples cumprimento do currículo e abrange o bem-estar geral dos estudantes. O esforço para adaptar as práticas pedagógicas e a insistência em manter um contato próximo e significativo com os alunos,

evidenciam a dedicação dos educadores em garantir que a aprendizagem não seja interrompida, mesmo em tempos de crise.

Para abordar como o ensino remoto trouxe incertezas aos professores, é importante destacar o questionamento Mello (2023), quando diz que:

O ensino remoto trouxe muitas incertezas aos professores quanto as suas práticas pedagógicas, a eficácia desta, suas metodologias e atividades. Todos precisaram buscar novas alternativas, se reinventar para conseguir manter o ensinoaprendizagem mesmo a distância. E a maior dificuldade, citada por todas, claro, a própria distância, a falta de mediação presencial com o estudante TEA (Mello, 2023, p. 65)

A respeito das atividades realizadas com esses alunos, os professores relataram que não tinham mais registros armazenados, pois alguns trocaram o aparelho celular e outros perderam essas fotos de atividades realizadas virtualmente ou entregues impressas na escola, para que o responsável buscasse. Além disso, outro ponto que podemos perceber nas falas dos professores são as seguintes expressões: "a mãe da criança não o ajudou", ou que "a mãe da criança participavaativamente". Sempre voltando a responsabilidade exclusivamente para a mãe.

Com isso, nos remetemos à pesquisa de Mello (2023, p. 61) quando diz que "a ideia de que apenas as mães são responsáveis por ajudar os filhos nas atividades escolares é um estereótipo cultural que tem raízes em diferentes fatores históricos, sociais e econômicos ".

Mesmo no viés da responsabilidade da mãe, sabemos que há um desafio do professor para efetivação de condutas inclusivas para os alunos com TEA. Nos estudos de Santos (2018), a partir da sua pesquisa no município de Serra do Mel, foi percebido que conhecer apenas o básico não é suficiente para a efetivação de uma prática que realmente alcance toda a turma.

No contexto escolar, se utilizam várias estratégias e práticas pedagógicas para efetivação do processo ensino-aprendizagem. No entanto, muitas vezes, não encontramos práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem do/a aluno/a com algum tipo de deficiência. Isso pode se justificar, pois, o professor ainda sente dificuldade ao desenvolver um trabalho implicado à diversidade e heterogeneidade da turma (Santos, 2018, p. 61).

No contexto do ensino remoto emergencial, a dinâmica educativa se estendeu para além das fronteiras físicas da escola, exigindo do professor uma adaptação

ainda maior. Em comparação ao ambiente escolar tradicional, onde o professor pode interagir diretamente com os alunos, no ensino remoto, a presença física foi substituída pela necessidade de orientar atividades que seriam realizadas em casa, muitas vezes com a mediação dos familiares.

Foi fundamental reconhecer que essa nova dinâmica não apenas exigiu flexibilidade por parte do professor, mas também sensibilidade em relação aos contextos individuais dos alunos e de suas famílias. O professor não podia mais depender exclusivamente da interação direta com os alunos; ele precisava considerar e planejar atividades que pudessem ser conduzidas de forma eficaz no ambiente familiar, com o suporte adequado dos pais ou responsáveis.

Além disso, a adaptação às necessidades e realidades familiares tornou-se de extrema importância. Isso implicou não apenas fornecer instruções claras e acessíveis, mas também entender as circunstâncias específicas de cada lar, como disponibilidade de recursos tecnológicos, ambiente de aprendizagem adequado e o apoio emocional necessário para que o aprendizado fosse efetivo.

Portanto, o ensino remoto emergencial ampliou a importância de uma abordagem educacional inclusiva, que não se restringiu apenas ao aluno, mas considerou o ambiente familiar como parte essencial do processo educativo. Essa perspectiva não apenas promoveu um ensino mais personalizado e eficaz, mas também fortaleceu os laços entre escola, família e comunidade, que foram essenciais para enfrentar os desafios educacionais da época. No entanto, essa interação com os pais poderia ter sido mantida, mas a realidade está voltando ao que era antes da pandemia.

5.3 FORMAÇÕES E ESTRATÉGIAS: REFLEXÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No presente tópico, abordaremos a última categoria de análise desta pesquisa, que se concentra na prática pedagógica dos professores durante o ensino remoto emergencial. Investigamos se foi possível implementar práticas pedagógicas inclusivas³ durante este período e se houve formações que auxiliaram os

³ Práticas pedagógicas inclusivas são estratégias e abordagens educacionais que visam garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou diferenças. Elas envolvem a adaptação do currículo, métodos de ensino, recursos e ambiente escolar

professores na compreensão deste novo formato de ensino. Além disso, discutimos como a educação no município de Serra do Mel enfrentou este desafio emergencial. Estes questionamentos, embora possam não ser completamente respondidos neste estudo, provocam reflexões sobre como a educação de maneira geral se adaptou e se reinventou diante destas circunstâncias.

Para explorar mais profundamente as práticas pedagógicas adotadas, elaboramos o Quadro 8, detalhado a seguir:

Quadro 8: Categoria: Prática pedagógica

| SUBCATEGORIAS | INDICADORES |
|--|---|
| 1 Formação específica para professores | <p>"Houve, sim, algumas capacitações, mas eu não vejo como uma capacitação que melhore o professor, porque capacitação no dia de sábado, onde você chega já com todas as energias fracas. E aí você é totalmente desgastado da semana [...] você tinha que fazer a capacitação, que é de poucas horas [...] pelo menos eu, quando eu vou, eu não consigo levar para minha escola, para minha sala de aula o suficiente" (Antônia, 2023).</p> <p>"As formações que aconteceram foram <i>online</i>. No caso, foi no período de pandemia" (Ana, 2023).</p> |
| 2 Estratégias utilizadas na pandemia | <p>Foram elaboradas algumas atividades diferenciadas para que a criança realizasse em casa. Mas a escola não teve retorno dessas atividades (Joana, 2023)</p> <p>Eu envia material também para casa dele (criança com TEA) e para casa dos outros meus alunos. Todo o final de semana eu preparava a minha aula e enviavia pelo taxista. O taxista deixava numa casa e os pais iam pegar aquelas atividades lá. E na segunda-feira começava a dar aula <i>online</i> (Ana, 2023).</p> <p>" [...] graças a Deus, eu consegui a não dar aula somente pelo <i>online</i>. Eu consegui mandar tarefas, vamos dizer, para ele sentir o papel, para ele sentir o lápis, para ele ter uma ideia de que ainda existia aula" (João, 2023).</p> <p>"Nos primeiros dias, a mãe dele ficou assim comigo, porque como ele passou muito tempo em casa, aí ele ficava inquieto, queria ir para a sala onde tinha os computadores. A gente ficava sempre procurando uma atividade e algo que fosse chamar a atenção dele pra poder ficar na sala. Ele andava muito pelo</p> |

para atender às diversidades presentes na sala de aula, promovendo a equidade e a valorização das singularidades de cada estudante. O objetivo é criar um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor, onde todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais, possam aprender e se desenvolver de forma efetiva e significativa (Brasil, 2008).

| | |
|--|--|
| 3 Estratégias na volta das aulas presenciais | <p>colégio, às vezes queria sair correndo pra casa, assim, imediatamente" (Maria, 2023).</p> <p>"Eu tenho usado muito a <i>internet</i>, tenho trabalhado muito com <i>slides</i>, com vídeo, com música, tentando já, porque foi o que eles viram na pandemia, eles estavam por trás das telas. Aí eu trouxe materiais, trabalhei o telejornal, o <i>iphone</i> da leitura. Tentado ter melhores resultados" (Antônia, 2023).</p> |
|--|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Identificamos, por meio das falas dos entrevistados, que as singularidades e particularidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda é um assunto que precisa ser melhor abordado nas formações e capacitações do município de Serra do Mel. Não em apenas uma manhã de formação, mas em formações continuadas que impulsionem os professores ao conhecimento do TEA, para que busquem estratégias de ensino que atendam às necessidades dos alunos.

A aula remota, além de ter sido um desafio, foi também uma forma de impulsionar professores a uma nova formação, com capacitação em novas estratégias e possibilidades de ensino. Segundo Mello (2023, p. 67), "[...] as práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA durante o ensino remoto foram uma oportunidade para repensar e reorganizar o processo educativo, buscando torná-lo cada vez mais inclusivo e acessível a todos os estudantes."

Em relação ao ensino para crianças com TEA, percebemos que todos os professores participantes tiveram como alternativa de inclusão as atividades impressas, deixadas em um local específico para que os responsáveis pelas crianças pudessem buscar. Contudo, apesar dessa iniciativa, algumas famílias não deram retorno das atividades, dificultando as estratégias utilizadas para minimizar a distância entre professor e aluno, ensino e aprendizagem.

As limitações que o ensino remoto trouxe para a educação de crianças com TEA foram ainda mais significativas, pois retiraram a criança de uma rotina à qual já estava acostumada e a colocaram nas incertezas dos horários de realização das atividades. Além disso, os pais nem sempre estavam disponíveis no horário marcado para ouvir as explicações ou ajudar o filho durante as orientações do professor.

Podemos analisar que, durante a pandemia, os familiares ou responsáveis muitas vezes não conseguiam realizar as atividades com os seus filhos por diversos

motivos. Entre eles estão o desconhecimento do conteúdo, a baixa escolaridade e a falta de habilidade para lidar com as necessidades educacionais específicas dos filhos. Muitas famílias enfrentaram dificuldades adicionais, como o analfabetismo e a falta de tempo devido às suas próprias responsabilidades, o que agravou ainda mais a situação.

Assim, destaca-se a necessidade urgente de suporte adicional para as famílias, a fim de garantir a continuidade e a eficácia das práticas pedagógicas. Fornecer orientações claras e recursos acessíveis poderia ter ajudado a superar essas barreiras naquele período. Além disso, se antes da pandemia houvesse programas de formação e capacitação específicos para os pais, talvez eles tivessem recebido mais suporte para apoiar seus filhos. Investir em políticas públicas que ofereçam assistência técnica e emocional às famílias também é essencial. Dessa forma, podemos assegurar que todas as crianças, especialmente aquelas com TEA, recebam a educação adequada, independentemente do formato de ensino.

Quanto ao retorno às aulas presenciais, é possível observar um redirecionamento das metodologias, visando integrar as lições aprendidas durante o ensino remoto com novas abordagens inclusivas, para proporcionar uma educação mais equitativa e acessível para todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA.

Contudo, reforça-se o que Ferreira (2022) constatou em sua pesquisa, que "as falhas que já eram presentes no sistema educacional brasileiro, principalmente para pessoas com deficiência, como TEA, ficaram ainda mais evidentes durante todo esse período" (Ferreira, 2022, p. 41). Quando a professora Maria (2023) relata que nos primeiros dias da volta das aulas presenciais, precisou que a mãe da criança ficasse em sala, essa ação reflete o que já viemos discutindo ao longo do trabalho: de que a rotina da criança foi alterada, é como se a criança com TEA estivesse iniciando o seu processo de adaptação escolar novamente. Quando ela corre, não quer ficar na sala, não fica atenta a participar da atividade com a professora, é porque a forma como se deu em casa ainda persistia na criança.

O período de pandemia é evidenciado neste capítulo como um período de desconforto e retrocesso para a inclusão e a aprendizagem da criança com TEA, tanto nos aspectos educacionais quanto sociais. As dificuldades enfrentadas pelas crianças com TEA durante o período de aulas remotas emergenciais destacam a

necessidade urgente de desenvolver estratégias mais eficazes e personalizadas para apoiar esses alunos. A interrupção da rotina escolar e a falta de interação social direta são fatores que agravaram as dificuldades de adaptação e aprendizagem, evidenciando a fragilidade do sistema educacional em lidar com situações emergenciais e a necessidade de preparação adequada para futuras crises.

A partir de agora, é preciso pensar em estratégias dinamizadoras que possibilitem avanços e não mais retrocessos na educação do aluno com TEA. Investir na formação continuada dos professores, desenvolver materiais didáticos específicos e promover a integração entre escola e família são algumas das medidas que podem contribuir para uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, é fundamental que as políticas educacionais sejam revisadas para incluir diretrizes claras e recursos adequados para o atendimento de alunos com necessidades especiais, garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Mediante as falas dos professores, ficou compreendido que ser professor é uma tarefa desafiadora, e isso se tornou ainda mais difícil durante o ensino remoto emergencial. A necessidade de se adaptar rapidamente às tecnologias digitais e gerenciar o ensino em um ambiente virtual revelou que muitos professores não estavam preparados tecnicamente para essa mudança. Sem o contato presencial, ficou mais complicado identificar as necessidades individuais dos alunos e aplicar estratégias de inclusão. Em Serra do Mel/RN, a adaptação ao ensino remoto combinou aulas online com atividades impressas para atender as diferentes realidades dos alunos, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, essa abordagem não foi totalmente eficaz, pois muitos alunos não tinham o apoio necessário em casa e as famílias não estavam suficientemente engajadas.

Os desafios do ensino remoto emergencial deixaram clara a vulnerabilidade do sistema educacional em lidar com situações inesperadas. As formações oferecidas aos professores foram insuficientes, com pouco tempo e em formato online, o que dificultou a aplicação prática de estratégias de inclusão. Mesmo com esforços para adaptar o ensino, como o envio de atividades impressas e o uso de plataformas digitais, a falta de participação das famílias e as dificuldades em manter

a rotina dos alunos mostraram as limitações desse modelo. O retorno às aulas presenciais trouxe a chance de ajustar as metodologias, mas também revelou que muitos desafios ainda persistem, destacando a necessidade urgente de revisar práticas inclusivas e políticas educacionais para garantir que todos os alunos, especialmente os com necessidades especiais, recebam uma educação justa e acessível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realidade imposta pela pandemia, ficou claro que a educação precisou ser reinventada. O distanciamento social em 2020 trouxe limitações significativas, mas também destacou a importância do professor no processo de conscientização da sociedade. Diante desse cenário, foi necessário repensar novas possibilidades e estratégias para assegurar a continuidade do processo educativo escolar, mantendo seu papel essencial na formação de uma sociedade crítica e reflexiva. Esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à educação especial e inclusiva, ampliando o impacto positivo dessas abordagens no contexto atual.

Assim, esta pesquisa apresenta relevância significativa para o campo educacional, especialmente no contexto atual de adaptação e inovação pedagógica. Ao investigar de forma sistemática os efeitos do ensino remoto nesse grupo específico de alunos, o estudo contribui não apenas para o entendimento das necessidades educacionais especiais em tempos de crise, mas também para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes e inclusivas de ensino.

Além de fornecer contribuições valiosas para educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, esta pesquisa é essencial para novos pesquisadores interessados em explorar as interseções entre educação, tecnologia e inclusão. Ao abordar a complexidade das práticas pedagógicas adaptadas ao ensino remoto para crianças com TEA, ela incentiva o aprofundamento teórico e metodológico dentro do campo da educação especial e inclusiva.

No contexto específico do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, essa pesquisa se alinha diretamente à Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Ela enriquece o corpo de conhecimento acadêmico ao promover uma análise crítica das políticas educacionais, das práticas docentes e das experiências vivenciadas por alunos com necessidades especiais durante a pandemia. Ao integrar teoria e prática, este estudo não só fortalece o compromisso do programa com a educação inclusiva, mas também abre novas perspectivas para intervenções pedagógicas mais efetivas e humanizadas.

A investigação abordou parcialmente a problemática central, demonstrando que o ensino remoto emergencial apresentou diversas barreiras para a aprendizagem de crianças com autismo. Os objetivos foram alcançados ao identificar as principais dificuldades, incluindo a falta de habilidade dos professores para utilizar tecnologias digitais e as limitações impostas tanto pelo contexto familiar quanto pela acessibilidade digital das crianças.

A análise dos dados foi realizada utilizando a metodologia de análise de conteúdo, que envolve as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados para elaborar inferências e interpretações. Esse método permitiu uma organização sistemática dos dados, a identificação de categorias relevantes e o estabelecimento de conexões significativas.

Durante a pesquisa, desafios como a escassez de documentação pedagógica e a resistência de alguns professores em fornecer dados foram enfrentados, o que limitou a obtenção de informações completas sobre as práticas pedagógicas adotadas no ensino remoto inclusivo. A ausência de registros detalhados e a relutância de alguns docentes em compartilhar suas experiências tornaram a análise das adaptações e metodologias empregadas mais complexa, exigindo uma abordagem mais cuidadosa para compreender as estratégias utilizadas no contexto do ensino remoto para alunos com necessidades especiais. No entanto, as entrevistas semiestruturadas e a análise detalhada dos dados disponíveis proporcionaram compreensões valiosas sobre o impacto das aulas remotas emergenciais em alunos com TEA, contribuindo para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de Serra do Mel/RN.

Os resultados revelaram que, apesar das formações oferecidas durante a pandemia, estas foram insuficientes para capacitar de forma eficaz o uso das tecnologias digitais. A falta de infraestrutura tecnológica adequada, tanto nas escolas quanto nas residências dos alunos, foi identificada como um obstáculo significativo para a aprendizagem. Esse contexto revelou as dificuldades enfrentadas ao tentar adaptar o ensino remoto às necessidades dos estudantes, evidenciando a carência de suporte técnico e material para garantir um ambiente de aprendizagem adequado.

No entanto, apesar desses desafios, houve o reconhecimento de que novas habilidades foram desenvolvidas durante a pandemia. Observou-se que a educação

já vinha passando por transformações antes mesmo da crise sanitária, o que aumentou a complexidade de entender e atender às necessidades das crianças de hoje. Além disso, destacou-se a importância de uma maior integração entre as modalidades presencial e remota, com a compreensão de que a educação não pode prescindir da presença física do professor em sala de aula. A ideia de uma educação exclusivamente remota foi considerada insuficiente, enfatizando a necessidade de equilibrar os métodos digitais com a interação direta para um aprendizado mais completo e eficaz.

Dessa forma, as entrevistas revelaram que, embora os professores tenham sido confrontados com diversos obstáculos durante a pandemia, eles também conseguiram identificar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. No entanto, é evidente a necessidade de investimentos em formação docente e infraestrutura tecnológica para que os professores estejam melhor preparados para lidar com situações de crise e novos modelos de ensino.

Apesar de a pesquisa ter alcançado seus objetivos, algumas questões permaneceram sem resposta e podem ser exploradas em estudos futuros. Uma das principais questões não respondidas é o impacto a longo prazo do ensino remoto emergencial na aprendizagem e no desenvolvimento social de crianças com TEA. Essa questão é fundamental para entender as consequências duradouras dessa modalidade de ensino.

Outra questão relevante para futuras pesquisas é a identificação das estratégias de intervenção mais eficazes para apoiar a educação inclusiva no contexto de ensino remoto, que possa perdurar mais que o tempo da pandemia da Covid-19. Quais métodos e práticas pedagógicas podem ser implementados para melhorar a aprendizagem e inclusão de crianças com TEA em situações similares?

A participação e o apoio das famílias no processo de ensino remoto são aspectos que também requerem maior atenção. Futuras investigações poderiam explorar maneiras de melhorar essa participação, oferecendo recursos e suporte adequados para as famílias, o que pode resultar em uma educação mais inclusiva.

Além disso, investir na formação continuada de professores em tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas é de suma importância. Identificar as melhores práticas para essa formação pode ajudar a fortalecer os educadores para enfrentar desafios futuros. Estudos que explorem programas de capacitação

propícios às emergências e crises sanitárias, calamidades humanas poderiam trazer contribuições significativas para os professores.

Em síntese, a pesquisa atingiu seu objetivo ao evidenciar as dificuldades e desafios do ensino remoto emergencial para crianças com TEA. As limitações e travas encontradas no percurso reforçam a necessidade de maior suporte e preparação para educadores e famílias. Estudos futuros poderão explorar as questões não respondidas, contribuindo para a melhoria da educação inclusiva em contextos adversos. É essencial que políticas públicas e programas de formação continuada sejam desenvolvidos para enfrentar esses desafios e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente das circunstâncias.

Assim, esta pesquisa não apenas destacou os desafios enfrentados durante a pandemia, mas também abriu portas para futuras investigações que possam contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e com estrutura física e humana para lidar com crises similares no futuro.

REFERÊNCIAS

APA, Associação Americana de Psiquiatria. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2014. Disponível em: <<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>> Acesso em: 6 jul. 2024.

ARAÚJO, G. S. **Educação e Transtorno do Espectro Autista:** protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157231/araudo_gs_me_prud_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em 12 de Maio de 2022.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** 1994.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em Nov. de 2022.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3aditica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>> . Acesso em Dez. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em Nov. de 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em Jan. de 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em Jan. de 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em Nov. de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial -MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 15 de Jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em 15 de Jun. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/lei/l12764.htm>. Acesso em 24 de Jun. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **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). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/lei/l13146.htm>. Acesso em 24 de Jun. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em Jan. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº: 5/2020, de 28 abril de 2020.** Dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jun. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em Abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de mar. de 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-março-de-2020-248564376>>. Acesso em Abril de 2022.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. **Decreto nº 10.502, DE 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 01 de Outubro de

2020c. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em Dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf>. Acesso em Dez. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, DE 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm>. Acesso em Jan. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.533, DE 11 de Janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm>. Acesso em Jan. de 2023.

BRUMATTI, Josimara Dias. **A contribuição da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações na disseminação do conhecimento nas áreas de Humanas e Sociais**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 66-77. 2015. Disponível em: <<https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/viewFile/309/399>>. Acesso em 30 de jun. de 2022.

CARMO, Adriana Fernandes do. **Transtorno do espectro autista e matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia**. 2022. 171p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_f0a252e589f031ea3c2fe517081cae8c>. Acesso em 04 de fev. de 2023.

CARNEIRO, R. U. C.; PAULA, C. R. de. **Relato de experiência docente na atuação no ensino remoto durante a pandemia com um sujeito com TEA**. Rev. @mbienteeducação, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 432-445, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1132>>. Acesso em 04 de fev. de 2023.

CAVALCANTE, Marta Suely Alves; JIMÉNEZ, Luis O. Educação inclusiva em tempos de pandemia. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID3458_07092020200610.pdf> Acesso em: 10 jul. 2024.

CHEROBINI ORTH, Arlete. **Educação especial em tempos de pandemia: a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista através das aulas não presenciais.** Revista Conhecimento Online 1 (2023): 119-35. Web. Disponível em: <https://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vspiv/TN_cdi_doaj_primary_oai_doaj_or_g_article_ab7e19ae64414b7481653996f1891fcc>. Acesso em 20 de dez. de 2024.

COLOMBO, Diego Henrique. Sozinho e não acompanhado: um estudo da solidão na perspectiva contemporânea. **Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC),** Criciúma/SC, 2023. Disponível em:
[<http://200.18.15.28/bitstream/1/10662/1/Diego%20Henrique%20Colombo.pdf>](http://200.18.15.28/bitstream/1/10662/1/Diego%20Henrique%20Colombo.pdf)
 Acesso em: 8 jul. 2024.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família.** 6^a ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

CUNHA, Eugenio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 4^a ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. 144 p.

CUNHA, Aysllane Junie Pessoa da. **O educador especial no Rio Grande do Norte: reflexões acerca do profissional e sua prática.** 2022. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47554>>. Acesso em Nov. de 2022.

DANTAS, Kelle Maria Pereira Ramos. O projeto de vilas rurais no município de Serra do Mel, nas décadas de 1970: o “antes” e o “depois” do projeto, na visão dos colonos assentados. 2006. 57f. Monografia – curso de história, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em:
[<http://edufrn.ufrn.br/handle/123456789/498?locale=en>](http://edufrn.ufrn.br/handle/123456789/498?locale=en). Acesso em Jan. de 2022.

DIAS, Adelaide Alves. SANTOS, Isabelle Sercundes. ABREU, Adams Ricardo Pereira de. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil.** zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
[<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005>](https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79005). Acesso em 2021.

DINIZ, Etiene Paula da Silva. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em:
[<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1609/1/EtienePauladaSilvaDiniz.pdf>](https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1609/1/EtienePauladaSilvaDiniz.pdf). Acesso em Maio de 2022.

FERNANDES, Conceição Santos. TOMAZELLI, Jeane. GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas.** USP, 2020, volume 31, e200027. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em Jan. de 2023.

FERREIRA, Beatriz Rodrigues. Percepção de famílias quanto à escolarização de indivíduos com transtorno do espectro autista. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_cba85d6dc83ea9be35a355ae2a8b793d. Acesso em 04 de fev. de 2023.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo. Editora Atlas S.A. 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 10 de dez. de 2023.

LUCENA, Gabriela Cavalcanti. Inclusão escolar na educação infantil: percepções acerca da formação e da prática de educadoras em uma escola de Bonito de Santa Fé-PB. **Universidade Federal de Campina Grande**, Cajazeiras/PB, 2019. Disponível em:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/6031/GABRIELA%20CAVALCANTI%20LUCENA.%20MONOGRAFIA%20%20PEDAGOGIA.%20CFP%202019.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 10 jul. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In: **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial /** Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, organizadora. – Marília: ABPEE, 2020. 144p.

MELLO, Tatiane Vieira de. **As práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino remoto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais.** 2023. 82 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_8068d91d34591b4aa6d2666c5cb896ee>. Acesso em 20 de dez. de 2023.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de. **A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na educação infantil.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Campus de Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mendonca_cn_do_mar.pdf>. Acesso em Jan. de 2023.

OLIVEIRA, Tatiana de Castro. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil na escola de aplicação da universidade federal do Pará.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto Ciências da Educação. Belém/PA. 2016. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8718/1/Dissertacao_PraticasPedagogicasInclusivas.pdf. Acesso em 22 de Maio de 2022.

OLIVEIRA, A. A. R. de. LEITE FILHO, C. A. P. RODRIGUES, C. M. C. **O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas.** 2007. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>>. Acesso em 29 de Maio de 2022.

PEREIRA, Érica Nazaré Arrais Pinto. DIAS, Edilayne Christina Souza Cavalcanti. PINHEIRO, Juliana Magro. **Atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte: diálogos entre teorias e práticas.** REVELLI v.9 n.2. Junho/2017. p. 27-39. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares. 2017. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5893>>. Acesso em Nov. de 2022.

PINAZZA, Mônica Appenzato; FOCHI, Paulo Sérgio. **Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re) criar significados.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>>. Acesso em jan. de 2023.

Quivy, Raymond. Campenhoudt, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais.** Gradiva – publicações. S. A. 5ª edição: fevereiro de 2008. P. 211-232.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte – Secretaria Legislativa. 2016. Disponível em: <<http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2016/01/29/be5a8e56ae78b3174b64f1275f8a27ed.pdf>>. Acesso em dez. de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2012-CEE/CEB/RN, 31 de outubro de 2012.** Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. 2012. Disponível em: <<http://ebevenuto.blogspot.com/2015/07/resolucao-n-022012-ceecebrn-fixa-normas.html>>. Acesso em dez. de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016.** Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. 2016. Disponível em: <http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370>. Acesso em Jan. de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.987, de 21 de Setembro de 2021.** Institui, no âmbito do Estado do Rio Grande do Norte, as diretrizes para a política estadual de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Coordenadoria de Controle dos Atos Governamentais – CONTRAG/GAC. 2021. Disponível em: <<http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2021/pnc9cacmv6arq3kfq0nrjngghdo74z.pdf>>. Acesso em dez. de 2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 11.235, de 08 de Agosto de 2022.** Estabelece diretrizes a serem observadas na formulação da Política Estadual de Atendimento e Diagnóstico às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, no Estado do Rio Grande do Norte, e dá outras providências. 2022. Disponível em: <<http://www.al.rn.gov.br/storage/legislacao/2022/exsmu5nsqpnd841i3430zket9ilvhi.pdf>>. Acesso em Jan. de 2023.

SANTOS, Regina Kelly dos. **Políticas de educação inclusiva em debate: a experiência do Projeto Inclusão em Foco do município de Serra do Mel (RN).** 2018. 102 p. Monografia (Especialização em Educação: Diálogo entre as linguagens para a construção da cidadania). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, 2018.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191804/santos_dccf_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 12 de maio de 2022.

SANTOS, Régia Vidal dos. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1565#preview-link0>>. Acesso em 12 de maio de 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA ESPORTE E LAZER. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Vila Alagoas.** Ensino infantil e fundamental I. Serra do Mel – Novembro. 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA ESPORTE E LAZER. **Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Vila Pernambuco.** Ensino infantil e fundamental I. Serra do Mel – Novembro. 2019.

SILVA, C. C. S. C. da; TEIXEIRA, C. M. de S. **O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19 / The use of technologies in education: the challenges facing the COVID-19 pandemic.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 6, n. 9, p. 70070–70079, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n9-452. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/16897>. Acesso em: fev de 2024.

SOUZA, Valéria Isaura de. **As tecnologias digitais de informação e comunicação no atendimento pedagógico especializado para estudantes surdos na sala de recursos.** 2017. (Dissertação). Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1021/5/Valeria%20Isaura%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em maio de 2022.

SOUZA, Roberta Pereira Vieira de. **O ensino remoto com alunos com transtorno do espectro autista em tempo de pandemia da Covid-19.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/18266#preview-link0>>. Acesso em Jan. de 2023.

SCHMIDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651>>. Acesso em 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Fontanar, 2012.

SOARES, F. M. G. C. **Efeitos de um Programa Colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo.** 2016. 225f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10435>>. Acesso em 2021.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem. Uma modalidade convergente-assistencial.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

VIER, R. F. S. SILVEIRA, R. M. C. F. PRSYBYCIEM, M. M. **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://rnp-primo.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/vsvpiv/TN_cdi_openaire_primary_doi_d51cb8695e2284b3455fa349c7c52b07>. Acesso em 04 de fev. de 2023.

APÊNDICE

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE DADOS À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SME) DE SERRA DO MEL

Eu, Regina Kelly dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, sob matrícula 20221000752, venho por meio deste documento realizar uma solicitação aos prezados(as) gestores(as) da Secretaria Municipal de Educação – SME do município Serra do Mel. Trata-se de informações que contribuirão para a minha dissertação, intitulada até o momento como **IMPLICAÇÕES DAS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN**, orientada pela Prof.^a Dr.a Francisca Maria Gomes Cabral Soares, a qual possui como objetivo analisar os impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de crianças com autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN. Portanto, solicito os seguintes dados:

1. Quantos alunos com deficiência há nas escolas municipais de Serra do Mel?
2. Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) há nas escolas municipais de Serra do Mel?
3. A fim de realizar um encontro, por meio de grupo focal, com professores das crianças com TEA da rede municipal de ensino de Serra do Mel, solicito informações das Escolas que se enquadram nesse pedido, bem como os contatos dos gestores (as) e/ou dos professores (as) dos alunos com TEA.
4. Gostaria de contar com sua compreensão no que se refere ao envio das informações, no seguinte prazo: de 03/11/2022 até 10/11/2022.

Informações de contato para retorno: E-mail: reginah_kelly@hotmail.com

WhatsApp: (84)

Serra do Mel/RN, 03 de novembro de 2022

Assinatura da Requerente

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS TRÊS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu, Regina Kelly dos Santos, mestrandona do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, sob matrícula 20221000752, venho por meio deste documento, realizar uma solicitação aos prezados (as) gestores (as) das respectivas Escolas Municipais do Município Serra do Mel: E. M. V. Rio Grande do Norte, E. M. V. Alagoas e E. M. V. Pernambuco. Trata-se de documento que contribuirá para a minha dissertação, intitulada até o momento como IMPACTOS DAS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN, orientada pela Prof.^a Dr.a Francisca Maria Gomes Cabral Soares, a qual possui como objetivo analisar os impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de crianças com autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN. Portanto, solicito o seguinte documento:

1. Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), digital ou impresso;
2. Gostaria de contar com sua compreensão no que se refere ao envio ou entrega do documento, no seguinte prazo: de 17/01/2023 a 20/01/2023.

Informações de contato para retorno: E-mail: reginah_kelly@hotmail.com

WhatsApp: (84) 9

Serra do Mel, 17 de janeiro de 2023.

Assinatura da Requerente

Assinatura da Orientadora

APÊNDICE C: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

EIXO 1: SER PROFESSOR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

1. Como foi ser professor durante o ensino remoto?
2. Quais os maiores desafios enfrentados?
3. Como percebem o papel do professor em tempos de pandemia?

EIXO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

1. Foi possível desenvolver um ensino inclusivo durante as aulas remotas?
2. Como aconteceram as aulas para as crianças com TEA?
3. Quais os impactos percebidos na aprendizagem da criança após esse sistema de ensino?

EIXO 3: PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

1. Houve alguma formação específica com os professores, realizada pela secretaria de educação do município? Vocês participaram de alguma formação, mesmo por conta própria, em ambientes virtuais?
2. Como percebem a aprendizagem da criança com autismo com as estratégias utilizadas na pandemia? E quais estratégias foram utilizadas?
3. Aconteceram outras ações docentes não abordadas durante este encontro? Quais?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “AS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN” coordenada pela Prof. Dra. Francisca Maria Gomes Cabral Soares e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, será submetido ao seguinte procedimento: grupo focal, com utilização de viodeogramações do encontro, cuja responsabilidade de aplicação é de Regina Kelly dos Santos, pedagoga e mestrandona, curso do Campus Central “Curso de pós-graduação em Educação-POSEDUC”, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. As informações coletadas serão organizadas em banco de dados em programa estatístico e analisadas a partir de técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar como as aulas remotas emergenciais impactaram a aprendizagem de crianças com TEA nas escolas municipais de Serra do Mel/RN”. E como objetivos específicos: Mapear em números o público-alvo da educação especial inclusiva nas escolas da Serra do Mel; identificar os impactos das aulas remotas para a aprendizagem do aluno com autismo a partir das perspectivas dos familiares ou responsáveis e professores; perceber os saberes ressignificados e elaborados dos professores diante do ensino inclusivo no contexto remoto. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de adentrar no campo de estudo da educação especial e inclusiva, principalmente na temática central deste estudo, que é a inclusão escolar de crianças que estão no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ademais, focando no ensino remoto emergencial, explorando narrativas de professores apresentadas no grupo focal.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de desconforto em responder as perguntas, medo de expor alguma informação, vergonha, constrangimento, quebra de sigilo, incômodo e estresse. Para tanto, serão apresentadas garantias pela pesquisadora responsável, que as confidencias e imagens obtidas no curso da pesquisa serão utilizadas exclusivamente para fins do presente estudo.

Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Regina Kelly dos Santos aplicará o roteiro do grupo focal e somente a discente Regina Kelly dos Santos e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários e as videogramações; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuênciam das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em HD externo e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável Regina Kelly dos Santos no Departamento de Educação, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Regina Kelly dos Santos do Estado do Rio Grande do Norte/RN.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou resarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Regina Kelly dos Santos.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “AS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Serra do Mel/RN, ____ / ____ / ____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Regina Kelly dos Santos do projeto de pesquisa intitulado “AS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN” a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Serra do Mel – RN, xx de dezembro de 2023

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

ANEXO

ANEXO A – RELAÇÃO DOS ALUNOS COM NEE INFORMADOS PELA SME DE SERRA DO MEL


 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

MUNICÍPIO DE SERRA DO MEL/RN
 6.743/2022
 03/11/2022

8 1572

SOLICITAÇÃO DE DADOS À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME

- Eu, Regina Kelly dos Santos, mestrandona Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, sob matrícula 20221000752, venho por meio deste documento realizar uma solicitação aos prezados(as) gestores(as) da Secretaria Municipal de Educação – SME do município Serra do Mel. Trata-se de informações que contribuirão para a minha dissertação, intitulada até o momento como IMPLICAÇÕES DAS AULAS REMOTAS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM AUTISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SERRA DO MEL/RN, orientada pela Profª Drª Francisca Maria Gomes Cabral Soares, a qual possui como objetivo analisar os impactos do ensino remoto emergencial na aprendizagem de crianças com autismo nas escolas municipais de Serra do Mel/RN. Portanto, solicito os seguintes dados:
1. Quantos alunos com deficiência há nas escolas municipais de Serra do Mel?
 2. Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) há nas escolas municipais de Serra do Mel?
 3. A fim de realizar um encontro, por meio de grupo focal, com professores das crianças com TEA da rede municipal de ensino de Serra do Mel, solicito informações das Escolas que se enquadram nesse pedido, bem como os contatos dos gestores (as) e/ou dos professores (as) dos alunos com TEA.
 4. Gostaria de contar com sua compreensão no que se refere ao envio das informações, no seguinte prazo: de 03/11 até 10/11/2022.

Informações de contato para retorno: E-mail: reginah_kelly@hotmail.com
WhatsApp: (84) [REDACTED]

Serra do Mel/RN, 03 de Novembro de 2022

Regina Kelly dos Santos
Assinatura da Requerente

Francisca Maria G. Cabral Soares
Assinatura da Orientadora

RELAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS MATRICULADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO CAMPO DE SERRA DO MEL NO ANO 2022.

| ESCOLA/VILA | ALUNO(A) | SÉRIE/ANO | DATA DE NASCIMENTO | CID |
|-------------|------------|-----------|--------------------|--|
| BA | [REDACTED] | 5º | 16/11/2011 | FX2 G80 |
| PE | [REDACTED] | 4º | 19/02/2013 | CID 10 G80.8 |
| | [REDACTED] | 3º | 25/11/2013 | CID 10 F84 F91.3 F90 TDAH |
| | [REDACTED] | PRÉ | 19/07/2017 | CID 10 F90.0 |
| | [REDACTED] | PRÉ | 04/04/2017 | TEA NIVEL II CID 10 F84.0 TED COM CID 10 F90.0 |
| AL | [REDACTED] | 5º | 24/12/2011 | Q 21 D |
| | [REDACTED] | 4º | 15/03/2013 | CID F84 F90.1 |
| | [REDACTED] | 4º | 14/05/2012 | TRANSTORNO EMONICONAL CID 10 F93.9 |
| | [REDACTED] | 4º | 24/09/2012 | F 84 + F90 + F91. |
| | [REDACTED] | 1º | 13/11/2015 | CID F90.0 F84.4 |
| ES | FILHO | 3º | 13/04/2012 | CID G401 |
| MT | [REDACTED] | | 18/08/2012 | CID 10 F90.0 CID 10 F93.1 F93.9 |
| | [REDACTED] | 6º | 29/03/2006 | S. D Q 90 |
| | [REDACTED] | 5º | 11/03/2009 | CID 10 F70 + G 40.3 |
| PR | [REDACTED] | 7º | 21/07/2009 | F84 + F70 |
| | EIDA | PRÉ | 11/09/2017 | CID G40 , F84, F72 |
| | [REDACTED] | 4º | 31/10/2010 | CID 10, F90, G40 |
| GB | [REDACTED] | 2º | 24/09/2014 | CID 10, F91.3 |

**ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
PREFEITURA DE SERRA DO MEL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA ESPORTE E LAZER
Escola Municipal Vila Rio Grande do Norte
secretariaescolar.envrn@gmail.com - INEP: 24067210**

| ALUNOS COM LAUDO DA RN | | | | |
|------------------------|---------------|---------------|--------|----------|
| Nº | NOME DO ALUNO | CID | ESCOLA | ANO |
| 1 | [REDACTED] | F84+F72.1+F90 | RN | 1º I M |
| 2 | [REDACTED] | F84+F79 | RN | 2º III M |
| 3 | [REDACTED] | F710+F84.0 | RN | 3º I M |
| 4 | [REDACTED] | 10Q87.3 | RN | 3º II M |
| 5 | [REDACTED] | F84+F79 | RN | 3º III M |
| 6 | [REDACTED] | F91 | RN | 5º I M |
| 7 | [REDACTED] | F720+F06.2 | RN | 5º U |
| 8 | [REDACTED] | 10+G40 | RN | 6º I M |
| 9 | [REDACTED] | 10+F84.4 | RN | 6º III M |
| 10 | [REDACTED] | F84.1 | RN | 6º I M |
| 11 | [REDACTED] | 10N04 | RN | 7º I M |
| 12 | [REDACTED] | DISLEXIA | RN | 7º I M |
| 13 | [REDACTED] | 10+F71 | RN | 7º II M |
| 14 | [REDACTED] | F71.1 | RN | 8º II M |
| 15 | [REDACTED] | F90.3 | RN | 7º I V |
| 16 | [REDACTED] | F84.1 | RN | 6º I V |
| 17 | [REDACTED] | G40.3 | RN | 7º II V |
| 18 | [REDACTED] | F10+F70.4 | RN | 7º II V |
| 19 | [REDACTED] | F70.1+UD.10 | RN | 8º II V |
| 20 | [REDACTED] | G40+F70+F80.8 | RN | 9º II V |
| 21 | [REDACTED] | | | |
| 22 | [REDACTED] | | | |
| 23 | | | | |

| ALUNOS COM LAUDO DO POLO PARAÍBA 2022 | | | | |
|---------------------------------------|---------------|--------------------------|----------|-------------------|
| Nº | NOME DO ALUNO | CID | ESCOLA | ANO |
| | | CID 10 F90.0 E CID F91.3 | CEARÁ | 2º ANO |
| | | CID 10 F20.0 | CEARÁ | 3º ANO |
| | | CID 10 F 24.9 | CEARÁ | 5º ANO |
| | | RETARDO MENTAL | CEARÁ | 7º I |
| | | F84.0; F 81; R94.4 | CEARÁ | 6ºII |
| | | F71.1; F90 | CEARÁ | 6º ANO II |
| | | F90. | CEARÁ | 8ºANO TDAH |
| | | 1990.3 | CEARA | 9º ANO MUDO/SURDO |
| | | CID10 F71.1 | CEARÁ | 9º ANO |
| | | F71 | PIAUI | 5ºANO |
| | | CID10: G80, G40 | PIAUI | 1ºANO |
| | | CF90; F91 | PIAUI | CRECHE I |
| | | CID10: F84 | AMAZONAS | 1ºANO |
| | | F90. | AMAZONAS | 1º ANO TDAH |
| 16 | | | | |
| 17 | | | | |