



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

JULIANA KELLY LINS FRANÇA

**ATENDIMENTO DE ALUNO AUTISTA NO ENSINO REMOTO COMO DESAFIO
NA EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E MÃES**

MOSSORÓ/ RN
2022

JULIANA KELLY LINS FRANÇA

**ATENDIMENTO DE ALUNO AUTISTA NO ENSINO REMOTO COMO
DESAFIO NA EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E MÃES**

Monografia apresentada à
Universidade Federal Rural do
Semi-Árido (UFERSA) como
requisito para obtenção do título de
Licenciada em Educação do Campo
com Habilitação em Ciências
Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco
Souto de Sousa Júnior.

MOSSORÓ/ RN
2022

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

1759a lins, juliana .
atendimento de aluno autista no ensino remoto
como desafio na educação: a percepcao de
professores e mães / juliana lins. - 2022.
58 f. : il.

Orientador: Francisco Souto De Sousa Júnior.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Educação do Campo,
2022.

1. aulas online . 2. professoras . 3. mães .
4. avanço. 5. aprendizagem . I. De Sousa Júnior,
Francisco Souto, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

JULIANA KELLY LINS FRANÇA

**ATENDIMENTO DE ALUNO AUTISTA NO ENSINO REMOTO COMO
DESAFIO NA EDUCAÇÃO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E MÃES**

Monografia apresentada à
Universidade Federal Rural do
Semi-Árido (UFERSA) como
requisito para obtenção do título de
Licenciada em Educação do Campo
com Habilitação em Ciências
Humanas.

Defendida e aprovada em: 08/ 06 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Francisco Souto de Sousa Júnior

Prof. Dr. Francisco Souto de Sousa Júnior (UFERSA)
Orientador

Elaine Luciana Sobral Dantas

Prof^a.Dr^a. Elaine Luciana Sobral Dantas (UFERSA)
Membro Examinador

Francisco Elson Gomes Sousa

Prof. Me. Francisco Elson Gomes Sousa (UFERSA)
Membro Examinador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me mantido na trilha certa durante essa longa jornada que foi a graduação, pela saúde e força para chegar até o final dessa jornada.

Sou imensamente grata aos meus queridos pais Marineide Lins de Oliveira, e Pedro França de Souza por sempre me incentivarem e acreditarem que eu seria capaz de superar todos os obstáculos que a vida me apresentou.

Agradeço também a todos meus amigos do curso, em especial a Ana Felicia, Geonara, Alexandre, Edizioneide, Janaína, e mais alguns por estarem presentes nesse processo de amadurecimento e aprendizagem.

Sou muito grata ao meu orientador Francisco Souto por me direcionar nesse processo de pesquisa da melhor forma, com suas valiosas indicações, contribuições e observações. Por toda sua calma e gentileza que fizeram toda diferença.

Também agradeço a Universidade Federal Rural do Semi-Árido e aos seus mestres que contribuíram com a minha formação acadêmica.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 foi um fenômeno de interferência mundial nas atividades humanas, além de ter contribuído com o adoecimento das populações de todos os continentes. Na educação, os prejuízos causados são imensuráveis o que mostra, neste momento, a necessidade de estudos. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo investigar as percepções de um grupo constituído de mães e professores sobre as relações de inclusão na educação de alunos com TEA em aulas na modalidade *online* em tempos de pandemia em uma escola pública de Mossoró/RN. A partir deste objetivo buscou-se identificar as habilidades específicas na percepção das professoras que contribuam para a melhora nas atividades sociais de alunos com TEA; conhecer o meio escolar, buscando entender o processo de atendimento do aluno com TEA durante o ensino remoto a partir da percepção das mães e apontar ações que otimizaram as formas de ensino oferecido a alunos com TEA durante a pandemia. Realizou-se um estudo de caso, de abordagem qualitativa e de natureza exploratória, que utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada aplicada com 02 (duas) professoras e 02 (duas) mães de alunos portadores de TEA, todos inseridos no contexto de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN. Os resultados apontam que, ao investigar a escola foi possível verificar que as professoras demonstram habilidades ainda muito gerais, uma vez que, não houve formação para atuar no ensino remoto. Apesar deste ter sido algo que surpreendeu diante dos resultados, como elas aprenderam atuando. As mães avaliam que as aulas online foram razoáveis diante do contexto, mas, refletem que foi uma forma de os alunos não ficarem totalmente desamparados, mesmo sabendo que para seus filhos autistas existem dificuldades maiores por causa da desconcentração que é característica do TEA. Aponta-se, portanto que a escola conseguiu planejar atividades dirigidas para serem aplicadas pela professora do AEE nas aulas online; disponibilizou material para esse atendimento; e foram desenvolvidas através de vídeo-chamadas. Apesar de claramente os alunos com TEA terem sido atendidos, é possível identificar que tiveram um avanço insuficiente, embora não tenham regredido, o que se compreende que a escola atendeu o objetivo de manter o vínculo, mas, com o ensino remoto não contribuiu para avanços na aprendizagem de alunos autistas.

Palavras-Chave: Aulas online. Professoras. Mães. Avanços. Aprendizagem.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões norteadoras para entrevista (professoras e mães)	18
Quadro 2: Principais estratégias metodológicas nas atividades <i>online</i>	22
Quadro 3: Conteúdo ministrado e atendimentos às expectativas das professoras.....	23
Quadro 4: Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.....	25
Quadro 5: As principais contribuições do ensino remoto.....	28
Quadro 6: A relação família-escola durante o ensino remoto.....	30
Quadro 7: Avaliação da prática docente durante o ensino remoto.....	32
Quadro 8: Atividades diferentes trabalhadas nas aulas remotas.....	35
Quadro 9: A assistência aos alunos autistas.....	37
Quadro 10: Avanços na aprendizagem dos alunos autistas.....	38
Quadro 11: Avaliação geral do ensino remoto para o aluno autista.....	40
Quadro 12: Atendimento aos alunos com TEA nas aulas online.....	42
Quadro 13: Dificuldades encontradas pelas mães nas aulas online.....	43
Quadro 14: Aspectos positivos e negativos das aulas online para autistas.....	44
Quadro 15: Relato de como foram ministrados os conteúdos online para autistas.....	45
Quadro 16: Relação das mães com a escola.....	46
Quadro 17: Disponibilização de materiais durante o ensino remoto.....	46
Quadro 18: Intervenções e sugestões das mães para as aulas remotas.....	47
Quadro 19: Percepções sobre alterações de comportamento do autista.....	48
Quadro 20: Avaliação do ensino remoto, em geral, pelas mães.....	49
Quadro 21: Avaliação do ensino remoto para alunos com TEA.....	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	10
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÕES.....	10
2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	12
2.3 INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REMOTO.....	13
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA EM AULAS NA MODALIDADE <i>ONLINE</i> EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	21
4.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA MODALIDADE <i>ONLINE</i> NA PANDEMIA.....	21
4.2 PERCEPÇÕES DAS MÃES DE ALUNOS COM TEA SOBRE AS AULAS NA MODALIDADE <i>ONLINE</i> NA PANDEMIA.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

A Pandemia de COVID-19, que se iniciou no ano de 2020 e dura até hoje, assolou o mundo espalhando-se de forma brutal e cruel, o que refletiu em consequências sobre as mais diversas atividades porque o resultado foi a infecção e o óbito milhões de pessoas no planeta. No Brasil, a doença atingiu todos os estados e já se conta mais de meio milhão de óbitos. A situação pandêmica vem provocado estragos desde o mês de março daquele ano e todo o mundo, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2022).

Uma realidade que gera problemáticas na dimensão social, econômica, política e cultural, em especial porque o campo da saúde pública é afetado de forma a abranger um contingente numeroso da população. Na educação, provocou o fechamento das escolas em todos os níveis. E isto obrigou aos professores, gestores e demais profissionais a reorganizarem suas atividades, a partir da orientação sobre as “aulas remotas”, orientadas pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE-BRASIL), através do Parecer nº 5 de 28 de abril (BRASIL, 2020). Um computador, um *Smartphone*, o plano de aula, o livro, a câmera apontada para um ator da educação que só costumava viver a sua ópera ao vivo, em cores e emoções muito próximas.

As orientações para o ensino remoto são com relação ao principal objetivo da escola, que é manter as crianças e jovens em algum contexto de aprendizagem, o que não significa transferir a escola para dentro de casa, mas, proporcionar meios para que os estudantes continuem aprendendo algo, mesmo que não seja com a amplitude desejada. É importante compreender que a escola vive um momento desafiador. Sendo assim, manter uma rede de coparticipação ativa com o uso dos recursos digitais, como é o caso das redes virtuais, é algo importante. Nesse sentido, é preciso focar a educação integral, trabalhando as dimensões sociais, culturais, socioemocionais, dentre outras, que têm papel muito pertinente, já que se trata de um contexto que atingiu e atinge muito os aspectos psicológicos.

As principais orientações são para que o estreitamento com as famílias, o trabalho colaborativo e o planejamento coletivo são caminhos muito mais adequados, uma vez que o confinamento e isolamento social exigem a união, o foco no cuidado com a saúde para poder se manter o equilíbrio emocional e familiar. Assim, o uso do audiovisual, das diversas redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, além

dos materiais impressos que devem ser disponibilizados para aqueles que não têm acesso à internet devem ser alternativas indispensáveis, não esquecendo que a instrução cognitiva deve sempre estar integrada às dimensões físicas, sociais, culturais, emocionais, ou seja, é importante que todas as estratégias estejam alinhadas com a educação integral.

Mas, quando se fala de alunos com necessidades educacionais especiais, a compreensão deve ser a mesma ou será que existem outras considerações a se fazer dentro desse contexto de crise por causa da pandemia? Esta e outras questões trazem para o debate a situação de milhares de alunos com limitações das mais diversas e que também são matriculados nas escolas e vivem o processo de ensino-aprendizagem. Suas limitações já são pertinentes nas aulas presenciais, e nas aulas remotas, o que fazer? É possível obter os mesmos resultados de aprendizagens? Enfim, uma diversidade de questões surge quando se aborda a situação, por exemplo, do aluno autista. Como trabalhar este aluno se uma das principais finalidades da integração dele na escola regular é justamente a interação, as relações com os colegas?

Essa problemática é abordada neste trabalho a partir da compreensão de que se geraram muitos desafios, e não somente para a escola e o professor, mas também para a família. Ao professor, acredita-se nas dificuldades para atender esses estudantes de forma a dá continuidade a um processo de aprendizagem que é necessário não só pelo ensino de conteúdo, mas pelo tratamento do fator socioemocional. À família, pela questão de que, as aulas remotas exigem a participação familiar de uma forma mais eficaz, porque é preciso que o aluno desenvolva suas atividades em casa. Sendo assim, a questão-problema principal é: que desafios foram gerados aos professores e pais no atendimento ao aluno autista durante o período de aulas remotas?

O objetivo geral do trabalho é, portanto, investigar as percepções de um grupo constituído de mães e professores sobre as relações de inclusão na educação de alunos com TEA em aulas na modalidade *online* em tempos de pandemia em uma escola pública de Mossoró-RN. Os objetivos específicos são: identificar habilidades específicas na percepção das professoras que contribuam para a melhora nas atividades sociais de alunos com TEA; conhecer o meio escolar, buscando entender o processo de atendimento do aluno com TEA durante o ensino remoto a partir da

percepção das mães, e; apontar ações que otimizaram as formas de ensino oferecido a alunos com TEA durante a pandemia.

Para o atendimento a esses objetivos foi realizado um estudo de caso exploratório e de abordagem qualitativa, com aplicação de entrevista semiestruturada com 02 (duas) professoras e 02 (duas) mães de alunos com TEA, ambas inseridas no contexto de uma escola pública de Mossoró/RN.

Para justificar o estudo, compreende-se a importância de seu percurso e dos resultados para compreender o contexto desafiador da pandemia, no que se refere à imposição não intencional do ensino remoto para as escolas, em especial, quando se observa as dificuldades específicas da inclusão dos alunos portadores de TEA. Este conhecimento é de suma relevância para a formação do professor porque compara discursos e realidades, faz emergir a reflexão e contribui para possíveis planejamentos para atuação futura em aulas virtuais. Também contribui como subsídio para outras pesquisas e para a compreensão da sociedade com relação ao ensino remoto, que ainda é bastante pormenorizado devido o desconhecimento sobre como é realizado.

Para apresentar todos os detalhes da pesquisa, o texto está estruturado em três capítulos: o primeiro se refere à fundamentação teórica, no qual se apresenta a história e definição da educação inclusiva enquanto política pública, as definições sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma breve reflexão sobre o contexto da pandemia e a inclusão do aluno autista; o segundo apresenta a metodologia do estudo e o terceiro traz os resultados seguidos das análises.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa. Fazemos uma breve abordagem sobre a história e as definições da educação inclusiva e na sequência sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando também as questões voltadas para a inclusão dos indivíduos que têm este transtorno na escola, especificamente no contexto do ensino remoto no período da pandemia do novo Corona Vírus.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

A educação inclusiva, apesar de ser bastante discutida hoje em dia, ainda gera muitos debates, principalmente no que diz respeito ao que seria mais adequado quando se trata de crianças com deficiências, ou até mesmo crianças com necessidades educacionais específicas, ou crianças neurodivergentes, na escola.

Ao olharmos para a história da educação inclusiva percebemos que ela se aperfeiçoa ao longo do tempo, e se divide basicamente em dois estágios: pré-científico e segregação. O científico corresponde ao período que se associa ao extermínio de pessoas deficientes, já o de segregação se relaciona a separação dessas pessoas do convívio social. Entretanto, contrastando-se com essas ideias, no século XIX surge a teoria de integração, ainda que restrita, configurando um cenário novo para a educação inclusiva, como destaca Fernandes (2007).

Em meados do século XIX ocorre a fase de institucionalização especializada, em que os deficientes “recebiam educação” em suas residências, mas sem contato com a sociedade em volta deles (FINK, 2018). Segundo Minetto (2018), a fim de combater essa segregação, surge um movimento chamado de Paradigma da Integração, que tinha como objetivo lutar pelos direitos de crianças com necessidades especiais pudessem ser matriculadas em escolas regulares. No entanto, ainda com esse movimento a escola não se adequava e nem se responsabilizava pela adaptação de metodologias para esses alunos.

No século XX ocorreram muitos conflitos e transformações a respeito da temática, em específico sobre o contexto da Educação Especial, a qual fora introduzida no Brasil desde a época imperial. Nesse sentido, Carvalho (2000) destaca que foram surgindo expressões do tipo: “Escola e Educação para Todos”.

A partir disso, a inclusão nas escolas passou a ser um tema cada vez mais urgente, e na tentativa de garantir o direito a esses indivíduos, muitas políticas públicas podem ser destacadas. Entre elas a própria Constituição de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a Declaração de Salamanca, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Política Nacional de Educação Especial, dentre outros (ELIAS, 2017).

Na Constituição de 1988 já garantia o direito à matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares no Brasil, além de estabelecer o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantindo também o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino (BRASIL, 1998; 2008). Dessa forma, o acesso ao ensino é um exercício de cidadania garantido na constituição, de maneira que o cidadão independente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social tem o direito assegurado de usufruir dos espaços municipais, estaduais e federais de educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) foi considerado um grande avanço no sentido da criação de uma escola mais inclusiva baseando-se na formação de recursos humanos. Uma das suas prioridades é oferecer o atendimento aos educandos nas creches, pré-escolas e demais instituições de forma adequada (BRASIL, 2020).

Outro documento de suma importância para a inclusão é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual representa um marco relevante em defesa da escola inclusiva, preconiza o direito à educação, levando em conta as particularidades dos alunos, respeitando suas habilidades e limitações. Além disso, destaca a necessidade das adaptações físicas e de formação adequada voltadas à inclusão desses alunos.

A Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, garante o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, destacando também o que já fora referenciado sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (GUARESCHI *et al.*, 2016). Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que os alunos com Transtorno do Espectro Autista, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo atendimento educacional especializado (AEE) no contra turno.

De forma que, as políticas públicas de educação avançaram no sentido de oferecer condições mais adequadas e justas para a inserção de alunos com algum tipo de deficiência ou alta habilidade, porém, muito disso não passa do “papel” e da mera “discussão”. Nesse sentido, Nunes *et al.* (2013) destaca que, apenas a existência desse conjunto de leis e o aumento do número de matrículas de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) ou qualquer outra síndrome ou mesmo deficiência, não garante que os educadores estejam criando estratégias para permanência e aprendizagem desses alunos, portanto, torna-se necessário investir na formação continuada de professores, a fim de desenvolverem metodologias de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Isto é, possuir esse direito expresso em leis não garante, na prática, que isso seja aplicado. O conceito de inclusão que embasa todos esses documentos deve estar presente em todas as relações que envolvam a sociedade, e é através da escola que se espera motivação, inovação, conhecimento e práticas educativas inclusivas para que essa sociedade seja impactada e transformada também em inclusiva. Sendo a escola um instrumento de formação de indivíduos que perpetuem uma cultura de igualdade, respeito e solidariedade.

2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Dentre os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), tem-se os chamados autistas, os quais se enquadram no Transtorno do Espectro Autista (TEA). No manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 (2014) o autismo e distúrbios como transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger mesclaram-se em um único termo, identificado pela sigla TEA.

Os sintomas do TEA variam de acordo com o desenvolvimento cognitivo, em que os quadros de autismo podem estar associados a deficiência intelectual grave, sem desenvolvimento da linguagem, com padrões repetitivos simples, e também quadros de autismo chamados de Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual, sem atraso significativo na linguagem, com interação social, e sem movimentos repetitivos tão evidentes (SANCHES; PAPIM, 2013).

Segundo Papim e Sanches (2013) o autismo é causado por uma alteração no funcionamento cerebral e está presente ao longo da vida do indivíduo, de ordem

neurológica, se caracterizando por graus de deficiência em algumas áreas específicas: relacionamento social, comunicação e comportamentos repetitivos e inadequados. Esses são os principais aspectos que caracterizam esses distúrbios, porém, é importante destacar que essas dificuldades podem variar de estado e grau dependendo da intensidade do transtorno, do suporte dado, do tempo de diagnóstico e outros aspectos.

Como destacamos no tópico anterior, pessoas com NEE e com TEA têm assegurado pela legislação acesso ao ensino regular, público e privado. A Nota Técnica Nº24/2013 diz que o plano político pedagógico para o estudante com TEA deve contemplar a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; definir e organizar estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o atendimento focado nas necessidades de cada estudante e um cronograma de atendimento e a carga horário individual ou em grupos pequenos (BRASIL, 2013). Sendo assim, se faz necessário que esses passos sejam seguidos para a garantia da inclusão de crianças com NEE. Além disso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também se caracteriza como uma importante ferramenta para inclusão e desenvolvimento de alunos com TEA (BRASIL, 2008).

Como as particularidades do autismo podem variar, o ensino e AEE devem ser planejados de forma individualizada, buscando atender essas necessidades. Pois, de maneira geral, o que se sabe sobre o indivíduo autista é que estão presentes alterações no desenvolvimento de sua comunicação, as dificuldades de interação social e o desinteresse por algumas atividades são frequentes, isto é, são rotineiras, implicando também em sua inclusão na escola e em seu desenvolvimento como cidadão.

2.3 INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO REMOTO

A pandemia da COVID-19 provocou diversas consequências na vida da humanidade. O novo Corona Vírus é classificado etiológicamente como Sars-Cov-2, que surgiu em Wuhan na China no ano de 2019 e chegou ao Brasil no início de 2020 (FIOCRUZ, 2021). Doença essa que é transmitida através do contato entre as pessoas e em superfícies infectadas, em muitos casos o indivíduo é assintomático e nos que apresentam sintomas a patologia atinge as vias respiratórias e pode provocar

sérios danos à saúde ou ocasionar o óbito. Todo esse contexto pandêmico trouxe limitações nas relações sociais.

Por causa dessas limitações, houve muitas mudanças no estilo de vida da população, que necessitou se reinventar em vários aspectos, tais como, sociais, econômicos, culturais e educacionais (BRASIL, 2020). Por ser uma doença de alto contágio, demandou-se a necessidade de isolamento social, com a suspensão de diversas atividades sociais situadas no contexto público ou privado.

Uma das consequências foi no calendário letivo, em que a suspensão das aulas presenciais ocorreu em 194 países, atingindo cerca de 1,6 bilhões de crianças no mundo inteiro (UNESCO, 2020). Os impactos dessa paralização ainda são contundentes, tendo em vista que em muitos desses países a atividade educacional ainda não se normalizou devido a necessidade de isolamento social.

No Brasil, os impactos foram significativos, principalmente na educação pública, a qual já demonstrava uma qualidade que não atingia os padrões básicos e essenciais da aprendizagem e do desenvolvimento exigidos. Nesse contexto, o isolamento social no nosso país determinou que os gestores nacionais e estaduais da educação elaborassem resoluções e pareceres emergências para um regime de ensino que incluísse as necessidades de atividades que não fossem presenciais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que é um documento que propõe padrões básicos de aprendizagem teve sua abordagem interrompida com a paralização das aulas presenciais. Pois, as atividades remotas apesar de necessitarem de no mínimo 75% dos estudantes, só pelo fato de serem remotas já causam defasagem de conteúdo no currículo regular do ensino. Dessa forma, a exigência de isolamento levou as escolas a elaborarem planos pedagógicos de implementação dos regimes especiais, e dentre as alternativas, a de ensino remota configura-se como a mais pertinente, no sentido de permitir o uso de diversas tecnologias e meios para que os estudantes não fiquem sem ter contato com a escola, os professores e as atividades escolares.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com o Ministério da Educação publicaram diversos decretos em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação ante o cenário de óbitos que se instalara no país por consequência da COVID-19. No entanto, isso afetou diretamente a comunidade escolar, a qual se questionava como garantir o atendimento aos objetivos da BNCC e nos currículos escolares ao longo do ano letivo. Para isso, optou-se pelo ensino

remoto, embora haja incerteza de que realmente esses objetivos venham sendo alcançados, já que a pandemia revelou mais uma realidade preocupante de desigualdade social e educacional e exclusão digital, ainda com o agravante da situação econômica que gerou desemprego no mercado de trabalho.

A última resolução publicada pelo CNE/CP é a de nº2 de 5 de agosto de 2021, orienta a volta às aulas presenciais, contudo, ressaltando a situação pandêmica e exigindo adequação sanitária, algo que nem todas as escolas, principalmente as públicas, não dispõem totalmente. Isto é, repete-se a situação de não atendimento de 2020.

No que tange à inclusão de alunos com TEA já se percebiam diversas dificuldades no contexto escolar, mesmo antes da pandemia da COVID-19, apesar de diversas leis surgirem ao longo do tempo para assegurar o direito desses indivíduos. Como é o caso da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que deixa explícita a inclusão de portadores de TEA a todos os níveis de ensino do sistema educacional, assim como a oportunidade de atendimento através de profissionais qualificados para desenvolver atividades específicas na área.

Famílias, crianças e adolescentes com TEA enfrentam enormes dificuldades e desafios, em tempos normais, com o advento da pandemia de COVID-19 novos desafios surgiram, sendo necessário medidas de ajuste. Um exemplo de desafio é o próprio isolamento social, ele por si só já exige uma reestruturação da rotina que pode afetar adversamente os portadores do espectro autista, os quais são sensíveis a mudanças e alterações do seu dia a dia (BRITO *et al.*, 2020). Nesse sentido, ainda que alguns autistas possam compreender intelectualmente as mudanças de vida ocasionadas pela pandemia, são mais vulneráveis ao estresse que as pessoas sem o transtorno, e podem desenvolver quadros de depressão e ansiedade (ALMEIDA *et al.*, 2019), exigindo um olhar atento dos pais quanto a essas questões.

Brito *et al.* (2020) recomenda a respeito das competências escolares do aluno com TEA na pandemia, é que para os alunos com possibilidade de atendimento e apoio educacional especializado e com aulas remotas, através de vídeo-chamadas, é que se mantenham, pelo menos em parte, as atividades acadêmicas propostas. Ainda chama a atenção dos pais para evitar rigidez ou cobranças exageradas, outra sugestão é que os encontros virtuais com o professor ocorram no mesmo horário em que a criança frequentava a escola, além disso, os autores destacam que talvez seja

uma boa ideia manter hábitos de rotina anteriores, como vestir a criança com o uniforme, fazer lanche, entre outros.

Já com os alunos que não têm essa possibilidade, os autores recomendam que se converse com a escola para buscar alternativas adaptadas às circunstâncias especiais a que eles estão submetidos. Além disso, ressaltam a importância de a criança manter os vínculos e contato social, nem que seja por vídeo-chamada ou telefone com outros colegas e amigos.

Barros e Uhmman (2020) também defendem que os alunos com TEA necessitam de acompanhamento pedagógico específico da escola, para que continue desenvolvendo sua aprendizagem. Entretanto, possuem uma visão um pouco mais pessimista quando se trata das experiências de ensino remoto para com esses alunos no Brasil.

As autoras reconhecem que o ensino remoto traz muitas impossibilidades no contexto dos alunos com TEA, pois, de um lado percebem que é possível quando se tem as adaptações curriculares necessárias, e de outro, uma realidade de que as atividades são postas, por vezes, de formas aleatórias. Além disso, destacam o desafio do ensino remoto, no qual exige o envolvimento integral dos pais e adaptações da escola pública que por muitas vezes possui materiais precários e acompanhamento. Além disso, refletem sobre o quão necessário é para alunos com TEA o convívio em sala de aula e o quanto isso contribui para o seu desenvolvimento psicossocial.

Nesse sentido, as autoras sugerem que as atividades, ainda que remotas, sejam devidamente planejadas, com objetivos traçados dentro da lógica de conteúdos em que a escola se estabelece. Pois, segundo as autoras supracitadas, quando as adaptações curriculares são mantidas o ensino remoto se torna menos penoso aos pais e alunos, além de tornar possível suscitar outras vivências e experiências em meio à situação de pandemia enfrentada por todos nós.

Ainda sobre essa temática, Burmester (2021) destaca o quanto é difícil para alunos com NEE manterem a concentração e o interesse em aulas remotas. E que no caso de alunos com TEA ainda existem outras questões, como: o autista consegue permanecer em frente a uma tela e se concentrar para absorver o conteúdo? Por quanto tempo isso é possível? Há que se considerar também as dificuldades na comunicação virtual, não apenas no que diz respeito ao aluno entender o que é dito, mas também no sentido de se fazer entendido.

Como alternativas de enfrentamento, a autora sugere o agendamento de um momento individual do aluno com o professor, para que seja possível uma comunicação mais dirigida para essa criança, visando diversos aspectos como: expressões faciais, fala personalizada e até a comunicação não verbal. Ela também reforça o compromisso com entender a forma como o transtorno se manifesta em cada aluno, para não incorrermos no erro da padronização ou acomodação. Tudo isso é importante como aspecto a ser observado nos processos metodológicos de estudos sobre o tema. Na próxima seção, destacamos a metodologia deste estudo, caracterizando a tipologia, as técnicas e os procedimentos adotados em todo o percurso do estudo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa de natureza exploratória pelo fato de proporcionar uma maior familiaridade e compreensão do problema. Assim, a pesquisa é delineada como estudo de caso, que consiste em investigar de forma aprofundada um ou mais objetivos, como determina Gil (2010).

Participam deste estudo exploratório duas (02) professoras de alunos diagnosticados com TEA e duas (02) mães que convivem diretamente de forma participativa junto a uma escola da rede pública de Mossoró, Rio Grande do Norte (Brasil) que têm filhos autista e são assistidos por esta escola. Foi utilizado como instrumento entrevista semiestruturada com as questões norteadoras que se encontram no Quadro 1.

Quadro 1: Questões norteadoras para entrevista (professoras e mães)

PROFESSORAS	MÃES
1 – Quais foram as principais estratégias metodológicas utilizadas durante o ensino remoto?	1 – Como foi ofertado o ensino para seu filho(a) durante a pandemia?
2 – O conteúdo ministrado correspondeu às suas expectativas? Poderia citar algum exemplo?	2 – Quais foram as dificuldades enfrentadas?
3 – Quais foram as principais dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto?	3 – Quais foram os aspectos positivos e negativos?
4 – Você poderia apontar quais as principais contribuições, se tiveram, durante o ensino remoto?	4 – Você consegue relatar como foi ministrado os conteúdos?
5 – Como foi a relação família e escola?	5 – Como se deu a sua relação com a escola?
6 – Como você avalia a sua prática durante o ensino remoto?	6 – Foi disponibilizado algum material pela escola durante o período de ensino remoto?
7 – Você utilizou atividades diferentes como estratégia durante as aulas remotas? Poderia citar algumas?	7 - Você entrevistou com alguma sugestão de trabalho?
8 – Os alunos autistas tiveram a mesma assistência durante o período de aulas remotas que têm no ensino presencial?	8 - Como você avalia o ensino remoto que foi ministrado ao seu filho (a)?

9 – Quanto aos avanços na aprendizagem do aluno autista, ocorreu da mesma forma que no ensino presencial?	9 – Você percebeu alguma alteração, mudança (seja avanço ou regressão) no comportamento do seu filho durante o período de ensino remoto?
10 – No geral, qual avaliação você faz do ensino remoto para o aluno autista?	10 – Como você avalia o ensino remoto que foi ministrado ao seu filho(a)?

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que as entrevistas também foram aplicadas de forma *online*, via *WhatsApp*, ainda no ano de 2021 e no período em que foram realizadas havia uma elevada taxa de transmissão do Corona Vírus, o que exigiu esse cuidado. As respostas foram emitidas de forma oral e em seguida transcritas. O método de análise será baseado na técnica de análise de conteúdo que tem como referência Bardin (2011). Trata-se de um conjunto de técnicas de análises das comunicações, segundo a autora a análise segue três etapas:

1) Pré análise:

Representa a fase de organização, com alguns procedimentos que facilitem o processo organizacional de documentos a serem utilizados na pesquisa, separando o que faz sentido usar de acordo com o tema da pesquisa, como:

- a) Leitura flutuante de todos os materiais;
- b) Definição dos materiais que serão analisados antes ou selecionar os materiais que foram coletados para análise posterior;
- c) Baseando-se na representatividade, homogeneidade e pertinência constituir o *corpus* da pesquisa;
- d) Formulação de hipóteses e objetivos; e
- e) Preparar o material, de forma que, nada, em especial as informações importantes podem ser descartadas.

2) Exploração do material

Nessa etapa é feita a codificação, que consiste em categorizar o material, a partir do recorte de unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser formadas por palavras, tema, objetivo, personagem, acontecimento ou documento. Na seleção das unidades de contexto leva-se em consideração o custo e a pertinência.

Também deve ser realizada a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, através da frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem, co-ocorrência ou apenas presença (ou ausência).

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

A interpretação dos resultados pode ser feita através da inferência, de acordo com Bardin (2011), este tratamento deve ser efetuado de forma que se atribua significado aos resultados da etapa anterior, podendo se apoiar nos elementos clássicos do mecanismo de comunicação, de um lado a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal, e do outro o emissor e receptor da mensagem. Para isso é necessário ter atenção em:

- a) O emissor ou o produtor da mensagem;
- b) O receptor da mensagem;
- c) A mensagem transmitida;
- d) O canal por onde a mensagem é transmitida.

Quanto à organização do texto dos sujeitos envolvidos na entrevista serão apresentadas em quadros e em seguida analisadas conforme o esquema de percepção e interpretação mencionado no parágrafo anterior. Os entrevistados serão identificados da seguinte forma:

As professoras serão nomeadas por nomes de pessoas que são conhecidas no campo da legislação ou pesquisa sobre educação especial e inclusiva. Portanto, as duas professoras são identificadas como: *Berenice Piana*¹ e *Teresa Eglér Mantoan*², sempre nesta sequência. Já as mães recebem nomes de duas autistas famosas: *Serena de Jesus*³ e *Courtney Love*⁴. Esses resultados serão apresentados, discutidos e analisados na seção seguinte.

¹ Militante dos movimentos sociais brasileiros, co-autora da lei 12.764, de 28 de dezembro de 2012, a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

² Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e pesquisadora de temas voltados à educação inclusiva.

³ Lutadora brasileira de MMA, a primeira lutadora autista desta categoria.

⁴ Vocalista do grupo de rock Hole e ficou conhecida por ser a viúva do cantor Kurt Cobain, do Nirvana.

4 INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA EM AULAS NA MODALIDADE *ONLINE* EM TEMPOS DE PANDEMIA

Considerando o percurso metodológico descrito para esta pesquisa, inicia-se a fase de coleta de dados para poder organizá-los e desenvolver a pré-análise sugerida por Bardin (1977). A coleta, como mencionada no capítulo metodológico, foi realizada com 02 (duas) professoras e 02 (duas) mães, sendo estes sujeitos responsáveis por crianças com diagnóstico de TEA.

A partir das entrevistas realizadas com as participantes, foi feito um exame aprofundando das respostas: leitura, filtro e seleção do material das professoras e das mães entrevistadas, para depois realizar-se a análise de fato. Conforme procedimento adotado apresenta-se, nos tópicos a seguir, os resultados e análises sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino remoto no período da pandemia do novo Corona Vírus. Segue-se, portanto, as apresentações e análises em dois tópicos que subdividem a percepção das professoras e a das mães entrevistadas.

4.1 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA MODALIDADE *ONLINE* NA PANDEMIA

Contemplando o percurso da entrevista, após a apresentação da pesquisadora, seguiu-se na apresentação das entrevistadas, para poder registrar nos resultados, um breve perfil dos sujeitos participantes. As professoras são ambas atuantes na mesma escola e têm, em suas turmas, alunos com diagnóstico de TEA.

A primeira professora, que tem pseudônimo de Teresa Eglér Mantoan é graduada com Licenciatura em História e atua na área há 11 anos nas séries finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Mossoró. A segunda é graduada com Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, atua Há 10 anos na mesma escola que a primeira.

Considerando a primeira pergunta sobre as principais estratégias metodológicas utilizadas durante o ensino remoto, as professoras entrevistadas comentaram sobre o assunto da forma como está exposto no Quadro 2.

Quadro 2: Principais estratégias metodológicas nas atividades *online*.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Assim... agente ficou realmente um pouco mais limitado né? Diante da situação pandêmica... e aí utilizávamos bastante as ferramentas digitais pra tentar ter acesso a se comunicar com os alunos. Então era o <i>WhatsApp</i> , o <i>Google Meet</i> , o <i>Google Sala de aula</i> ; e no caso das atividades em si, né, utilizávamos bastante – pelo menos no meu caso – atividades com imagem, com charge, é... música, vídeo, né? Pra tentar fazer com que o aluno interagisse diante do que era proposto.
Berenice Piana	As principais estratégias foram: as aulas inicialmente pelo <i>WhatsApp</i> , a gente utilizava também os vídeos explicativos do <i>You Tube</i> , conforme fosse a aula, dava atividade extra também escrita, que ficaria na parte das aulas assíncronas, que as aulas eram divididas em síncronas e assíncronas. As aulas síncronas eram com os alunos, pela plataforma, inicialmente com o <i>WhatsApp</i> e logo depois pela plataforma <i>Meet</i> ; as aulas assíncronas eram as que os alunos iam tirar o tempo para responder questões, interagir na plataforma da prefeitura e aí a gente fazia o que fosse possível e adaptando conforme fosse a necessidade da turma.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vê-se que as estratégias metodológicas mais utilizadas foram as ferramentas digitais; plataforma *Meet*, juntamente com o aplicativo *WhatsApp* se sobressaem às demais da internet, pela facilidade maior de serem usadas, em especial a segunda, que muitos, incluindo mães e professores, já utilizavam para se comunicar no dia-a-dia.

Importante mencionar o que é colocado pela professora Berenice Piana quando relata a diferença entre aulas síncronas e assíncronas. As aulas síncronas, são aquelas em quem os alunos participam diretamente de uma sala de aula online, interage com os professores e colegas, discute o conteúdo trocando informações, a videoconferência é um exemplo desse tipo de aula. A assíncrona é a forma de estudo

que parte de uma atividade, até mesmo apresentada na aula síncrona, mas, é desenvolvida em casa, pelo aluno junto com os pais ou não e depositada em uma plataforma virtual ou enviada via correio eletrônico ou aplicativo. A professora destaca que a escola se preocupou em também investir nas aulas assíncronas (LUNARDI *et al.*, 2021; ARRUDA e LIMA, 2013). Neste tipo de aula, os professores enviaram atividades extras para os alunos desenvolverem em casa e depois devolverem para avaliação.

Observa-se que, sem aproximação física, as aulas presenciais foram totalmente banidas da escola, embora com os professores atuando remotamente. Mesmo que a frequência às atividades remotas tenha sido prejudicada e a ministração do conteúdo modificada, a escola investiu no planejamento com os professores e em alternativas para manter o vínculo entre a escola, o aluno e a família. Muitas vezes, nem na aula presencial é possível atender todas as expectativas. Sobre essa questão, as professoras relatam o seguinte exposto no Quadro 3.

Quadro 3: Conteúdo ministrado e atendimentos às expectativas das professoras.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	O conteúdo ministrado não correspondeu como eu gostaria. Porque, infelizmente, por exemplo, se eu ministrava um conteúdo com um determinado foco, numa semana, então, nem todos os alunos daquela turma estavam presentes. E aí, eu percebia a baixa frequência. Então na semana seguinte se tivessem alunos que estivessem ali pela primeira vez ou então depois de um tempo aí eu teria que explicar o mesmo assunto. Aí ficava uma coisa tipo, meio solta, sabe. Mas, enfim, a gente pode né desenvolver algumas atividades, teve uma inclusive, já que tá pedindo pra citar, que foi a de um Lepbook ⁵ . No caso eu peguei um tema específico: o Egito antigo, no 6º ano. Na própria folha do caderno os alunos colocaram imagens e desenhos, recortes de livros antigos relacionados, ou podiam desenhar e colocar essas informações e fazer tipo um encarte.

⁵ Ferramenta que pode ser utilizada com crianças em lugar de folhas de trabalho; faz revisão imediata e o aluno pode lembrar o que aprendeu.

	Foi bem bacana essa experiência, né? Foi bastante interessante e apesar da distância deu certo.
Berenice Piana	Os conteúdos ministrados não correspondiam às nossas expectativas, devido ao tempo e a extensão do conteúdo. Por exemplo, enxugava muito o conteúdo pra que coubesse no tempo estimado da aula, e como não tinha aquela interação presencial, não tinha muito retorno das atividades propostas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando o que está posto no Quadro 3 pela professora Teresa Eglér podemos refletir o quanto foi difícil para professores e alunos manterem essa interação virtual e com ela extrair o mínimo de aprendizado possível. Percebe-se que a frequência dos alunos nas aulas virtuais foi inconstante. E isto prejudicou até o trabalho, por isso se diz que o professor trabalhou mais, porque muitas vezes teve que repetir aulas e conteúdos porque em uma só aula a quantidade de alunos participando era insuficiente para que aquele conteúdo fosse aproveitado de forma satisfatória para uma boa quantidade de estudantes. Mas, mesmo observando esses detalhes da inconstância de frequência, a professora relata sobre atividades que surpreenderam porque superaram as expectativas.

Já Berenice Piana, de forma objetiva explica que as atividades, em sua grande maioria não atenderam às expectativas porque na aula online o tempo era curto demais para a extensão do conteúdo, o que obrigou a realizar abordagens mais sintéticas, e como as trocas de saberes e o diálogo não é tão favorável como na aula presencial, muitas aprendizagens foram prejudicadas.

Essas questões colocadas pelas professoras reafirmam muitas das discussões que assistimos em meios de comunicação e também por alguns especialistas e pela própria UNESCO (2020) quando destaca que milhões de estudantes, no mundo inteiro foram prejudicados pela pandemia. Fato este associado justamente à questão do isolamento social, que por ser necessário, obrigou as aulas serem ministradas em condições que não são favoráveis à interação, como é o caso de não ser possível a aula presencial.

E quando se trata de aluno autista, esses prejuízos provavelmente são bem maiores, uma vez que, as necessidades da presença de alguém são bem maiores,

como relata Brito *et al.* (2020), alunos que têm limitações, em especial os que apresentam o TEA não foram atendidos, talvez, no mínimo possível. Certamente, os professores também têm relatos de dificuldades apresentadas nesse sentido.

Acredita-se que em se tratando de dificuldades enfrentadas foi algo geral, porque a realidade, não somente do aluno com NEE, mas de todo um contexto socioeconômico também dificultou a realização de aulas remotas. A questão do aluno com TEA dentro dessa realidade se torna uma especificidade inserida em um contexto que já é especial, que é o período da pandemia, algo que interferiu na vida da humanidade por inteira, não somente na vida escolar. As professoras foram questionadas sobre essas dificuldades gerais enfrentadas no ensino remoto. As respostas com depoimentos até longos estão no Quadro 4.

Quadro 4: Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Pra mim a principal dificuldade foi a questão do próprio acesso, né? Muitos alunos não tinham um aparelho de celular, não tinham internet boa pra poder tá sempre acompanhando as aulas, às vezes a internet caia e isso era relatado por eles. Além disso, também tinha toda essa questão do medo, da ansiedade, muitos deles relatavam que a família estava doente ou que o pai ou a mãe estava passando por dificuldades financeiras em virtude de ter perdido o emprego ou de não poder sair pra vender, pois muitos deles eram autônomos. Então assim, é... toda essa situação prejudicou demais o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, né? Por conta de não ter nenhum apoio ou a mínima estrutura.
Berenice Piana	As principais dificuldades encontradas foram: a adaptação de todo o conteúdo para as aulas que seriam online, o uso da plataforma virtual que inicialmente era WhatsApp, depois o Meet. No início os professores não dominavam as ferramentas, como também os alunos. Foi pouco o tempo pra assimilar tudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

No depoimento de Teresa Eglér podemos perceber as seguintes dificuldades: o acesso à internet pelos alunos, pois a questão socioeconômica pesou quando as famílias, tanto de zona urbana quanto de zona rural foram surpreendidas com a ideia de que seus filhos somente poderiam assistir aulas se tivessem à disposição: um *smartphone* ou *tablet* ou um computador, além disso, internet de boa qualidade que suportasse transmissões ao vivo e envio de mídias. Muito não tinham nada disso, outros tinham apenas o aparelho *smartphone* sem internet; computador era o mais difícil de ser encontrado. Essa realidade relatada pela professora não é algo específico de sua realidade, mas, de uma grande maioria dos professores brasileiros durante esta pandemia.

Outra questão citada por Teresa Eglér está vinculada à salubridade das pessoas em um contexto no qual a qualquer momento um daqueles professores e/ou aluno poderia ser infectado, ficar em estado grave e até vir a óbito. Essas possibilidades também interferiram na situação da escola, das aulas, do andamento do ensino remoto, pois, muitos adoeceram de ansiedade, além de outros terem enfrentado o desemprego no âmbito familiar, uma vez que pais e mães perderam suas rendas devido, com o isolamento, não poderem trabalhar. Tudo isso interferiu de forma negativa, e iria interferir, mesmo se as aulas fossem presenciais.

Para completar o quadro de dificuldades, a professora Berenice Piana relata sobre as próprias dificuldades dos professores com relação à formação para atuar no ensino remoto. Ela descreve sujas dificuldades de adaptação à nova realidade pandêmica na escola: adaptar o conteúdo, usar as plataformas e o pouco tempo para planejar e usar ferramentas que nunca foram nem experimentadas.

Enfim, pode-se perceber que de forma sintética, as dificuldades enfrentadas estão: no campo socioeconômico dos alunos; na falta de acesso às ferramentas digitais por eles e pelos professores e na falta de formação o professor para o uso dessas ferramentas em situações que as exijam. Mesmo com alunos sem nenhuma limitação, essa discussão sobre a falta de acesso foi muito presente por professores e gestores das escolas durante o processo de aulas remotas. Estudos publicados sobre o contexto pandêmico na escola também revelam essa realidade, como é o caso do de Senhoras (2020), Lunardi *et al.* (2021) e Santos (2021)

Senhoras (2020), por exemplo ressalta a importância do uso da internet como estratégia para que os estudos de alunos adolescentes, jovens, adultos não fiquem sem totalmente sem acesso ao currículo escolar. Para as crianças de anos iniciais,

mesmo com algumas limitações se uso do currículo também foi uma boa alternativa porque segurou o vínculo do aluno com a escola.

Porém, Lunardi *et al* (2021) destaca que nem todas as famílias, como também estudantes tinham acesso à internet ou um celular para uso nesse sentido. A população de baixa renda, com alunos em escolas públicas foi bastante atingida com as barreiras que impedem os alunos de se envolverem totalmente com essas oportunidades de aprendizagem remota que foram utilizadas pela falta de acesso às ferramentas digitais. Os autores alertam ainda que alunos com necessidades educacionais especiais também se inserem nesse contexto de dificuldades.

Aliás, essa falta de acesso foi notícia em vários veículos de comunicação no Brasil. Santos (2021) traz reportagem especial acerca da falta de internet na casa dos alunos com levantamento do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) sobre a falta de internet um dos motivos que dificultou ensino remoto 8 de cada 10 escolas, somente no estado de São Paulo. Em outros estados a situação não foi diferente.

Quando se focaliza a questão do autista, essas dificuldades são ainda maiores, impõem condições mais abrangentes e profundas. Como enfatiza Brito *et al.* (2020), para lidar com o autista já exige uma formação para a educação inclusiva num sentido muito profundo. E quando há imposições de um contexto como este da pandemia da COVID-19, a escola, a família e os professores se deparam com novos desafios. Em outras palavras, lidar com o autista em sala de aula já é um desafio para todos, outros surgem quando se trata da pandemia. Certamente, quando se juntam as questões sociais e de formação do professor, da falta de aparelhamento da escola e outras questões estruturantes e pedagógicas, as dificuldades podem ser a instalação do caos em uma realidade escolar e na vida do aluno com TEA.

Mas, mesmo entendendo que houve dificuldades, admite-se que o ensino remoto, através de aulas online deve ter tido suas contribuições. Por isso, as professoras entrevistadas também foram abordadas sobre essa questão. As respostas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5: As principais contribuições do ensino remoto.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Como tudo na vida, existe umas coisas que foram interessantes, positivas, essa questão, né, das reuniões virtuais para tentar direcionar alguma atividade, de mexer numa plataforma e quem sabe lá depositar uma atividade; isso pode ser algo amadurecido, algo para nossa estrutura de ensino-aprendizagem. Outra coisa também: a grande utilização de vídeos, de música... é... facilita realmente. Agora os alunos realmente sabem acessar, por conta dessa necessidade. Muitos professores, né, inclusive eu também que era um pouco leiga em determinadas plataformas tive mais facilidade depois desse período pandêmico. Então houve essas melhorias. Foram que também, por exemplo, pra minha formação, muitos cursos que antes eu ficava imaginando: “Nossa! Gostaria de fazer” né, um curso e tal, mas aí lembrava que precisava me deslocar pra uma instituição... E assim, durante a pandemia eu participei de Lives, né, eu assisti, eu fui palestrante e acabei também fazendo cursos, e, todos sem sair de casa. Então assim, aprimorou bastante a minha qualificação. Então, foi positivo também por esse lado meu profissional, de aperfeiçoamento.
Berenice Piana	No meu ponto de vista as contribuições mais importantes do ensino remoto foi o uso das tecnologias que a gente aprendeu a usar, pelo menos eu. Novas formas de ensinar né? E a gente se surpreende com a nossa própria capacidade de aprender, né. A gente às vezes fica acomodada naquele método que já vem há anos e aí quando se vê numa situação dessa descobre que é capaz de muito mais. Pra mim essa foi a principal contribuição: a reinvenção do modo de como a gente ensina.

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma forma que as professoras falaram das dificuldades, também citaram contribuições, apesar de estas serem com menor intensidade e importância. Teresa Eglér já inicia falando de “coisas interessantes”, o que nos faz interpretar que as vivências “interessantes” nas aulas *online* ela não as compreende como contribuições, mas, como algo que pode ser visto de maneira diferente diante das dificuldades. Desta forma, ela cita: as reuniões virtuais de planejamento, a experiência com as plataformas, que, interpretando permite compreender que a introdução ao uso das plataformas virtuais foi um ponto interessante.

A professora cita também o uso das mídias nas aulas virtuais como algo que, se não foi contribuição foi caminho para que professores e alunos passassem a valorizar melhor o uso de vídeos, a aula em salas virtuais e outros momentos muito bons para o aprendizado com essas ferramentas. Segundo a professora entrevistada, os alunos aprenderam a acessar as plataformas dos sistemas escolares, algo que no contexto do estado do RN, por exemplo, já existia, mas eles não sabiam usar. Até mesmo os professores aprenderam a utilizar ferramentas que antes não utilizavam.

Berenice Piana confirma a compreensão da colega, como se vê no seguinte trecho: “*as contribuições mais importantes do ensino remoto foi o uso das tecnologias que a gente aprendeu a usar, pelo menos eu*”. A professora acrescenta que se surpreendeu com algumas atividades que conseguiu realizar por meio das ferramentas virtuais, de como desenvolveu a capacidade de uso da internet e das plataformas, mesmo que os professores não tenham tido nenhuma formação para tal uso.

Novamente estende-se a reflexão para o uso dessas ferramentas com relação ao ensino remoto para os autistas e a análise é a seguinte: mesmo que as professoras relatem essas atividades como avanços interessantes, é preciso refletir que, para os alunos com TEA, o uso das ferramentas virtuais tem um resultado muito distinto. Segundo Brito *et al.* (2020) criança e/ ou adolescentes com TEA têm muitas dificuldades e isso gera desafios em qualquer tempo, imagine em uma pandemia com o caráter desta da COVID-19. Para o autor, a escola necessita de ajustes maiores além do uso das atividades remotas. Segundo o autor, para trabalhar as competências escolares do aluno com TEA na pandemia, o atendimento e apoio educacional especializado e com aulas remotas é indispensável através de vídeo-chamadas e que parte das atividades acadêmicas sejam mantidas para aqueles que conseguem

realizar, sendo que, para os que não conseguem é recomendável que a escola busque alternativas que sejam adaptadas às especificidades de cada um.

Barros e Uhmman (2020) defendem que os alunos com TEA precisam de acompanhamento pedagógico específico da escola sempre, mas, no ensino remoto esse acompanhamento é quase impossível de forma a ser totalmente satisfatório. Acredita-se, portanto, que quando se trata dos alunos com essa limitação, provavelmente não teve o mesmo resultado.

Outro aspecto importante com relação ao ensino remoto é a relação da escola com a família, e isto para o desenvolvimento de qualquer aluno, seja autista ou não. Com relação a esse assunto, as professoras também foram abordadas sobre como foi essa relação diante da necessidade de aulas e reuniões online para manter a interação família-escola. Os depoimentos sobre essa questão estão expostos no Quadro 6.

Quadro 6: A relação família-escola durante o ensino remoto.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Então, essa relação família-escola foi um pouco mais difícil por conta de coisas que a gente já falou aqui nas respostas: muitos pais não tinham condições de acesso, realmente, aos grupos de <i>WhatsApp</i> , realmente participar das reuniões, não eram todos que conseguiam; porém, um percentual chegou realmente a participar, né, a chegar, inclusive em palestras e falando o quanto era importante naquele momento a presença da família, né? Essa questão de averiguar se os alunos estavam cumprindo com as atividades de casa que estavam sendo passadas pelos professores; e até entender, que esse processo de quase 02 anos, basicamente 02 anos, que o aluno estava em casa era uma coisa que a família precisava estar junto. Enfim, dá esse suporte mesmo pra criança e pra o adolescente.
	A relação família-escola foi muito complicada, né? Porque, não generalizando, mas, na maioria dos casos as famílias também não tinham o suporte pra poder acompanhar os filhos, muitas crianças em

Berenice Piana	uma só família, é, pra um celular só pra acompanhar. Então, eram muitos problemas. Não estou dizendo aqui que é culpa da família, nem da escola; mas, de todos, que às vezes passa despercebido. Mas, em relação ao ensino-aprendizagem, poucas famílias se interessavam em ir buscar as atividades que a escola propunha (atividades impressas pra quem não tinha acesso online), mas mesmo assim eles não e sentiam motivados porque achavam que o filho não ia aprender mesmo. Enfim, essa foi a relação que percebi.
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a relação família-escola é visível, na fala das professoras entrevistadas que houve muitas dificuldades. Porém, a professora Teresa Eglér ressalta que apesar de ser um pouco mais difícil, durante a pandemia foi possível até trazer pais para participar de palestras *online*. A professora destaca a importância da presença da família, em especial pelo fato de que durante a pandemia a necessidade de interação e integração entre família e escola ser bem maior.

Enquanto isso, a professora Berenice Piana acentua sua opinião com relação à complexidade que foi essa relação ente família e escola durante a pandemia. Ela enfatiza a questão da falta de acesso das famílias à internet, de como tais famílias se viram sem recursos para atender às necessidades do ensino remoto, uma vez que era preciso manter o contato com a escola por meio de mecanismos e ferramentas que às vezes as famílias não dispunham. Por isso, a professora também menciona a pouca participação da família no processo de ensino-aprendizagem.

De fato, autores que tratam do assunto relacionado à participação da família destacam sempre a importância disso para o desenvolvimento educacional das crianças, adolescentes e jovens. E no caso de crianças especiais, particularmente de autistas e no contexto da pandemia, Brito *et al.* (2020) coloca como um dos pontos principais dos ajustes necessários para melhor atendimento do processo escolar é a uma rotina de estreitamento das relações com a família. O autor destaca o quanto é importante comparar observações dos professores com as dos familiares para se analisar possíveis mudanças de comportamento.

Vê-se, portanto, que as professoras são conscientes da necessidade de relações estreitas das famílias com a escola. Elas não falam especificamente com referência às famílias de alunos com TEA, justamente porque compreendem que as duas instituições devem estar sempre conectadas, em qualquer situação que se refira ao processo educativo. Embora seja pertinente lembrar que quando se trata de pais e mães e/ou responsáveis por autistas, essa relação deva ser mais estreita e mais ajustada em qualquer tempo, especialmente durante a pandemia.

Outro detalhe que foi lembrado neste trabalho de pesquisa foi a prática pedagógica dos professores, uma vez que, com as exigências do ensino remoto, a observação dos professores sobre suas próprias ações, atividades e reflexões sobre o que fizeram durante o ensino remoto. E com relação a essa questão, ou seja, dessa avaliação sobre a prática, as respostas das professoras estão expostas no Quadro 7.

Quadro 7: Avaliação da prática docente durante o ensino remoto.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Bem, a minha avaliação sobre a minha prática durante o ensino remoto, eu confesso que foi meio que uma montanha russa, né? Porque assim, tiveram situações que de fato foram interessantes e que eu analisei e disse: “Nossa me surpreendi!” Né, positivamente; que os alunos desenvolveram vídeos, tivemos a oportunidade de discutir coisas que eram importantes naquele contexto, fizemos inclusive exposição de projetos, do projeto interdisciplinar de leitura, junto com a disciplina de língua portuguesa. Então, realmente assim, foi, foi bacana. Porém, assim, de maneira geral eu confesso que acabei me frustrando, é? Porque, às vezes eu entrava assim, pra passar atividades ou então pra discutir algum tema e tinha um número baixíssimo de interação ou de alunos e isso me desmotivava muito, me deixa: “poxa, será que eles estão entendendo?” Será que eu... por muitas e muitas vezes eu entrava no grupo ou no Google sala de aula ou Meet e aí me perguntava né, se aquele silêncio era de que sim, tá tudo certo tou compreendendo, ou se

	aquele silêncio era simplesmente “ah, vou deixar aqui e vou fazer outra coisa”; então assim, a gente não tinha essa resposta. A gente não conseguia visualizar isso., como os alunos, eles estavam porque realmente às vezes a interação não acontecia; então isso me frustrava bastante enquanto professora. De maneira geral, eu posso dizer [risos], que foi uma prática que, claro, que era necessária naquele contexto, por conta da pandemia, mas que houve muitos prejuízos, que eu não consegui desenvolver o meu trabalho da forma que eu gosto, do contato, de interagir, de instigar o aluno, de questionar, de ver o olhar dele, a expressão facial, que às vezes é de dúvida, às vezes de espanto, às vezes é de que: “nossa, eu tou entendendo sim”, enfim estimular realmente como o professor ele gosta de fazer de forma presencial; ele tem as estratégias, e infelizmente isso não aconteceu.
Berenice Piana	Em relação à minha prática individual eu estou muito satisfeita porque, vou dizer por que, porque recebi, não de um pai, mas de vários pais, inclusive de alguns alunos elogios pelas aulas porque eu sempre procurei dinamizar, até pra mim mesma num ficar chateada durante as aulas. Então, eu sempre busquei inovar com joguinhos, com quis, com outras formas pra chamar a atenção. Então, eu, particularmente é... estou satisfeita com o período das aulas remotas que eu ministrei.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na parte de avaliação da prática, é possível perceber que as professoras têm percepções um pouco distintas porque, Teresa Eglér é muito clara ao dizer que existiram situações didáticas que ela gostou, que renderam resultados positivos, mas, em uma avaliação geral a professora ressalta o quanto se sentiu limitada com o ensino remoto e relata que apesar de ter visto alunos desenvolvendo atividades diferentes, ela tem uma autocrítica bastante acentuada com respeito às aulas online e é evidente que sua preferência é pelas aulas presenciais.

Realmente, a falta de preparo adequado do professor para o uso das ferramentas digitais é um problema de décadas. Porém, na pandemia isso se tornou mais visível, devido ser a internet e essas ferramentas a alternativa mais viável para atender à educação dos alunos já matriculados em escolas. Manara (2021), ao realizar estudo sobre o processo de ensino remoto relacionado à formação dos professores conclui que o uso das ferramentas digitais foi uma possibilidade válida e continua sendo.

No entanto, um dos fatores que contribuíram para as dificuldades enfrentadas por professores e alunos foi justamente o uso das tecnologias. Por exemplo, a adaptação e preparo para o uso, as limitações para o uso de Plataforma de Aprendizagem, sem falar da falta de acesso que as escolas em sua maioria também não dispunham; nem das ferramentas e nem de professores atualizados nesse sentido. Enfim, nem havia formação e nem instrumentos tecnológicos disponíveis. Ou seja, os atores da educação ainda estão muito despreparados para o uso das tecnologias. Segundo Ribeiro (2021) deveria ser diferente, isto é, a educação deveria estar preparada antes da sociedade necessitar desse uso.

Já a segunda professora entrevistada, a Berenice Piana avalia sua prática nas aulas online como se estivesse de consciência limpa. Chega a mencionar elogios recebidos de pais e até relata que sempre gostou de inovar, dinamizar as aulas. Certamente, no depoimento da professora não estão inclusos os alunos com TEA, que a cada tema discutido, a partir da entrevista faz ressurgir na memória o cenário das aulas remotas voltadas para autistas. E neste caso, volta-se o olhar para as dificuldades existentes nesse cenário para que o desenvolvimento desses alunos seja trabalhado de maneira mais completa.

Os autistas, como ressalta Almeida (2019) são muito mais vulneráveis à ansiedade, ao estresse, podendo ter problemas mais sérios de saúde quando se perdem da rotina diária. Assim, o olhar para a questão do ensino remoto para esse público deve ser de reflexão, mesmo quando se têm êxitos didático-pedagógicos de uma forma geral.

Concorda-se com Barros e Uhmman (2020) quando reconhecem que o ensino remoto é uma tarefa complexa quando destinado ao autista e se o professor tem alunos com esse diagnóstico, a avaliação da prática no ensino remoto deve apresentar esse detalhamento. Até aqui, em todas as respostas das professoras não se vê menção a esses indivíduos, mesmo que se saiba da existência deles no contexto

de suas salas de aula. Mas, acredita-se justamente que seja a generalização do olhar das professoras que faça com que elas não lembrem das especificidades dentro do alunado.

De certo, pode-se também analisar que quando uma professora se percebe bem na prática pedagógica do ensino remoto, ela pode estar visualizando apenas a questão de ter mantido o vínculo com os seus alunos, que foi, nos primeiros momentos da pandemia, o objetivo do ensino remoto. Porém, manter isso durante mais de dois anos se tornou complicado diante da necessidade educacional do ser humano, uma vez que, o conhecimento continua sendo uma necessidade social. Desta forma, inserir os conteúdos e trabalhar atividades voltadas para a ampliação do conhecimento dos alunos foi se tornando necessidade com a extensão do tempo de duração da pandemia.

Considerando essa necessidade acima e entendendo que no ensino remoto não é possível trabalhar conteúdos por meio de muitas das atividades desenvolvidas no ensino presencial, foi perguntado às professoras sobre as atividades diferenciadas trabalhadas em suas aulas. As respostas estão impressas no Quadro 8.

Quadro 8: Atividades diferentes trabalhadas nas aulas remotas.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	Assim: foi um período de adaptação, de fato. Então, eu comecei a perceber que atividades que tinham textos muito longos aí é que a devolutiva era difícil, algo que já era assim, difícil no período. E aí eu comecei a ver outras coisas, outras atividades mais lúdicas. Enfim, uma música e lançar um questionamento sobre aquela música, ou então uma imagem e fazer com que o aluno interpretasse aquela imagem naquele contexto histórico, charge, enfim, o próprio vídeo – utilizei bastante vídeo – e pedia pra que eles comentassem o que achavam, gerar uma discussão e tudo. E além disso também eu tentei colocar jogos; eu encontrei algumas páginas que tinham jogos, como se fossem “Quis”, só pra eles clicarem, porque assim, a devolutiva era muito baixa, então era uma das estratégias pra ver se

	conseguiu ao utilizar jogos nesse processo de aulas remotas.
Berenice Piana	Com certeza eu utilizei vários artifícios para as minhas aulas, né? Além de produzir slides com imagens interativas pra chamar a atenção do aluno; também consegui, através da plataforma Meet promover bingos, jogo da velha, tudo isso dentro da minha disciplina que é a língua inglesa, o que facilitou muito, como também em português, a gente teve a participação de vários alunos fazendo as apresentações no projeto encontro de leitores; os alunos se motivaram também a aprender a compartilhar na ferramenta. Então tudo isso foi usado pra chamar a atenção dos alunos e manter o interesse deles nas aulas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Teresa Eglér, em seu depoimento exposto no Quadro 8 é enfática ao declarar sua percepção no que diz respeito à necessidade de distinguir as atividades das aulas presenciais das do ensino remoto. Assim, mesmo sem ter sido pedagogicamente para as mudanças, que foram bruscas, tanto que ela menciona o início das aulas online como período de adaptação. Dá para sintetizar em sua prática o uso de músicas, imagens, vídeos e jogos.

Berenice Piana relata que além do uso desses vários artifícios, adaptou a apresentação de slides na plataforma *Meet* e abriu o espaço para que os alunos também fizessem suas apresentações, transformando assim, o ambiente virtual em uma forma de aprendizagem, de ensino ao acesso e uso das ferramentas digitais também para os alunos.

Enfim, o ensino remoto exigiu essa recriação da docência, diante da complexidade do isolamento social. O uso de algumas dessas atividades como: música, vídeo e jogos eletrônicos, também são importantes para o aluno autista, mesmo que as professoras não tenham mencionado a situação. Desta forma, para ter uma visão maior da percepção das professoras sobre o atendimento e assistência ao aluno com TEA, a partir da questão 8 passou-se a problematizar as entrevistadas sobre esse tema, que é de fato, o objeto desta pesquisa.

Primeiro, foi perguntado sobre a assistência ao aluno autista de uma forma geral, uma vez que, a inclusão desse aluno, legalmente, deve ser de responsabilidade

da escola como um todo, e não somente dos professores. As respostas das professoras estão expostas no Quadro 9 e analisadas logo a seguir.

Quadro 9: A assistência aos alunos autistas.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	O professor de AEE, que faz esse atendimento de forma mais pormenorizada, continuou os atendimentos e nós professores também colocávamos algumas atividades adaptadas. Porém, de fato, muitas vezes não foi possível desenvolver aquele atendimento realmente de forma mais organizada e que atendesse a necessidade do aluno. O aluno autista não conseguia ficar muito tempo diante da tela, ficava um pouco impaciente, eu mesma tive essa experiência. Percebi que o autista não consegue se concentrar muito tempo na tela, por isso as dificuldades foram maiores. Mas, na medida do possível esse atendimento foi disponibilizado. A escola chegou a organizar um kit de material para ser entregue às famílias que não tinham acesso ou que não tinham como comprar material pra o trabalho com o autista. Enfim a escola tentou de toda a forma auxiliar as famílias pra que esse aluno não se desvinculasse da instituição; pra que realmente ele tivesse seu desenvolvimento continuado porque isso é importante, né, continuar na escola, integrar-se; e para que não fossem prejudicados pela quebra de rotina, mantendo o elo.
Berenice Piana	Com relação aos alunos autistas, foi também uma questão muito importante. Houve também, grande interesse por parte da escola sobre a interação, da participação desses alunos nas aulas, um esforço muito grande da professora que acompanha eles de perto (falando do AEE), a gente passou atividades dirigidas pra eles, alguns conseguiam acompanhar a aula de forma online, outros não, e aí eram utilizadas outras formas de interação pra que o aluno não ficasse de fora, né. E aí eu vejo que a escola teve sim uma preocupação relevante

	não só com os autistas, mas também com alunos que têm outras necessidades especiais que existem na escola.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a resposta da professora Teresa Eglér, vê-se que sua percepção indica os pontos de dificuldades que toda a escola teve de trabalhar o ensino remoto para alunos com TEA, ela reforça que o AEE continuou sendo realizado pelo especialista responsável e que os professores atuaram disponibilizando atividades utilizando bastante imagens. Tudo de forma online, a partir de vídeo-chamadas.

Berenice Piana também relata que o AEE continuou sendo feito, e inclui a ênfase de que houve grande esforço da professora deste setor da escola para atender aos autistas. E também destaca que os professores da escola, todos enviaram atividades dirigidas para os alunos diagnosticados com TEA. Sendo assim, pode-se concluir que a escola cumpriu o seu dever de atender as especialidades dos autistas, embora se saiba que no período de ensino remoto o desenvolvimento desses alunos não seja tão eficiente e eficaz quanto da forma presencial.

Pesquisadores da área como Brito *et al.* (2020), Ribeiro (2021) e outros recomendam a importância de, no ensino remoto, observar o desenvolvimento, também, das competências escolares desses alunos. E isto deve ser feito através da participação do AEE e dos professores regulares, por meio de vídeo-chamadas (BRITO *et al.*, 2020). A percepção mais pertinente é que, a rotina do autista seja mantida, de forma que a escola continue sendo um lugar comum. Embora se saiba das dificuldades, também citadas por Brito *et al.* (2020) de se obter sucesso, no ensino remoto, com relação a avanços na aprendizagem. Sobre isso, as professoras também deram seus depoimentos a pós serem questionadas.

Quadro 10: Avanços na aprendizagem dos alunos autistas.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
	Sobre se os avanços na aprendizagem do aluno autista não aconteceram da mesma forma que nas aulas presenciais, a resposta é NÃO. O contato presencial é extremamente importante, principalmente pra o aluno com deficiência, pra o aluno autista. Por exemplo, com a presença a

Teresa Eglér Mantoan	gente percebe se ele está um pouco mais irritado, se está mais acessível à aprendizagem, então a gente já procura avançar um pouco mais. Isso tudo a gente detecta no olhar, no comportamento, nas ações que ele faz durante a aula, a gente percebe se está mais disposto e a gente tenta ir mais além nas atividades; ou quando a gente percebe que ele está mais inquieto, mais irritado com o ambiente, e que a gente pode dá uma passeada na escola e depois retomava a atividade. Tudo isso é percebido e possível de forma presencial. A sensibilidade e a visibilidade dessas coisas ocorrem de forma presencial. Online é muito difícil, quase impossível ocorrer essa percepção de sentidos, tanto para o professor quanto para o aluno autista. Então, a aula remota, claro, pode ter proporcionado algum avanço em um ou outro aspecto, mas a quilômetros de distância negativa em comparação com o presencial.
Berenice Piana	Os avanços no desenvolvimento não ocorrem da mesma forma como no presencial. Para o aluno autista, com o distanciamento social, ele fica disperso, é desatendido no sentido mais adequado, com a presença do outro. Por isso, as aulas presenciais rendem mais pra esse aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre os avanços na aprendizagem, a reflexão apresentada por Teresa Eglér é pertinente quando ela apresenta que os avanços não ocorrem como na aula presencial devido à distância, a falta de uma visão próxima sobre o comportamento do aluno, pela qual se pode observar alterações ocorridas, em especial no campo emocional, uma vez que o autista tem alterações frequentes no comportamento, dependendo também das alterações ambientais (PAPIM; SANCHES, 2013).

Berenice Piana também relata o fato de os avanços não terem ocorrido da mesma forma que nas aulas presenciais e destaca, concordando com Teresa Eglér que a aula online deixa o autista disperso, o que faz com seja desatendido. A professora, com esse depoimento também apresenta concordância com Brito *et al.*

(2020) quando enfatiza que, por si só, o autista já tem um comportamento diferente dos outros alunos.

Enfim pode-se perceber que, em se tratando de aprendizagem nas aulas online, os alunos autistas, conforme relato de ambas as professoras, não apresentaram tantos avanços, foram bastante prejudicados pela falta do contato presencial, que é algo muito necessário para trabalhar a sociabilidade desses indivíduos.

Ao observar essas colocações das professoras com relação aos avanços na aprendizagem dos alunos autistas, é pertinente relacioná-las com uma avaliação geral delas sobre o ensino remoto para autistas. Sobre essa questão, os depoimentos das entrevistadas estão expostos no Quadro 11.

Quadro 11: Avaliação geral do ensino remoto para o aluno autista.

PROFESSORAS	DEPOIMENTOS
Teresa Eglér Mantoan	[...] infelizmente não tivemos escolha, a pandemia veio e era uma situação que fugiu do nosso controle, e que de fato prejudicou muito a educação de uma maneira geral. Tanto pela falta de acesso aos meios digitais, à internet pra conseguir acessar aulas e materiais. E até mesmo à situação de se expor ali a uma tela, da falta de concentração, do cansaço. Quando o professor está presente é mais fácil perceber o que o aluno precisa, em especial o autista. Tem dia que é possível ir além, instigar um pouco mais, tem dias que a gente precisa mantê-lo um pouco mais tranquilo diante de suas limitações. [...] tudo que se relaciona a aprendizagem e desenvolvimento também parte da sensibilidade do professor com sua presença física. Então, considero que infelizmente foi algo que tivemos que passar, mas, que assim, foi uma experiência vivenciada pela escola, aluno e família, para que não se perdessem os vínculos. Mas, a aprendizagem como ocorre no presencial, não tem como, né. Não tem comparação, o presencial elenca tudo que é necessário para o ensino e para a aprendizagem.
	[...] para o aluno autista o ensino remoto deixa muito a desejar. [...] o aluno não tem

Berenice Piana	aquela interação presencial que contribui muito para o desenvolvimento dele, para a socialização dele com outros. [...] eu acho que o ensino remoto chega a prejudicar a aprendizagem desse aluno, aliás, não só dele, [...] alguns não têm maturidade para assistir aulas remotas, diferente de outros que “tiram de letra”, se sentem até à vontade, há alunos que acham até o remoto melhor do que o presencial e desenvolveram-se melhor. Porém, a maioria dos alunos, mesmo sem necessidade alguma, forma prejudicados. Imaginemos então os autistas ou qualquer outro aluno especial.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma avaliação geral, as professoras continuam reafirmando as dificuldades relacionadas com a falta de acesso dos alunos e de suas famílias à internet como um dos entraves para um melhor desenvolvimento do ensino remoto. De fato, este foi um fato percebido não somente em uma escola ou outra, mas visto de forma geral. Segundo Santos, em reportagem do o G1/SP (2021) a falta de instrumentos digitais como computadores, celulares e acesso à internet na casa dos brasileiros dificultou ensino remoto para alunos de 86% das escolas do país. E quem foi responsável por esse levantamento foi o CETIC, com dados coletados entre o mês de setembro de 2020 a junho de 2021, por telefone, com 3,6 mil escolas públicas e privadas.

Nesse levantamento, os dados gerais apontam que uma maioria absoluta das escolas prejudicadas por conta da falta de internet são da rede pública, na rede municipal 93% é o percentual e na rede estadual 95%. Sendo que, quando se trata da rede privada os dados caem para 58%. Mesmo assim, em uma avaliação geral, pode-se perceber o quanto as atividades educacionais forma prejudicadas pela pandemia. E isso faz valer a colocação da professora Teresa Eglér, quando diz em seu depoimento no Quadro 11: “infelizmente não tivemos escolha, a pandemia veio e era uma situação que fugiu do nosso controle”.

Essa compreensão acima revela que, não somente os alunos autistas tiveram prejuízos, embora estes tenham tido menos avanço devido à condição em que se situam com suas limitações. Na avaliação geral feita por Berenice Piana pode-se observar que a professora concorda com essa ideia de que o ensino remoto, por si só, já é uma forma de ensino que prejudica o autista. E quando ela se refere a isso

ressalta que até os alunos sem nenhuma limitação foram prejudicados, pois, em muitos casos, às vezes, o aluno em geral não tinha maturidade para assistir aulas online, já que não era uma atividade aplicada pelas escolas.

É pertinente a colocação da professora pelo mesmo motivo relatado pela professora Teresa Eglér, de que a pandemia pegou a escola de surpresa, o professor despreparado para atender seus alunos no ensino remoto e a própria escola sem estrutura. Sendo o problema central, a realidade das famílias dos alunos sem acesso à internet. Por isso, é muito importante ouvir a família, compreender as interpretações das mães sobre o ensino remoto voltado para os alunos com TEA

4.2 PERCEPÇÕES DAS MÃES DE ALUNOS COM TEA SOBRE O ENSINO NA PANDEMIA

Antes de iniciar as apresentações e análises acerca das percepções das mães, vale registrar que, ambas são mães de alunos com diagnóstico de TEA que são matriculados na mesma escola em que as professoras entrevistadas atuam. Residem na zona urbana de Mossoró, em bairros periféricos. Uma delas é chefe de família, mãe de três filhos, ente os quais o autista. A segunda mãe é casada, apenas cuida dos dois filhos, um deles é autista. Nas apresentações de seus depoimentos, reforça-se a informação de que estas mães são identificadas pelo pseudônimo de Serena de Jesus e Courtney Love.

Sobre as percepções das mães, inicia-se diretamente demonstrando o conhecimento das mães sobre como ocorreu o atendimento prestado pela escola aos alunos a partir das imposições da pandemia. No Quadro 12, observa-se as respostas apresentadas pelas mães.

Quadro 12: Atendimento aos alunos com TEA nas aulas online.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Foi ofertada de forma remota, por meio de vídeo-chamadas com a auxiliar. Umas duas vezes por semana.
Courtney Love	Foi oferecida de forma de vídeo-chamadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o registro e análise das respostas dadas pelas professoras, foi observado, que por mais de uma vez elas mencionam o atendimento aos alunos autistas através de vídeo-chamadas. Observa-se também, que na resposta das mães, tanto Serena de Jesus como Courtney Love reafirmam o uso das vídeo-chamadas. Uma prática que também se reforça teoricamente, que é recomendada por Brito *et al.* (2020). E mesmo observando que esta recomendação foi seguida pelas professoras, considerando que as mães também passaram por dificuldades, foram questionadas a respeito disso. As respostas são registradas no Quadro 13.

Quadro 13: Dificuldades encontradas pelas mães nas aulas online.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Concentração. Minha filha é muito agitada, ela não consegue ficar muito tempo parada. Então era bem difícil as vídeo-chamadas.
Courtney Love	Vários fatores. Meu filho não fala, então foi bem difícil as vídeo-chamadas. Ele só olhava para a professora auxiliar e sorria.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando as respostas das mães, é possível analisar que as aulas no modo online, até mesmo com as vídeo-chamadas, que têm recomendação por especialistas como Brito *et al.* (2020), podem surgir dificuldades. Ambas as mães relatam dificuldades, mesmo que uma seja distinta da outra, se relacionam com a conclusão de que aula remota para autista é algo que não muda muito o contexto no que se refere à aprendizagem e os avanços que podem ser alcançados com esse público.

Serena de Jesus relata a falta de concentração da filha, já Courtney Love menciona a dificuldades colocando as limitações do seu filho. Enfim, ambas demonstram e reafirmam o que é dito por Burmester (2021) quando destaca a complexidade que o aluno com NEE tem de se concentrar e de se manter em frente à tela, como afirma uma das mães que passou por essa dificuldade. Ao que remete à realidade das aulas remotas, pode-se dizer que não reproduzem muitos aspectos positivos para o aluno autista. Sendo assim, conclui-se que o período pandêmico que impôs esse modo de operar a escola foi prejudicial para aqueles alunos diagnosticados com TEA.

Mesmo considerando essas grandes dificuldades, questionamos as mães acerca de suas percepções sobre aspectos positivos e negativos observados a partir das aulas online para seus filhos autistas. As mesmas responderam o que está exposto no Quadro 14.

Quadro 14: Aspectos positivos e negativos das aulas online para autistas.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Achei positivo porque ela não ficou totalmente desamparada nesse período de aulas remotas. Mas por outro lado ela não conseguia prestar atenção na vídeo-chamada por muito tempo.
Courtney Love	O lado positivo foi que meu filho não ficou totalmente isolado do ensino escolar. E o negativo foi o fato de o ensino não ser presencial, então aí que foi difícil para que ele pudesse aprender alguma coisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A leitura do Quadro 14 faz perceber que, mesmo depois de relatarem as dificuldades de concentração e de se manter em frente à tela durante aulas em vídeo-chamadas, há aspectos positivos sendo mencionados. Analisa-se que, quando Serena de Jesus diz que sua filha não ficou “totalmente desamparada” e quando Courtney Love destaca que o filho não ficou “totalmente isolado”, ambas ressaltam o valor do vínculo que se cria entre aluno que tem NEE com a escola.

Dizendo de outra forma, não se pode avaliar ou julgar que as aulas remotas não tiveram nenhum valor para os autistas, pois, somente manter o vínculo com atores do ambiente escolar, que são as professoras, os colegas, já se considera algo positivo. Pior seria se nada tivesse sido feito, se a escola tivesse parado como um todo durante dois anos. Aliás, uma das compreensões claras nas diversas recomendações após as resoluções aplicadas pelo sistema educacional foi justamente determinando que a forma de aula online era para se manter o vínculo da escola com o aluno. Embora, se soubesse que avanços na aprendizagem seriam mínimos.

Mas, mesmo entendendo as limitações com relação ao aprendizado durante a pandemia, considerando que essas aulas tinham algum conteúdo, perguntou-se às mães como os conteúdos escolares foram ministrados durante as aulas online. As respostas dadas pelas mães estão expostas no Quadro 15.

Quadro 15: Relato de como foram ministrados os conteúdos online para autistas.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Foi através da auxiliar, que criava atividades adequadas à minha filha. Para que ela tivesse algum entendimento. Por exemplo, trabalhamos muito a escrita do nome dela. Pinturas. Condenação motora, pois ela tem dificuldade de segurar o lápis.
Courtney Love	Quem criou as atividades foi a auxiliar dele. Ele gosta muito de números, então ela procurou fazer atividades que chamasse atenção dele.

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira observação possível de como os conteúdos foram ministrados é de que, estes foram apresentados aos alunos autistas pela professora do AEE. O que não significa que não tenha ocorrido um planejamento com os professores regulares. Provavelmente, este planejamento foi feito à parte e as atividades aplicadas pela “auxiliar”. Vê-se que a escrita do nome e o trabalho com números foi possível, pois eram temas que chamavam a atenção dos autistas.

Nunes *et al.* (2013) faz menção de dizer que apenas a integração não é bastante para a escola dizer que está trabalhando a inclusão de alunos com TEA, é preciso compreender a necessidade de os professores criarem estratégias para que permitam a permanência e a aprendizagem, o mínimo que seja. Ao ler o depoimento das mães é possível perceber que realmente alguma estratégia foi criada, mesmo que o resultado não tenha sido totalmente positivo, algo foi feito, mesmo com as dificuldades que são naturalmente lançadas contra o professor, os pais e a própria escola com relação às aulas no modo remoto.

A questão mais importante já mencionada nesta análise é que as mães compreenderam a importância de suas crianças autistas manterem o vínculo com a

escola. A partir disso, pode-se perceber como é importante também a relação da família com a instituição. Diante disso, também se perguntou às mães sobre como foi a relação família-escola durante a pandemia. As respostas estão expostas no Quadro 16.

Quadro 16: Relação das mães com a escola.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Só tive contato com a auxiliar. Só ela que entrava em contato para conversarmos como seria as aulas, e horários. Se ela estava tendo algum proveito nas aulas ou dificuldade. Mas somente com a auxiliar.
Courtney Love	O contato foi feito somente com a auxiliar.

Fonte: Elaborado pela autora

Pelas respostas apresentadas no Quadro 16, o contato das mães com a escola, durante a pandemia, foi apenas com a professora do AEE, que elas identificam como auxiliar. Observa-se que foi também, pelo contexto de isolamento, uma exigência do período. Mas, mesmo assim, foi possível manter o vínculo, não se desligar totalmente, havia um caminho e um lugar de encontro entre a instituição e a família. Algo que é recomendado não somente para pais de alunos com NEE, mas para todos que têm filhos em processo de formação escolar.

Para o autista, a observação deve ser maior e mais profunda por parte da família porque esses indivíduos necessitam de mais atenção. Segundo Almeida *et al.* (2019) o olhar dos pais com relação ao que está ocorrendo nas aulas remotas é imprescindível para conseguir perceber as evoluções ou as regressões, como também se os materiais, atividades, o atendimento está ocorrendo como menciona a política de inclusão.

Sobre a disponibilização dos materiais, também foram lançadas questões às mães. As respostas sobre esse assunto estão no Quadro 17.

Quadro 17: Disponibilização de materiais durante o ensino remoto.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Não. Durante esse período quem criou e repassou tudo para minha filha foi a auxiliar.
Courtney Love	Não. Quem criava, e passava as atividades era a auxiliar.

Fonte: Elaborado pela autora

Para a apresentação das respostas no Quadro 17 foi perguntado às mães se a escola disponibilizou materiais (atividades) durante o ensino remoto. Percebe-se que, a primeira resposta, tanto de Serena de Jesus quanto de Courtney Love é negativa, ou seja, elas respondem com um “não” afirmativo, o que leva a compreender, para quem não sabe da dinâmica de uma estrutura pedagógica-escolar, de que não houve empenho por parte da instituição para direcionar o material, que são as atividades dirigidas aos alunos com TEA.

No entanto, é preciso ponderar que, mesmo sendo a professora auxiliar que tinha o contato direto com o aluno, antes de tudo isso, houve um planejamento e um contato com o professor regular. Em uma das respostas dadas pela docente Berenice Piana no Quadro 9, quando é possível recuperar a fala da professora regular dizendo: “Houve um esforço muito grande da professora que acompanha eles de perto [...] a gente passou atividades dirigidas pra eles [...]”. Observa-se a compreensão da professora em valorizar o trabalho do AEE, mas também o registro de que essas atividades repassadas pela “auxiliar”, como dizem as mães, foi através de mediação entre docentes, portanto, planejadas na escola e por membros da mesma. Portanto, disponibilizadas institucionalmente.

Percebe-se na resposta das mães, a falta de conhecimento sobre como funciona o fazer pedagógico para os seus filhos. Muitas vezes, pelo fato de o contato mais direto ser com o AEE, elas acabam por pensar que somente as professoras deste setor atuam, quando na verdade, a inclusão ocorre de forma integrada, intermediada (BRITO *et al.* (2020).

Outra questão levantada com as mães foi para saber se elas fizeram alguma sugestão com relação ao que deveria ser trabalhado com seus filhos. Observe-se o que está posto no Quadro 18.

Quadro 18: Intervenções e sugestões das mães para as aulas remotas.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Sim. Conversei com a auxiliar o que seria melhor para ela aprender. E conseguimos ver a necessidade de trabalhar a escrita do nome dela.
Courtney Love	Conversei com a auxiliar. Mas deixei a critério dela, as atividades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente observa-se que as professoras mencionam a professora auxiliar do AEE e ambas revelam ter feito intervenções: uma, Serena de Jesus disse que sugeriu trabalhar a escrita do nome da filha; a outra, Courtney Love diz que teve conversas com a professora, mas deixou tudo a critério dela.

Em ambas as respostas pode-se observar que as mães conhecem a necessidade de estarem atentas ao acompanhamento dos seus filhos portadores de TEA, como recomenda Almeida *et al.* (2019). É possível também perceber que Serena de Jesus é muito mais atenta, pois, certamente sugeriu a escrita do nome como atividade necessária pelo fato de ter observado a necessidade de sua filha com maior atenção. No entanto, o fato de Courtney Love dizer que deixou a critério da professora não desqualifica sua atenção total, pois, pode ser que exista uma relação de confiança entre família e docente para que isso ocorra. Enfim, e ambos os casos se confirma a boa relação entre professora e família.

Considerando que, na maioria das vezes, tanto a escola como a família podem ser importantes para a percepção de mudanças de comportamento do autista, as mães foram questionadas sobre essa percepção. Elas responderam conforme está exposto no Quadro 19.

Quadro 19: Percepções sobre alterações de comportamento do autista.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Nem regrediu, nem progrediu. Pelo que observei ela continua no mesmo nível de aprendizado.
Courtney Love	Não percebi regresso. Mas também não percebi nenhum avanço. Até porque são poucos encontros virtuais por semana.

Fonte: Elaborado pela autora

As respostas indicam o que já era de se esperar diante do que foi respondido pelas professoras quando entrevistadas e disseram as dificuldades de atender alunos com TEA de forma virtual. Tanto Serena de Jesus quanto Courtney Love dizem que não perceberam mudanças, nem avanços e nem regressões.

É um fato interessante comentar que essa realidade não pode ser vista como tão negativa, uma vez que, ao visitar as visões teóricas de Almeida *et al.* (2019), Brito *et al.* (2020) e outros autores, o ensino remoto para autistas é mesmo uma ação com diversas dificuldades. O mais importante é observar que não houve regressão, e acredita-se que isso seja um fenômeno ligado – mesmo que em parte – ao vínculo com a escola, que foi mantido por meio das atividades desenvolvidas através das vídeo-chamadas.

As últimas perguntas lançadas às mães se referem a avaliação delas sobre o ensino remoto. Primeiro, questionou-se sobre como elas avaliam o ensino remoto em geral. As respostas estão registradas no Quadro 20.

Quadro 20: Avaliação do ensino remoto, em geral, pelas mães.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Para alunos sem nenhuma deficiência, com certeza foi melhor.
Courtney Love	Foi bom porque pelo menos todos os alunos tiveram oportunidade de ver algum conteúdo.

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar o Quadro 20 compreende-se uma avaliação na qual, Serena de Jesus já direciona uma percepção comparativa do ensino remoto, diferenciando-o com relação ao aluno em geral, sem deficiência e o aluno com NEE. Fica claro que ela vê a condição do aluno que não tem nenhuma limitação bem melhor, o que é realidade diante do que foi colocado por autores como Brito *et al.* (2020), Almeida *et al.* (2019), Barros e Uhmman (2020) e Burmester (2021), quando destacam como é difícil o ensino remoto para alunos com TEA.

A avaliação feita por Courtney Love revela que a mãe compreende o contexto da pandemia como um período difícil e que se não fosse a alternativa do

ensino remoto todos tinham sido muito mais prejudicados, uma vez que, as aulas online permitiram que os alunos fossem abastecidos com algum conteúdo.

E no que concerne ao ensino remoto para alunos com TEA, que compreende exatamente a realidade dos seus filhos, quando questionadas sobre isso elas responderam o que está exposto no Quadro 21.

Quadro 21: Avaliação do ensino remoto para alunos com TEA.

MÃES	DEPOIMENTOS
Serena de Jesus	Foi razoável. Acho que poderia ter sido trabalhado, mas dias na semana. Assim tendo um rendimento melhor. Mas eu esperei a auxiliar falar como seria trabalhado. Então, ela fazia chamadas de vídeos uma a duas vezes por semana.
Courtney Love	Foi bom.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao avaliarem o ensino remoto para alunos com TEA, observa-se que Serena de Jesus avalia como razoável pelos poucos encontros realizados. A mãe faz uma reflexão de que, talvez, se tivessem tido mais encontros teria sido melhor. Courtney apenas diz que foi bom.

Ao associar as respostas do Quadro 21 com as do Quadro 20, pode-se compreender que a percepção das mães é de que o período de pandemia foi atípico, desolador, desencadeou limitações em diversas dimensões e, para a escola, foi devastador. Tanto que, a saída foi o ensino remoto, o que oportunizou os alunos a terem contato com os professores e os conteúdos, mesmo que de forma mínima. Embora, elas sejam conscientes de que para os alunos com TEA as condições e avanços sejam bem menores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível, através da entrevista realizada com duas professoras e duas mães, investigar o caso de uma escola pública, na qual foram adotados meios dentro do ensino remoto, para o atendimento a alunos com TEA.

Considerando as intenções mais específicas do estudo, foi possível verificar que para o atendimento aos alunos, as professoras demonstram habilidades ainda muito gerais, uma vez que, não houve possibilidades de formação durante a pandemia. O ensino remoto foi algo desafiador e por isso, segundo as professoras seria necessário um processo formativo de encontro com as diferentes ferramentas e estratégias de ensino. No entanto, uma das professoras indicou que aprendeu muito com o ensino remoto.

Através dos depoimentos apresentados pelas mães viu-se que, em parte, as mães compreenderam que o ensino remoto foi uma necessidade diante da pandemia. Elas avaliam as aulas online como razoáveis diante do contexto atípico e refletem que foi uma forma de os alunos não ficarem totalmente desamparados. Porém, indicam que para o autista, é algo desafiador, que gera dificuldades porque o TEA, por si só, já caracteriza a desconcentração do indivíduo, que não aguenta ficar muito tempo em frente à tela, seja do computador ou do celular.

Um detalhe a ser percebido na pesquisa é que, mesmo passando despercebido pelas mães, porque não conhecem a dinâmica do planejamento escolar, a escola pesquisada fez muito para atender os alunos com TEA. O discurso das professoras, ao ser comparado com os das mães, permite fazer os seguintes apontamentos: as professoras regulares planejaram atividades dirigidas para serem aplicadas pela professora do AEE nas aulas online; a escola disponibilizou material para esse atendimento e até atividades impressas para alunos que não tiveram acesso à internet; e para os alunos com TEA, as atividades foram desenvolvidas através de vídeo-chamadas; pela percepção das mães, os seus filhos portadores de TEA não tiveram avanços na aprendizagem, mas, também não regrediram e por fim, a escola manteve os vínculos de interação com os alunos em geral e com os autistas por meio do ensino remoto.

A partir dessas considerações, as perspectivas mais pertinentes é de que, no contexto atual, pós-pandemia, os professores dessa escola se sentem mais preparados para o desafio de uso das atividades virtuais com autistas, quando

necessário e possível. Este detalhe pode ser o caminho para futuras pesquisas na área de inclusão, pois, nem sempre o aluno com TEA está disposto a ir a aula, podendo serem utilizados os recursos virtuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S.; CRENZEL, G.; ABRANCHES, C.D. Transtornos do espectro autista. **Série Pediatria**, SOPERJ, 2 ed. 2019.

ARRUDA, S. L. S.; LIMA, M. C. F. *The New Place of the Father as Caregiver of the Child*. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 201-216, dez. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, L. C.; UHMANN, S. M. **As (im)possibilidades do ensino remoto para o aluno com transtorno do espectro autista**. Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/ XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. v. 3. n.3, 2020. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão revista. Brasília: MEC, abr. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 25 ago.2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13-7-1990. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**. Ministério da Educação. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Constituição da República Federativa do Brasil: 38ª Edição. 496 p. Brasília/DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2010**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação (MEC). Brasília/DF: CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Institui a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais. Brasília: CNE, 28 de abril de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 – 2024: Linha de base**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 404 p. Brasília/DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRITO, A. R.; ALMEIDA, R. S.; CRENZEL, G.; ALVES, A. S. M.; LIMA, R. C.; ABRANCHES, C. D. Autismo e os novos desafios impostos pela pandemia da COVID-19. **Rev. Ped**, SOPERJ, 2020.

BURMESTER, W. E. **Autismo, ensino remoto e inclusão na pandemia**. Gazeta Digital, 25 de Abril 2021. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/colunas-e-opinioao/colunas-e-artigos/autismo-ensino-remoto-e-inclusao-na-pandemia/651691>, acessado 25 de setembro de 2021.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DSM – 5. Manual diagnóstico e estatístico de transtorno DSM-5 / [*American Psychiatric Association*, tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - e. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

ELIAS, A. B. E. **Educação inclusiva: políticas públicas, família e formação de professores**. Instituto Itard, 6 de junho de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/educacao-inclusiva-politicas-publicas-familia-e-formacao-de-professores/>, acessado em 30 de agosto 2021.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibpex, 2007.

FINK, I. C. **AUTISMO E EDUCAÇÃO: possibilidades e estratégias de inclusão**. 43 f. Monografia (Licenciatura). Universidade do Vale do Taquari. Lajeado, 2018.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Observatório COVID-19: Impactos sociais, econômicos, culturais e políticos da pandemia**. Disponível em: <http://portal.fiocruz.br/impactos-sociais-economicos-culturais-e-politicos-da-pandemia>, outubro de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs _ Volume 16, Number s1, 2016 246–250 doi: 10.1111/1471-3802.1228.

LUNARDI, N. M. S. S. et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf>. Acesso em 02 de maio de 2022.

MANARA, A. S. Formação de professores e tecnologias em tempos de ensino remoto: Mudanças necessárias. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, e5010917663, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17663>.

MINETTO, M. F. J. **Práticas educativas parentais, crenças parentais, estresse parental e funcionamento familiar de pais de crianças com desenvolvimento típico e atípico**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2010.

NUNES, D. R. de P. [et al]. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial. Santa Maria. v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

PAPIM, A. A. P; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com autismo. 85 f. UNISALESIANO. Lins/SP, 2013.

RIBEIRO, A. E. A educação precisa mudar com a sociedade”: uma conversa com Ana Elisa Ribeiro sobre tecnologia na escola e educação na pandemia. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. xx-xx, ago.-dez. 2021.

SANTOS, E. **Falta de internet na casa dos alunos dificultou ensino remoto em 8 de cada 10 escolas, aponta levantamento do Cetic**. São Paulo: G1, atualizado em 31 de ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/31/pesquisa-cetic-ensino-pandemia.ghtml>.> Acesso em 04 abr. 2022.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136, maio 2020.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education**. Spain, 1994.