



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
TECNOLOGIA CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AUTISMO E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE
OS DESAFIOS ENCONTRADOS NESSE MOMENTO
PANDÊMICO**

Mariana Rodrigues de Moraes

Thais da Silva Ayres de Brito

Trabalho apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia.

Orientador(a): Gleidson de Oliveira Souza

Recife

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
TECNOLOGIA CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AUTISMO E O TRABALHO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE OS
DESAFIOS ENCONTRADOS NESSE MOMENTO PANDÊMICO**

Mariana Rodrigues de Moraes,
Licenciatura em Pedagogia UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de
Pernambuco/UFRPE
marihr10@gmail.com

Thais da Silva Ayres de Brito,
Licenciatura em Pedagogia UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de
Pernambuco/UFRPE
thais.ayres.ac@gmail.com

Gleudson de Oliveira Souza
Licenciatura em Pedagogia UAEADTec/UFRPE
Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE
gleudson2013souza@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a atuação de professores de alunos TEA no ensino remoto, e suas estratégias de ensino. Observando os aspectos que envolvem a nova dinâmica do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de COVID-19 ao longo do ano de 2020. A pesquisa de caráter qualitativo, realizada através de levantamento bibliográfico e questionário pré-estruturado por meio eletrônico. A pesquisa se configura de caráter qualitativo e nos detivemos às ideias apontadas pelos seguintes documentos e autores: Brasil (2020); Miranda (2017) e Volpin (2016). O questionário contou com nove professoras respondentes, atuantes na rede pública e particular, tanto na educação infantil como no ensino fundamental da Região Metropolitana do Recife, buscamos compreender seus desafios e estratégias pedagógicas utilizadas nos encontros síncronos e assíncronos. Os dados apontam que o apoio familiar no processo de aprendizagem é um fator mais decisivo neste novo contexto, marcado pelo distanciamento social e a necessidade de pensar em conjunto formas para suprir as demandas de um público em que se convencionou o uso de materiais concretos e acompanhamento contínuo e presencial. Nota-se também que há um déficit na capacitação de professores para atuação com alunos TEA em específico, e para o uso de ferramentas digitais. Visto o baixo apoio das instituições de ensino em geral para a adaptação e desenvolvimento a novas formas de transmitir saberes, sobretudo em um cenário atípico.

Palavras-chave: TEA; Docência; COVID-19; Ensino remoto.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of teachers of TEA students in remote education, and their strategies. Observing the aspects that involve the new dynamics of the teaching-learning process during the COVID-19 pandemic throughout 2020. The qualitative research, carried out through a bibliographic survey and a pre-structured questionnaire by electronic means. It had nine responding teachers, working in public and private schools, both in kindergarten and elementary school in the Metropolitan Region of Recife, we seek to understand their challenges and pedagogical strategies used in synchronous and asynchronous meetings. The data show that family support in the learning process is a more decisive factor in this new context, marked by social distancing and the need to think together about ways to meet the demands of a public in which the use of concrete materials and monitoring is agreed upon. continuous and face-to-face. It is also noted that there is a deficit in the training of teachers to work with specific TEA students, and in the use of digital tools. Given the low support of educational institutions in general for the adaptation and development to new ways of transmitting knowledge, especially in an atypical scenario.

Keywords: ASD; Teaching; COVID-19; Remote teaching.

INTRODUÇÃO

Para compreender a situação, a pesquisa foi desenvolvida a partir do seguinte questionamento inicial: "Quais foram os principais desafios do trabalho docente com alunos TEA durante a pandemia?" Com o objetivo de conhecer os desafios enfrentados nesse período de distanciamento social, foi aplicado um questionário a professores da educação infantil e do ensino fundamental, área de atuação competente aos licenciados em pedagogia, das redes pública e privada.

Mesmo em tempos não-pandêmicos, os professores enfrentam muitos desafios no processo de inclusão escolar. Contudo, a pandemia de Covid-19 potencializou esses desafios, exigindo ainda mais ajustes e adequações nas estratégias de ensino.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, é um transtorno do desenvolvimento, que se caracteriza, principalmente por déficits em três grandes aspectos do desenvolvimento, a saber: as relações e interações sociais, a comunicação e a linguagem e a inflexibilidade com mudanças de rotina. Dessa forma, os indivíduos com TEA apresentam dificuldade no relacionamento com seus pares, dificuldade ou ausência de linguagem, apresentando, muitas vezes, ecolalia ou fala sem intenção comunicativa e um grande apego a rotinas. (KANNER, 1943, p. 20)

Os sintomas do autismo, podem se manifestar ainda nos primeiros meses de vida, sendo mais comumente diagnosticado até os três anos de idade. No âmbito escolar, o professor tem um papel importante nesse diagnóstico, se munido, minimamente, do conhecimento que caracteriza o referido transtorno. A vida diária do professor com o estudante, pode favorecer à identificação dos primeiros sinais. A identificação precoce, pode possibilitar comunicar/orientar aos familiares, junto a equipe pedagógica e buscar avaliação por meio de uma equipe multidisciplinar para constatação, visando minimizar as dificuldades e atrasos do desenvolvimento dessa criança.

O ensino do aluno com TEA apresenta-se como um desafio para os professores do ensino regular brasileiro, e em meio a uma pandemia, outros

¹ A partir de agora, utilizaremos a sigla TEA ao nos referirmos às crianças/pessoas com Transtorno do Espectro Autista. O mesmo se aplica às siglas subsequentes.

fatores se somam aos percalços rotineiros da sala de aula. Dificuldades de concentração, a falta de experiência no uso das tecnologias e até mesmo a própria dificuldade do TEA em compartilhar atenção com outras pessoas (COLL *et al.*, 2004). Os fatores mencionados, podem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Neste novo cenário, torna-se imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre o transtorno do espectro autista para que desenvolva práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelo Plano Educacional Individualizado (PEI). De acordo com Pereira (2014, p. 05), o PEI é um recurso pedagógico que se organiza através das demandas dos alunos, sendo sua construção realizada de forma coletiva, destacando metas para ele, de acordo com o nível de conhecimento e dificuldades apresentadas pela criança autista.

Sabendo da importância do trabalho do professor para o desenvolvimento da criança TEA, a discussão sobre a atuação destes profissionais durante o momento pandêmico nos leva a refletir acerca de nossa estrutura educacional. Ao pensarmos suas estratégias pedagógicas, ferramentas e habilidades adquiridas ou aprimoradas para continuar em exercício.

Olhando para o cenário dos anos 2020 e 2021, que foram marcados por isolamento social, fechamento das escolas e posteriormente o ensino remoto; torna-se importante compreender como os professores estão lidando com a experiência de conduzir o aprendizado dessas crianças de modo remoto.

1 UM BREVE HISTÓRICO DO ALUNO COM TEA

A oferta de educação para alunos com necessidades especiais no Brasil, seguiu por muito tempo um padrão segregador, composto basicamente por ações isoladas. Tendo em vista escolarizar estes indivíduos sem o contato com a escola em si, a partir de um padrão médico. Como afirma Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros profissionais a atuar na educação especial. Através de ações com enfoques terapêuticos, tais como testes psicológicos, de inteligência, terapias individuais de fonoaudiologia, e uma pequena carga horária de atividades de ensino. Os indivíduos permaneciam separados da escolarização regular, mas recebiam uma atenção até então inexistente (FERREIRA; GLAT, 2003).

Ao longo do início do século XX no Brasil, a educação inclusiva foi

ganhando notoriedade, ainda que a passos lentos. De acordo com Silva (2016) em 1950 já existiam movimentações para organização e profissionalização do trabalho ligados a pessoas com deficiência. Contudo, os maiores avanços neste campo são vistos na Lei 4.024/1961, que torna obrigatório o ensino de indivíduos “especiais” dentro da educação regular.

Logo, para analisar o cenário atual da educação de alunos com TEA, é preciso ter em mente que a própria legislação específica sobre o assunto data do ano de 2012, ainda de maneira generalista quanto aos aspectos educacionais. A exemplo disso, trazemos a LEI 12.764/ 2012, mais conhecida como Lei Berenice Piana. Embora a proposta de acesso do indivíduo com TEA seja plausível, o documento não aponta como se daria este processo de escolarização.

A inclusão escolar, prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2003, p.15). Este processo, como apontam Booth e Ainscow (2002), deve ser desenvolvido e melhorado conforme a comunidade escolar se habitua com o processo, criando sua própria cultura inclusiva a partir da apropriação de conceitos, políticas e práticas inclusivas.

Bazon *et al* (2018) chama a atenção para a necessidade do conhecimento da questão da inclusão escolar, se referindo a formação docente como uma das bases para o sucesso da inclusão, lembrando que as políticas públicas de formação docente não contemplam a superação da exclusão e adição de novas práticas, como destacado por MICHELS (2006, p. 417-418 *apud* BAZON *et al* 2018):

[...] a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Ao contrário, tal proposição consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio da escola. Não mais falamos em excluídos da escola (do ensino fundamental), mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola.

Segundo Pimentel (2016), a cultura escolar se mantém hegemônica e sólida na transmissão de valores e rituais educacionais que perpetuam a exclusão. A autora ainda acrescenta que é necessário a construção de uma nova cultura inclusiva.

Para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário à reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. [...] Este novo

valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade. (PIMENTEL, 2016, p. 108)

Ao pensarmos na questão do aluno com espectro autista, levando em consideração um cenário de pandemia, distante da escola como espaço físico, mas ainda inseridos nos mesmos processos. Todos estes fatores precisam ser considerados como possíveis limitantes ou catalisadores de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para fins desta investigação, vamos nos ater a preparação e atuação docente neste período.

1.1 Ensino, acolhimento e inclusão em meio a pandemia

Em decorrência da presente crise na saúde ocasionada pela COVID-19, que afeta diferentes esferas da sociedade, incluindo a educação, alunos e professores. A clássica sala de aula, antes, num espaço físico, passa a ficar em desuso, sendo transportada para plataformas digitais. As aulas, deixam de ser presenciais, para serem realizadas por meio de encontros síncronos e assíncronos através de plataformas de comunicação.²

Os professores, de modo súbito e inesperado, se viram imersos em uma nova realidade de ensino e aprendizagem digital. Além disso, passaram a ser requisitados a, de modo repentino, aprender a manusear câmeras, gravar vídeos, produzir material ainda mais atrativo para prender a atenção das crianças e jovens com os quais interagem.

Segundo o relatório técnico “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia” realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM) em conjunto com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação entre os dias 08 e 30 de junho de 2020 com docentes de todo o Brasil, constatou-se que:

[...] 84% dos professores afirmam que o envolvimento dos alunos diminuiu um pouco ou diminuiu drasticamente durante a pandemia, 80% dos entrevistados afirmam que a principal dificuldade dos estudantes é a falta de acesso à internet e computadores; seguida pela dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%); a falta de motivação dos alunos (53%) e o

² *Google Meet, Zoom, YouTube e Whatsapp por exemplo.*

desconhecimento dos alunos em usar recursos tecnológicos (38%).[...]

Com os alunos de inclusão escolar não seria diferente, a necessidade em desenvolver um trabalho que atenda as demandas dessas crianças, vai de encontro com as dificuldades próprias do Transtorno Autista e com a inovação do uso das tecnologias para ministrar as aulas. Para Matos e Mendes (2015) há uma necessidade dos docentes em ressignificar e redimensionar/redirecionar suas práticas pedagógicas, conhecer seus alunos a fim de realizar mudanças necessárias ao ensino de educandos com necessidades educacionais especiais, saber o quê e como ensiná-los.

1.2 Planejando o ensino

Todo trabalho escolar é precedido por um planejamento orientando a manutenção e aprimoramento do processo ensino aprendizagem. De acordo com Volpin (2016), a ação de planejar no trabalho do professor, reside na atenção deste profissional para a sua prática de ensinar, visto que ela precisa ser intencional, portanto, deve se tornar um instrumento.

Para os alunos com necessidades educativas especiais, é necessário a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que surge à partir da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 em resposta ao Art. 59 inciso 01 da LDB 9.394/96 que: assegura aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, diversos recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades e deve ser produzido pela escola após avaliação do aluno.

Em se tratando do currículo escolar, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 versa no Art.8º inciso 3 que o mesmo poderá contemplar:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória.

Mencionado também pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015)

Art. 2º Inciso 3, que dá garantias às pessoas com deficiência adaptações necessárias para acesso pleno ao currículo em condições de igualdade e respeitando as características do estudante com deficiência para que seja conquistado a sua autonomia. Nesse sentido, é preciso definir objetivos e estratégias para essa criança, considerando suas especificidades e níveis maturacionais/cognitivos, articuladas ao projeto pedagógico da escola regular .

Sua utilização deve ser feita em todos os espaços da escola, mas principalmente em sala de aula. É importante que o aluno TEA tenha o PEI para que todos os profissionais da escola saibam quais são as estratégias mais adequadas a fim de que o estudante possa aprender como os demais, devendo ser o mais próximo possível do currículo regular da escola, além de ser possível verificar o andamento do processo de inclusão.

O PEI deve ser revisado com frequência à medida que objetivos ou dificuldades são apresentados. Revisitar as práticas pedagógicas para possíveis adequações, se faz necessário, pois de acordo com Leal (2005), o processo de planejamento de ensino consiste numa reflexão do docente sobre a prática.

2 METODOLOGIA

A partir do questionamento inicial, "quais foram os principais desafios do trabalho docente com alunos TEA durante a pandemia?" Esta pesquisa procurou através de coleta de dados com os profissionais inseridos no contexto estudado e aprofundamento na literatura sobre o tema, conhecer e refletir sobre um quadro demasiado novo. Neste sentido, apoiando-se em autores como Castro (2008) e Brzezinski (2008), que dialogam sobre a análise de teorias educacionais a partir de sua prática, constatando a necessidade de não apenas se debruçar sobre as leis, orientações e instrumentos governamentais sobre educação, se não houver aplicação prática e diálogo com a realidade escolar.

Conforme Neves (2008), toda coleta de dados deve ser antecedida de planejamento, questionamento e devida preparação, diante disto, para coleta dos dados foi utilizado um questionário composto por 14 perguntas discursivas e objetivas por meio da plataforma *Google Forms* para pedagogas que atuam em instituições públicas e privadas na Região Metropolitana do Recife em Pernambuco,

formado por questões relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas voltadas ao aluno com autismo.

Para esta pesquisa, foi escolhida, como metodologia norteadora, a Análise de conteúdo de Bardin (2011) que orienta um sistema de três fases de tratamento dos dados: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados. A análise de conteúdo permite que a interpretação dos resultados obtidos seja feita através da inferência por utilizar-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens Bardin (2011).

A pré-análise refere-se à busca e organização do material documental que será analisado (incluindo transcrição de entrevistas e questionários) para a formulação de hipóteses e objetivos que as pesquisadoras se propõem a pesquisar e interpretar posteriormente. A exploração do material refere-se às unidades de codificação que é a categorização do tema a ser trabalhado. Para Bardin (2011) as categorias dizem respeito às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa, à questão norteadora, etc; e a terceira fase (tratamento dos resultados) busca através dos resultados brutos (no caso desta pesquisa, o questionário) tornar os conceitos e proposições, significativos e válidos para a comunidade em geral.

Observando a Lei Nº 13.709/2018, conhecida como lei geral de proteção de dados, a identidade das profissionais entrevistadas foi preservada e durante a discussão do tema as identificamos por meio de letras seguindo a ordem alfabética. Ainda sobre segurança dos dados, todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo o uso de suas respostas aos propósitos deste trabalho.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Perfil e padrões de atuação das docentes

As nove docentes entrevistadas residem e atuam profissionalmente no estado de Pernambuco, com alunos TEA de idades variadas inseridos em turmas regulares do Ensino Fundamental 1 (Educação Infantil e Anos Iniciais), em escolas públicas e

privadas. A faixa etária das profissionais entrevistadas variaram de 29 à 53 anos, o que se reflete também no tempo de sala de aula, que oscilou de 04 à 25 anos. No entanto, na educação inclusiva, os números foram mais homogêneos, em específico, no trabalho com alunos TEA os docentes apontaram, em média, 7 anos de atuação.

No que se refere à formação, todas são licenciadas em Pedagogia, porém apenas uma afirmou ter especialização em educação inclusiva, e, quatro docentes possuem cursos de capacitação/atualização sobre o autismo.

É necessário pensar que, apesar de haverem diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a oferta de disciplinas referentes à educação inclusiva (BRASIL, 2002), as especificidades do aluno TEA, assim como os demais indivíduos dentro do público atendido pela educação inclusiva, exigem maior aprofundamento (MIRANDA, 2017).

3.2 O trabalho com o aluno com o TEA no ensino remoto

Para possibilitar a educação a distância neste momento pandêmico, o uso das NTIC³ tornou-se imprescindível. Logo, aplicativos para smartphones, plataformas online e softwares diversos tornaram-se os novos materiais de trabalho dos professores, mesmo que tais ferramentas já venham transformando a sociedade e as práticas educacionais desde o início do século (COLL, MARTÍ, 2007). Quando perguntadas sobre as principais ferramentas utilizadas neste período, as professoras apontaram em sua maioria Google Meet, Zoom e WhatsApp.

Buscando entender o cenário dessa nova sala de aula, questionamos acerca da participação e interação destes alunos no ensino remoto. Cientes de que para um indivíduo do espectro autista, a interação com algo não concreto e a concentração podem ser fatores decisivos (RIVIÈRE, 2007).

Todas as docentes relataram ter dificuldades. Algo constatado nas respostas da professora B afirma que: “O aluno participa de aulas gravadas, nas aulas ao vivo existem dificuldades. O aluno não consegue manter por muito tempo a interação via tela. O fator distância é um importante dificultador da interação com o aluno que tem TEA”. A professora G reforça a fala da colega e

³ Novas tecnologias de informação e comunicação (Coll et al, 2007, p.420)

em adição, a professora H respondeu que “O aluno com TEA precisa de materiais concretos para auxiliar no seu aprendizado, nesse modelo de ensino fica mais difícil para eles.”

Deste modo, Rivière (2007, p. 242) nos lembra que para além dos estereótipos, o autismo abrange 12 dimensões que se inter relacionam em diferentes níveis. No contexto abordado, pudemos notar, mais manifestas, o transtorno qualitativo na incorporação de estruturas, representado pela resistência ao rompimento de rotinas e o transtorno qualitativo da capacidade de referência conjunta, expresso pela ausência completa de ações conjuntas ou de ... interesse pelas ações de outras pessoas.

Diante de um cenário atípico, onde o ambiente de estudo e o lar são um só, a participação familiar ganha uma nova dimensão, não só de acompanhamento mas também de mediadora do processo. Para Lacasa (2007), escola e família sempre foram instâncias do desenvolvimento e ambas cumprem papéis complementares na formação do indivíduo. Baseado nisso, indagamos o grupo de docentes sobre a participação familiar durante este período e boa parte – seis – descrevem a participação familiar de seus alunos com TEA como satisfatória é imprescindível.

Porém, a professora G traz outro ponto: “A família acompanha nas aulas online, mas não esperam a criança tentar realizar a atividade sozinha, querem responder pela criança” . Desta forma, a falta de comunicação e informação entre escola e família torna-se uma barreira na aprendizagem da criança, pois a mera participação familiar esvaziada de sentido não acresce valor ao momento (LACASA, 2007).

3.3 Organização do trabalho docente para a inclusão

Conforme exposto, promover uma prática inclusiva que atenda às especificidades do aluno TEA e as diretrizes educacionais por meio do ensino remoto não é uma tarefa simples. Cientes de que o trabalho educativo por si só já possui um caráter essencialmente social e carregado de significados, cujas atividades demandam planejamento e intencionalidade (VOLPIN, 2016). Com isso em mente, buscamos levantar como e se ocorreu essa adequação do

trabalho docente voltado à inclusão durante a pandemia.

Em um primeiro momento, sondamos acerca da estrutura e apoio que as docentes receberam das instituições de ensino para a adaptação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem neste novo contexto. A maioria das professoras afirmaram ter um suporte básico das instituições em que trabalham – sem maiores detalhes - no entanto, as professoras B e G apontaram não ter qualquer apoio em relação à adaptação ao trabalho remoto.

Considerando a importância do apoio/suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pedagógicas com sentido e significado, Volpin (2016), diz que existem duas dimensões no trabalho do professor que são dependentes e conversam entre si, são as dimensões objetiva e a subjetiva; a objetiva diz respeito às condições materiais encontradas no seu dia-a-dia, e a segunda fala sobre o significado que o trabalho tem para esse sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que para haver uma educação inclusiva efetiva neste momento de pandemia é necessário um trabalho conjunto entre todos que participam da vida da criança com autismo tornando-se nesse momento, mediadores do processo de aprendizagem.

Sendo importante que o professor tenha um olhar atento às necessidades e o que melhor funciona para seu aluno TEA, visto que há uma variedade de características dentro do transtorno do espectro autista, como exemplificado pelas professoras, a distância se mostrou um grande obstáculo a ser trabalhado. Foram apontados diferentes formas de se trabalhar com as crianças autistas e com isso algumas estratégias são utilizadas para uma melhor inclusão desses alunos, mas não existe uma receita pronta, é preciso investir no acolhimento e na mediação do processo de aprendizagem.

Este estudo poderá auxiliar na compreensão sobre a atuação dos docentes com todas as dificuldades que o distanciamento social impôs, e como família e escola contribuíram para o desenvolvimento do trabalho realizado pelas professoras direta ou indiretamente; mostrando que o autista é capaz de aprender apesar das adversidades impostas, quando se há parceria e capacitação para que isso ocorra.

Havendo a devida atenção sobre o tema e observando uma maior quantidade de experiências neste mesmo cenário, é esperado que estudos posteriores possam gerar novos saberes e reflexões, aprimorando o ensino remoto para docentes da educação inclusiva e alunos TEA.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W ... T. W. Adorno, *Filosofía y Superstición*. 183. ed. Madri: Alianza, 1972.

BARBERINI, Karize Younes. *A Escolarização do Autista no Ensino Regular e as Práticas Pedagógicas*. Universidade Presbiteriana Mackenzie CCBS – Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v.16, n.1, p. 46-55, 2016.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Lei Nº 13.709, de 14 de Agosto de 2018.. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

_____. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20/07/2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.. *Índex para inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola..* New Redland: Scielo – Centro de Estudos Sobre Educação Inclusiva, 2002.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO INCLUSIVO: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, n. , p. 01-22, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>.

COLL, César et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 472 p.

FERREIRA, J. R. e GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*, pg. 372-390. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GESTRADO. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Cnte). *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 19 jul. 2021.

MATOS, S, N.; MENDES, E, G. Demandas dos professores e inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MIRANDA, Vera Kran Gomes . A dialética da inclusão escolar: caminhos, encontros e desafios de seis professoras da primeira fase da educação básica. In: Deise Nanci de Castro Mesquita. (Org.). Escola de Educação Básica para Todos. 1 ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2017, v. 1, p. 1-244.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. 2016. 27 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (Psa), Usp, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

PIMENTEL, S. C. NASCIMENTO, L. J..A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora; EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71546154008.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SILVA, Micheline; MULICK, James A.. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicol. cienc. prof. 2009, vol.29, n.1, pp.116-131.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular: entenda o autismo. Editora Fontana, 2012.

VOLPIN, G. B. C. O Significado e o Sentido do Planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A.N. Leontiev / Gizeli Beatriz Camilo Volpin – 2016 151 f.

ANEXOS

Questionário - Como os professores têm atuado neste momento pandêmico com os alunos TEA?

Unidade Acadêmica de Educação à Distância
Curso de Licenciatura em Pedagogia
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa " Como os professores têm atuado neste momento pandêmico com os alunos com TEA?", que está sob orientação do Prof. Me. Gleidson Souza

Orientador do TCC II (EAD/UFRPE). A pesquisa tem como objetivo: analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da educação infantil e/ou ensino fundamental que atuam com a inclusão de alunos TEA, bem como os desafios e possibilidades das práticas de ensino diante da pandemia - COVID-19.

Informamos que sua participação é voluntária, com a plena liberdade de se recusar a participar do estudo.

Todas as informações desta pesquisa serão utilizadas, apenas, para fins de estudo da temática e espaços acadêmicos. Assim, asseguramos o sigilo sobre a sua participação.

Discentes: Mariana Rodrigues de Moraes e Thais Ayres

Agradecemos sua colaboração!

Dados de Identificação e Aceite de Termo

1. Nome completo e endereço de email:
2. Idade:

Confirmo a leitura do TCLE e autorizo minha participação na presente pesquisa:

Perfil Profissional

3. Qual sua formação acadêmica (concluída)? *Indique todas as suas formações concluídas.

Magistério/ Normal Médio;

Graduação Concluída (Pedagogia);

Graduação Concluída (Licenciatura/outra);

Outro: _____

4. Atua como professor em uma instituição pública ou privada? Indique qual:

Pública

Privada

Pública e Privada

Outro:

5. Indique o tempo de experiência como professor(a) da educação infantil ou do ensino fundamental e a quanto tempo trabalha com estudantes TEA :

Formação e Atuação Profissional

6. Você possui alguma formação na área do autismo ?

Sim

Não

Outro:

7. Indique quantos estudantes TEA você possui nas suas turmas e em quais séries eles estão matriculados:

8. Onde realiza seu trabalho?

9. Na sua opinião, existem-- e se sim - quais são os maiores desafios na prática do(a) professor(a) de educação inclusiva (TEA)?

10. Como está sendo realizado o ensino? Como você avalia a qualidade das aprendizagens e interações dos estudantes TEA, na realização de atividades "remotas" ou ensino à "distância"?

11. Como você avalia a participação dos estudantes TEA na realização de atividades "remotas" ou ensino à "distância"? Dificuldades?Quais? Quais as dificuldades encontradas?

12. Os seus estudantes precisam de suporte de adultos para participar das aulas? Se sim, como você avalia a participação deles?

Recursos e Tecnologias

13. Se está como professor do ensino "remoto" atualmente, quais são as plataformas virtuais ou/e estratégias utilizadas com o(s) estudante(s) TEA?

14.A instituição em que você atua com o(s) estudante(s) TEA, dá o suporte para os professores desenvolverem um trabalho de qualidade ? Recebe algum suporte, se sim especifique.

15. Quais ações são desenvolvidas pela instituição a fim de promover uma melhor capacitação dos professores que atuam com o(s) estudantes TEA? Nesse momento de pandemia ocorreu alguma formação? Se sim, como?

16. O que você acha que poderia ser modificado a fim de promover uma melhor atuação com esses estudantes (participação dos responsáveis, material didático, brinquedos educativos, etc.)