

Processo de Escolarização dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições da Família durante a pandemia

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares¹
Soraya Dayanna Guimarães Santos²

Resumo

Este estudo buscou analisar o processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e as contribuições de suas famílias durante a pandemia da Covid-19. Esta pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com seis familiares de três estudantes com Transtorno do Espectro Autista, de uma Escola Estadual de Muriaé/Minas Gerais, Brasil, como instrumento de produção de dados. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. A pesquisa apontou alguns desafios, tais como: os alunos dispersavam com facilidade às aulas e demandavam uma maior aproximação com o profissional do Atendimento Educacional Especializado, em colaboração com os demais profissionais. Outros entraves foram as estratégias adotadas pelo Regime Especial Não Presencial de Ensino, que embora tenham sido consideradas referências para o país, não mostraram-se eficientes. Além disso, a pesquisa indicou a prevalência da participação materna na escolarização desses estudantes e o quanto, em um cenário de pandemia, a família constituiu-se ainda mais essencial.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Educacional. Relação Escola - Família.

¹ Mestranda em Educação pelo PPGE/UFV/MG. <https://orcid.org/0000-0003-0656-9591>.

E-mail: cintia.cruz@ufv.br

² Doutora em Educação pelo PPGE/UFAL/AL. Docente do IEFÉ/UFAL e do PPGE/UFV. <https://orcid.org/0000-0003-2623-4430>

E-mail: soraya.santos@iefe.ufal.br

Schooling process of students with Autism Spectrum Disorder: Family contributions during the pandemic

*Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares
Soraya Dayanna Guimarães Santos*

Abstract

This case study sought to analyze the schooling process of students with Autistic Spectrum Disorder and the contributions of their families during the Covid Pandemic. The approach used semi-structured interviews with the six relatives of three students with Autistic Spectrum Disorder from a public school of Muriaé/Minas Gerais, Brazil as an instrument for data production. The data obtained were analyzed using content analysis. The findings highlighted challenges, such as: they easily dispersed to classes and therefore demanded a closer relationship with the special education professional in collaboration with other professionals. Other problems included inefficiencies with strategies adopted by the online administrators, which, although considered standards for the country, were not efficient. In addition, the research indicated the prevalence of maternal participation in the schooling of these students and how the Family was even more essential for students, on pandemic scenario.

Keywords: Autism. Educational Inclusion. School – Family Relationship.

Proceso de escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Contribuciones familiares durante la pandemia

*Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares
Soraya Dayanna Guimarães Santos*

Resumen

Este estudio buscó analizar el proceso de escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y las contribuciones de sus familias durante la pandemia de Covid-19. Esta investigación utilizó entrevistas semiestructuradas con seis familiares de tres estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, de una Escuela Pública de Muriaé/ Minas Gerais, Brasil. Los datos han sido analizados mediante análisis de contenido. La investigación señaló algunos desafíos, como: se dispersaban con facilidad a las clases y exigieron una relación más cercana con el profesional del Servicio Educativo Especializado en colaboración con otros profesionales. Otros obstáculos fueron las estrategias adoptadas por el Régimen Especial Docentes No Presencial, que, aunque hayan sido considerados referentes para el país, no resultaron eficientes. Además, la investigación indicó la prevalencia de la participación materna en la escolarización de estos estudiantes y cómo, en un escenario de pandemia, la familia era aún más esencial.

Palabras clave: Autismo. Inclusión Educativa. Relación Escuela-Familia.

Introdução

Uma das atividades mais impactadas pela pandemia de Covid-19 - epidemia que se espalhou por muitos continentes e países, inclusive o Brasil e desencadeou várias medidas de isolamento social - foi a Educação, em todos os níveis. As instituições de Educação Básica tiveram que construir estratégias pedagógicas baseadas no “ensino remoto”, impondo novos desafios para os estudantes e os professores, o que, segundo Saviani (2020, p. 5), “é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita”.

No entanto, ainda para Saviani (2020), mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial, certas condições precisam ser preenchidas, tais como:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. (SAVIANI, 2020, p.6)

Desta forma, diante das condições expostas, percebemos que em um país de dimensões continentais como o Brasil e no Estado de Minas Gerais, tão vasto, com seus 853 municípios, a possibilidade de os estudantes terem enfrentado níveis profundos de desigualdade e exclusão, advindos, principalmente, do fato de que a maior parte da população da rede pública de ensino, além da crise sanitária, vivenciou também a crise financeira, econômica e social, intensificadas com a pandemia.

Neste cenário caótico, algumas normas legais foram criadas para regulamentação do Ensino Remoto, estabelecendo, entre outras questões, a autonomia dos entes da Federação, para a reorganização de suas atividades de ensino.

Em 18/03/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através de uma Nota de Esclarecimento (BRASIL, 2020), estabeleceu que ficaria a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de Educação Básica e Educação Superior, a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares (item 1).

No Diário Oficial de Minas Gerais, em 27/03/2020, página 170, o Conselho Estadual de Educação, orientou e recomendou que:

As atividades escolares de todas as instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, deverão planejar atividades voltadas para a aprendizagem e reorganizar seus calendários escolares, nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais, adotando regime remoto, via internet, se possível.

No caso de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), através da Resolução SEE N° 4310/2020, de 22/04/2020, composto pelas teleaulas do Programa “Se liga na Educação” na Rede Minas ou Youtube, Plano de Estudos Tutorados (PET) e aplicativos de ambiente digital de estudos.

O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas Escolas Estaduais.

Quanto à forma de condução das atividades, na mesma Resolução, em seu Art. 6° §1°, está descrito que deverão ser priorizados os meios de comunicação não presenciais, por telefone, e-mail, plataforma digital ou redes sociais, se compatíveis com as condições de acesso ao estudante.

Dentre as normativas citadas, destacamos que no documento do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18/03/2020, a Educação Especial apenas é mencionada como uma das modalidades que deverão ser contempladas no Ensino Remoto, sem maiores orientações:

No exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades:

- ensino fundamental, nos termos do § 4° do art. 32 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei n° 9.394, de 1996; III - educação profissional técnica de nível médio;
- IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial. (BRASIL, 2020)

Já na Orientação do Conselho Estadual de Minas Gerais, publicada em 27/03/2020, o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não foi mencionado. Entretanto, na Resolução SEE n° 4310/2020, um capítulo específico, o capítulo III, foi destinado ao Atendimento Educacional Especializado. Nele destacamos:

Art. 18 - Os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quais sejam: Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA), Professor da Sala de Recursos, Tradutor Intérprete de Libras (TILS), Guia-Intérprete (GI), em articulação com o professor regente e a equipe pedagógica da unidade escolar, ficarão responsáveis pelas adequações das atividades e dos materiais dos estudantes público da educação especial, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme Resolução SEE N° 4.256/2020.

Parágrafo único. Na adequação da atividade, deverão ser considerados:

- O Plano de Desenvolvimento Individualizado - PDI;
- O grau de autonomia para a execução da atividade, com mediação dos responsáveis;
- III - O recurso educacional especializado necessário para a execução da tarefa em casa.

Art. 20 - O professor da Sala de Recursos e/ou Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas deverá atuar de forma colaborativa com os professores regentes para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante público da educação especial ao currículo na oferta das atividades não presenciais.

Muito embora esse regime tenha sido considerado referência para os demais estados brasileiros, já que, segundo a divulgação no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação (SEE), de 19 de fevereiro de 2020, atualizada em 19 de fevereiro de 2021:

Minas Gerais está entre os três melhores estados no Índice de Educação a Distância, segundo estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). O Regime de Estudo não Presencial desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) alcançou nota 5,83, bem acima da média nacional que ficou em 2,38. (MINAS GERAIS, 2020)

Entretanto, não da mesma maneira para o PAEE, pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades/superdotação, haja vista as necessidades educacionais especializadas e todas as necessidades de acompanhamento familiar, que já constituíam desafios para o processo de escolarização, na perspectiva da Educação Inclusiva, desses estudantes no ambiente das escolas e foram potencialmente maximizados no Ensino Remoto.

Ademais, na Educação Brasileira, a escola regular vem registrando aumento significativo dos estudantes com TEA. Segundo os dados censitários (INEP, 2018), foram 1,2 milhões de matrículas na Educação Especial, sendo 105.842 estudantes com TEA matriculados em classes comuns. Do total das matrículas da Educação Especial, 70,9% concentraram-se no Ensino Fundamental, nível no qual se dará o presente estudo.

A abertura de acesso desses estudantes às classes comuns é o caminho inicial para a inclusão escolar, devendo ser sustentado pelas garantias de permanência e de qualidade do ensino para todos.

Diversos autores consideram que as pessoas com TEA podem ser escolarizadas em escola regular (BARBOSA, 2018; GOMES; MENDES, 2010; MACHADO, 2016; TALARICO; LAPLANE, 2016), assim como defendem que são necessárias estratégias de diferentes ordens, como: investimento na formação dos docentes, ensino colaborativo, Desenho Universal do Aprendizado e a constituição do Plano Educacional Individualizado, entre outros, para a melhoria do ensino para todos.

O aumento das matrículas e toda esta problemática da inclusão dos estudantes com TEA, portanto, despertou e motivou o interesse em desenvolver um estudo que pudesse aprofundar o tema e, a partir de uma melhor compreensão, utilizá-lo na prática educativa quanto à inclusão desses estudantes na escola regular. Afinal, os desafios encontram-se em igualdade de proporção ao aumento das matrículas e envolvem a todos que participam do processo educacional.

Entre os envolvidos no processo educacional, destacamos a participação das famílias na escola como fundamental para que os estudantes com TEA avancem na sua escolarização.

Sobre esta relação, para Diogo (2012, p. 85) “a divisão do trabalho entre a família e a escola, contrariamente ao passado, em que cada uma dessas instituições desempenhava papéis bem delimitados, hoje as fronteiras são menos nítidas”. Esta autora considera, portanto, como ainda mais necessário o diálogo na busca de solucionar as tensões, os conflitos e as críticas entre famílias e escolas.

Tal aproximação é necessária também considerando que as práticas socializadoras das famílias podem contribuir para o sucesso escolar em diferentes meios sociais, conforme aponta Vianna (2005, p. 119) “a importância de uma ordem moral doméstica, por exemplo, estaria no fato de que ela se vincula estreitamente a uma ordem cognitiva, favorecedora, entre outras coisas, de um bom desempenho escolar”. Para os estudantes com TEA, pode ser ainda mais expressiva a influência da família.

Assim, justifica-se a escolha do tema pela sua relevância e pertinência, sobretudo considerando que as estratégias adotadas no Ensino Remoto durante a pandemia não se mostraram eficientes para os estudantes com TEA, e tornaram-se em obstáculos para o seu processo de escolarização.

Portanto, pretendemos analisar o processo de escolarização dos estudantes com TEA e as contribuições da família durante a pandemia da Covid-19.

Método

O presente estudo é um recorte da dissertação em andamento denominada: “Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG (SOARES, 2022).

É um estudo de cunho qualitativo. Para Flick (2013, p. 89), “a pesquisa qualitativa pode ter como objetivo oferecer uma descrição ou avaliação, ou o desenvolvimento de uma teoria”. Ainda na visão de Flick (2013), esta abordagem, permite descobrir novos aspectos da situação estudada: Conforme o autor afirma:

Em muitos casos as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos. O objetivo é menos testar o que é conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas (FLICK, 2013, p. 23).

Trata-se de um estudo de caso, que, segundo Gil (2002, p. 54), configura uma “modalidade amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais” e que aborda as condições contextuais. Esse tipo de pesquisa permite aprofundar o conhecimento sobre determinada situação, em suas características essenciais. De acordo com Fonseca (2002, p. 34):

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador

Busca-se extrair, de forma abrangente, todas as nuances do ambiente/caso estudado, para aprofundar nos universos pesquisados e, de forma aberta, extrair dos participantes escolhidos propositalmente, informações relevantes.

Esta primeira etapa da pesquisa ocorreu em uma Escola Pública da Rede Estadual da cidade de Muriaé, Minas Gerais, situada na Zona da Mata Mineira, com os seguintes participantes: familiares dos três estudantes com TEA, dois do sétimo ano e um do oitavo ano do Ensino Fundamental II.

Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada - adaptado de Machado 2011-, com 11 perguntas abertas que foram respondidas, na Família 1, pela mãe do estudante com TEA, na Família 2, pelos pais e irmã do estudante com TEA e na Família 3, pelos pais do estudante com TEA, após assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado com as famílias dos estudantes com TEA, apresentava os seguintes eixos: participação na vida escolar do estudante com deficiência; periodicidade que vai à escola; papel da escola na vida do estudante com deficiência; entendimento sobre inclusão escolar; maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência e os avanços conquistados; a escola e a promoção da participação da família no processo de aprendizagem do estudante com deficiência; se sim, de que forma isto ocorre;

aproximação, vínculo ou parceria com algum funcionário da escola; a família auxilia o estudante com deficiência em outras atividades de escolarização fora do ambiente da escola; tempo disponível da família para auxiliar nas atividades de escolarização do estudante com deficiência e se procura por professor para reforço escolar.

A coleta de dados ocorreu remotamente com as Famílias 2 e 3, através da Plataforma digital do Google-Meet. Com a Família 1, de acordo com a liberação do município (pelo Programa Minas Consciente, na classificação da ocasião), dentro das medidas sanitárias e mantendo o distanciamento, a entrevista pôde ser presencial (na própria unidade de ensino).

Para a entrevista semiestruturada, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Também em relação às entrevistas semiestruturadas:

É possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI 2003 apud MANZINI, 2004, p. 2).

E, desta forma, a entrevista semiestruturada aplicada às famílias dos estudantes com TEA, permitiu à pesquisadora ampliar o olhar para o meio contextual em que esses estudantes se inserem.

Os dados serão interpretados com base na técnica da Análise de Conteúdo. Esta técnica qualitativa segue critérios metodológicos, como: objetividade, sistematização e inferência. De acordo com Bardin (2011, p. 42), a técnica de Análise de Conteúdo

[...] representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens

Após a realização das entrevistas, elaborou-se um quadro de Pré-Análise, primeira etapa da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 95), pré-análise é “a fase da organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um plano de análise”.

Em seguida, realizou-se a exploração do material, que de acordo com Bardin (2011, p. 101), compreende a fase de análise propriamente dita “[...] Esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificações, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Por último, realizou-se a fase do tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que significam que o pesquisador deve ir além do teor expresso nos discursos, pois, interessa-lhe a expansão dos sentidos intrínsecos e não declarados abertamente.

A este respeito, Bardin (2011, p. 101) afirma que o analista, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”.

Ressalta-se que o Projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFV, Minas Gerais, sob o parecer consubstanciado 4. 577. 949.

Resultados

Os resultados foram organizados em duas categorias, configuradas a partir das falas das famílias, a saber: Processo de Inclusão Escolar: dificuldades e avanços; Pandemia e a ampliação dos desafios da escolarização.

3.1 Processo de Inclusão Escolar: dificuldades e avanços

Foi possível identificar, nessa categoria, que nas três famílias houve uma particularidade quanto à adaptação inicial dos estudantes e das próprias famílias ao longo da escolarização.

Perguntou-se às famílias quais foram as maiores dificuldades encontradas no processo de Inclusão Escolar do estudante. A mãe do estudante com TEA da família 1 respondeu que:

Primeiro, eu tive que saber lidar com a situação, aceitar a situação e a minha família também aceitar a situação, para nós ajudarmos ele. Essa foi a maior dificuldade. Então, às vezes, esta inclusão está na própria família, de aceitar, para depois a gente poder ajudar. A mãe sente um alívio de ver que o filho também se sentiu com o fardo leve. A gente sente. Hoje nós lidamos com a situação como se fosse uma situação comum, não é? (FAMÍLIA 1)

Neste sentido, na visão de Martins, Acosta e Machado (2016) também se dá a importância da parceria entre a escola e a família de crianças com TEA, pois, por vezes, a família é bem carente de orientações sobre o processo de escolarização de seus filhos. “Os pais geralmente sentem-se inseguros

ao inserirem a criança na escola regular, e ao ter que lidar com uma situação nova e muitas vezes desconhecida: a condição do filho” (MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016, p. 66).

Muitos sentimentos, vivências e inquietações foram compartilhados a partir das expressões que emergiram sobre a inclusão escolar dos filhos, tangenciando a indagação sobre as dificuldades e avanços em todo o processo. A este respeito, a mãe do estudante com TEA da família 1 comentou:

[...] Ao decorrer dos anos, a gente também fica muito confusa, [...] porque foi uma longa etapa prá gente chegar até aqui. A gente vê o desenvolver de essa ajuda, do Estado, essa ajuda da escola, esse complementar tudo. Isso é uma conquista porque antes eu não conseguia nem falar sobre o Caio, hoje eu consigo falar. Quando eu me emociono é de felicidade, desse abraçar, né? Da escola, com os pais, é, é, não é fácil. Igual ele tem assim, são altos e baixos, mas assim, não podemos desistir, né? [...]. Mas, eu, no papel de mãe, né? Que a gente quer o melhor para nossos filhos e a gente tem que preparar eles para mundo amanhã. Eu sozinha não vou a lugar nenhum.. Porque nós sabemos da dificuldade, das debilidades, às vezes até um pouco agressividade da criança. [...] Aí, eu, quando eu vi a dificuldade do meu filho em casa, de se comunicar, de interagir com outra criança, aquele mundo fechado. Eu estava com medo dele ficar revoltado e aí, eu aceitar que ele precisava dessa ajuda. Aí, quando eu aceitei que ele precisava dessa ajuda e que eu também precisava aceitar que ele precisava dessa ajuda e a minha família aceitar que eles também tinham que ser um conjunto, para ajudar. Isso foi muito difícil, foi uma fase muito difícil, [...] que quando eu saía, eu saía a pé do meu bairro, eu moro no bairro Primavera, e saía a pé todos os dias para ir na Apae com ele. E, meu marido falava assim: - É, você fica buscando mais problema para nosso filho, ele falava assim. Então, às vezes, esta inclusão tá na própria família, de aceitar, para depois a gente poder ajudar. Eu sofri muito com isso... Meu Deus, olha, isso me custou tomar citalopram de dia, zopiden para mim dormir e quando eu comecei a entender que o meu filho precisava de uma ajuda muito grande, numa equipe médica, psicóloga, isso foi muito importante, porque eu fui vendo o avanço. [...]Aí, que ele começou a aceitar essa autoajuda, (...)Ele começou a sentir mais leve, depois que ele passou a ter essa ajuda médica também. A mãe sente um alívio de ver que o filho também se sentiu com o fardo leve. A gente sente. Porque para mim também não é fácil. Se fosse há alguns anos atrás, uma entrevista dessa eu não conseguiria dar, porque eu ia chorar o tempo todo, porque não é fácil. Hoje eu choro porque eu sei o resultado de todo esse esgotamento, de todo esse cansaço. (FAMÍLIA 1)

Para Lizeo (2021) os sentimentos ambivalentes são compreensíveis, visto que as famílias enfrentam situações difíceis para as quais não foram preparadas ou sequer desejaram. “Todos esses sentimentos estão dentro do padrão de normalidade e fazem parte do processo de aceitação desse membro da família com deficiência, e a superação desses sentimentos requer tempo e um penoso empenho pessoal além de uma rede de apoio” (LIZEO, 2021, p. 49).

Também o pai do estudante da Família 3, explicitou que se voluntariou para fundar uma Associação dos Amigos dos Autistas no município de Muriaé/MG.

A AMA, ela, assim, como eu te falei, ela foi criada no dia 11 de setembro de 2015, né. Por eu mais uma, uma amiga minha né também mãe de uma criança autista, nós vimos a dificuldade de incluir as crianças dentro do contexto escolar e até mesmo da comunidade, né. Então a gente criou a associação, a gente vem batalhando, brigando, dando a cara para bater. Hoje a gente tem um departamento jurídico, a gente tem psicólogo, tem fonoaudiólogo, a gente tem terapeutas, pessoas que vão trabalhar com a gente na nossa sede. porque hoje, em Muriaé, posso falar tem cadastrado dentro da associação mais ou menos 200 crianças com transtorno de espectro autista, fora as que estão na fila de espera da APAE para ter um diagnóstico, né. Então a AMA ela, ela tá vindo justamente pra isso, para auxiliar a família nos termos psicológicos, quando uma família recebe a notícia de que criança é autista a primeira coisa que acontece é o chão sumir, é o chão sumir. Então a gente tá aí para ajudar a associação, e, graças a Deus, a AMA é conhecida dentro de Muriaé, como em algumas cidades aqui da região, né. E tudo vai melhorar, se Deus quiser. (FAMÍLIA 3)

Ainda na visão de Lizeo (2021), é sabido que há o luto pelo filho desejado e idealizado, por parte das famílias, vivido ao longo do processo de acolhimento de uma criança com deficiência. “Assim, para que se torne possível acolher o ente real faz-se necessário viver o processo de luto daquela criança “perdida”. Porém, cada família irá vivenciar essa perda da sua maneira, pois depende de diversos fatores para elaborarem o processo de luto”. (LIZEO, 2021, p. 50)

Perguntou-se às famílias quais foram os avanços notados na trajetória de escolarização dos filhos. O pai do estudante com TEA da família 2 respondeu que:

Ele, por exemplo, quando era criança, ele tinha dificuldade em falar. Aí fez tratamento, aí, de repente, aí rapidinho já começou, falar bem, aí agora ele fala normal e tudo. Entendeu? Eles ajudaram muito. E na escola, eu não vou dizer que ele não tá desenvolvendo não, ele tá sim, mas só que é muito devagar, é muito devagar. Eu acho que antes, por exemplo, tinha dia que ele não queria ir na escola, lá no início não queria não. Aí depois ele passou a gostar, aí começou a ir, todo dia ia sem problema, né. E agora, por exemplo, em casa, igual eu tô falando, em casa agora ele quer ficar mais no jogo. (FAMÍLIA 3)

É importante pontuar que o referido estudante ainda não domina a leitura e a escrita, sendo apontado, anteriormente, por Saviani (2020, p. 5), como pré-requisito essencial para a realização do Ensino Remoto. Para este autor, tal situação notadamente “acentua e aprofunda as desigualdades e escancara a incapacidade da (des)ordem dominante de resolver os problemas agravados pela pandemia”.

Para Saviani (2020, p. 10), há uma tendência na educação brasileira atual em promover a “fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens”. Não é, portanto, incomum, perceber esta dificuldade das famílias em retirar as crianças dos jogos e escolarizá-las nesse formato.

De igual maneira, a mãe do estudante com TEA da família 3 respondeu que houve dificuldades de adaptação inicial, mas também avanços no processo de inclusão escolar de seu filho:

Então, é o [“P”], ele trocou de escola né? Então, é, a gente teve aquele período de adaptação que é muito difícil, né? Praticamente uns 15 dias e deixava o [“P”] lá e a Professora, a escola me ligava e eu tinha que ir buscar ele, porque ele não era acostumado com o banheiro, o vaso lá era sem tampa e ele era acostumado com aquele com tampa. Então, eu tinha que buscar ele direto. Só que depois eu vi que a professora de apoio, ela criou um, um certo vínculo com a gente, entendeu? Ela, é como eu posso dizer, ela, ela se tornou uma pessoa da família e ela tava sempre ligando, sempre procurando saber das coisas, então, assim, ele pegou uma segurança muito grande nela e eu também. Então, ali, ela começou a fazer um trabalho muito bacana com ele, aonde eu vi que ele teve um desenvolvimento maior. Ele tinha, ele tem muito medo de chuva. Todas as vezes que arma chuva ele fica apavorado e tem, aonde que ele tiver, ele tem que vir embora, arruma aquela confusão e ela criou esse vínculo tão grande com ele que teve um dia que tava lá na Educação Física, começou a chover. Aí começou a fechar o tempo, e armar aquela chuva e ela conversou com ele e ele ficou numa boa, então eu vi que aí ele teve um grande avanço, entendeu? Pela vontade da professora apoio, porque quando a professora não, não se interessa, a professora de apoio, ela fica ali como uma babá, porque aí ela não evolui o trabalho dela, ela não procura a saber quando que ele vai aprender, né? E ela fica só ali vigiando, eu falo assim babá, né, com todo respeito, mas, assim, que a gente sabe que não é fácil, né? Uma criança autista não é fácil. E como a gente, assim, se perde nas crises, né, no jeito dele, a, a professora apoio que chega agora também se perde, mas ela, ela com muito amor, muito carinho, muito interesse, ela desenvolveu um trabalho bom com ele na escola. (FAMÍLIA 3)

Diante dessas considerações, constatamos que há práticas validadas cientificamente que, a depender dos docentes que atuam diretamente com o estudante com TEA, poderão utilizá-las para viabilizar e/ou potencializar o desenvolvimento intelectual dos mesmos. O ensino colaborativo, as atividades estruturadas e baseadas no currículo de cada ano, planejamento das adaptações necessárias às características individuais, reforço positivo, são algumas dessas práticas que podem retirar algumas barreiras nos ambientes escolares.

Para Dias e Henrique (2020, p. 10), “são experiências que revelam a importância do Ensino Colaborativo e como este pode enriquecer o desenvolvimento educacional do aluno e a atuação profissional”. Mas essa aproximação com o Ensino Remoto não pôde ocorrer satisfatoriamente, especialmente para os estudantes do PAEE.

Algumas tensões podem ocorrer no campo das relações família e escola, sendo que, de acordo com Lizeo (2021, p. 53) é comum que:

Os profissionais da educação percebam as famílias como negligentes e as famílias têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e legitimidade das práticas dos

professores. Este é o campo do surgimento dos mal-entendidos, inquietações e dificuldades entre responsáveis e professores.

Entretanto, é muito importante que ocorra essa aproximação entre a família e a escola, para que se alcancem objetivos comuns. A imposição do isolamento social acarretou distanciamentos maiores entre os atores do processo educacional, haja vistas as limitações de diferentes aspectos, como a necessidade de certa “improvisação” para todos os envolvidos, a família, os estudantes e, até mesmo, a escola. E isso comprometeu o desenvolvimento de um Ensino Colaborativo.

3.2 Pandemia e a ampliação dos desafios da escolarização

Nessa categoria, percebemos convergências de respostas das três famílias, que foram unânimes em expor suas constatações, sempre estabelecendo uma demarcação de períodos Pré e Pós-pandemia.

Perguntamos às famílias quais foram as maiores dificuldades encontradas no processo de escolarização do estudante com TEA. A mãe do estudante com TEA da Família 1 afirmou que: “ele tem uma professora que ajuda ele. Se não, ele não conseguia não. É, ele precisa de uma ajuda, ele precisa de um incentivo, às vezes ele deixa a professora online, dispersa com outra coisa”.

Nesta mesma direção, o pai do estudante da Família 2 respondeu que: “Antes da pandemia era melhor, porque meu filho era obrigado a ir, não tinha jogo, não tinha celular, não tinha nada. E agora, não sendo obrigado a ir para escola, fica em casa e, muito rápido, larga o caderno e vai para o celular de novo” (FAMÍLIA 2).

De igual maneira, o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

O filho é uma criança que não consegue assistir videoaula e não adianta querer colocá-lo em frente um televisor, um aparelho celular, que ele não vai ficar. Se tira a pandemia, para a aula presencial o meu filho vai participar, mas, infelizmente, não teve praticamente contato com a escola em 2020. (FAMÍLIA 3)

Como salienta Caminha *et al* (2016, p. 135), “sabe-se que as crianças autistas são muito dispersas e apresentam dificuldade de integração em ambientes educacionais”. No Ensino Remoto, sob o acompanhamento das famílias, manter a atenção desses estudantes nas aulas pode ser ainda mais complexo.

Em relação à frequência com que a família vem à escola, a mãe do estudante da Família 1 respondeu que “frequentemente acompanho meu filho, até entrar a pandemia. Após isso, dei uma

relaxada em tudo. Mas, até então, sempre era presente. Quando não estava, o pai estava”(FAMÍLIA 1).

Segundo Cury *et al* (2020), houve uma alteração da rotina consolidada no sistema educacional, sem que, de maneira geral, isto retroceda:

Algumas alterações vieram para ficar. Estas alterações precisam incluir todos os alunos, para que os objetivos traçados pela Constituição Federal, no artigo 205, sejam cumpridos. Muito provavelmente a principal mudança se deu na relação estabelecida com as famílias. As escolas precisam se colocar juntas com as famílias para que estas se sintam apoiadas (CURY *et al* 2020, p. 3).

Porém, como constatou-se nas questões seguintes, as famílias que participaram da pesquisa demonstraram menor estreitamento de suas relações com a escola no referido período.

Ao questionarmos como a família vê o papel da escola na vida do filho, o pai do estudante da Família 2 respondeu que “agora já estou deixando um pouco de lado porque a escola tá fechada. E ficou bastante tempo também sem receber a apostila. Aí, agora ele começou a receber, aí minha menina procura ensinar ele”. (FAMÍLIA 2)

Da mesma forma, o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

Antes da pandemia era um papel essencial. Mas agora, na pandemia, ele não está indo à escola e conhece a professora de apoio pelo WhatsApp, só pela voz e não sabe como ela é presencialmente. Mas ele faz as atividades que é posta para ele. A gente cobra isso. (FAMÍLIA 3)

Os autores Oliveira, Oliveira e Barbosa (2021) ao pesquisarem, no âmbito da Educação Básica, a percepção de 52 professores (matriculados na Pós-graduação em docência, com ênfase na Educação Básica e Educação Inclusiva, do IFMG Campus Arcos) sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo coronavírus, identificaram que:

Quando abordados sobre a comunicação com as famílias e alunos de inclusão durante a pandemia, os professores apontam que para 56,9% existem sim dificuldades de comunicação com as famílias e os alunos e para 43,1% não existe qualquer tipo de dificuldade. Perguntados como é dá a interação com as famílias de alunos de inclusão durante o período de aulas remotas, 47,1% responderam ocorrer às vezes o professor procura a família e às vezes é procurado pela família; 23,5% o professor sempre procura pela família do aluno; 21,5% relatam que não há contato com a família e 7,8% a família me procura para saber do filho. Este dado de 21,5% de famílias não terem contato com a escola é coincidente com o relato de que 25,5% dos alunos de inclusão não terem começado a ter aulas no ensino remoto, como relatado pelas respondentes. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, BARBOSA, 2021, p. 9)

Desta forma, como também postulado pelas famílias dos estudantes com TEA, percebemos grandes prejuízos na interação família e escola no período da pandemia.

Indagamos sobre se a escola promove a participação da família no processo de aprendizagem do filho, o pai do estudante da Família 2 respondeu que “sempre quando tinha a escola, fazia reunião e agora já não faz mais, embora a professora de reforço - Profissional de Apoio à Comunicação, Linguagens e Tecnologias Assistivas - manda a apostila para ele estudar em casa”. (FAMÍLIA 2)

Assim como também o pai do estudante da Família 3 respondeu que:

Foi pouco tempo e logo veio a pandemia, sendo difícil conseguir responder a esta questão, pois, apesar de todo o interesse que o professor de apoio tem e a diretora da escola também, sempre atendendo com prontidão, até hoje, ele, (o filho) não foi na escola, ou foi muito pouco.(FAMÍLIA 3)

Muito embora as famílias tenham expressado que houve um distanciamento da escola, devido à pandemia, para Cury *et al* (2020, p. 7), “a conexão com as famílias desses estudantes (...), faz-se importante nesse momento. Assim será possível traçar e planejar atividades que proporcionem a manutenção da rotina escolar”.

Entretanto, para as famílias dos estudantes com TEA, os desafios à escolarização de seus filhos pareciam ser ainda maiores, pois a rotina é imprescindível à adaptação deles. No entanto, as famílias também não estavam preparadas para a mudança brusca, provocada pela pandemia e a necessidade de suspensão das atividades presenciais de ensino.

Nesse sentido, ainda que a pandemia possa ter sido considerada por alguns autores uma boa oportunidade de aproximação entre as famílias e a escola, não foi assim constatado, até mesmo por outros pesquisadores, como no caso de Abreu (2020, p. 5) quando aponta que:

[...] neste momento de pandemia, a família torna-se mediadora, para garantir a continuidade nos estudos. Contudo, neste formato da educação on-line, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos.

Em relação ao avanço na escolarização do filho, a mãe do estudante da Família 2 respondeu que acha que “o filho deveria se esforçar mais e a escola deveria até dar mais oportunidade de reforço, aumentando o período de reforço” (FAMÍLIA 2). O pai complementou dizendo que: “quando tem a escola e a escola está funcionando normalmente, ele tem aula de reforço (Sala Recurso) durante a semana”.(FAMÍLIA 2) Diante dessa resposta, questionou-se ao pai se o filho não estava participando da sala recurso no Regime Não Presencial de Ensino. O pai do estudante da Família 2 respondeu que

“não, pois o filho está estudando só pela apostila” (FAMÍLIA 2). Em seguida, questionou-se a possibilidade de o pai disponibilizar um aparelho de celular para o estudante participar da Sala Recurso Não Presencial e o mesmo respondeu que “consegue sim” (FAMÍLIA 2). Entretanto, até a presente data, segundo a escola, essa inclusão digital do estudante da Família 2 ainda não aconteceu.

Sobre essa questão, também a pesquisa realizada por Silva, Bins e Rozeck (2020, p. 10) trouxe importantes contribuições ao pontuarem que:

Em relação à Educação a distância ou on-line, outro aspecto a ser pensado é que na educação pública encontramos dificuldades estruturais e financeiras, ou seja, a maioria das casas dos alunos da escola pública fica na periferia, onde não há aparelhos ou internet que possam dar conta das demandas de um ensino nestes modelos propostos

A este respeito, a própria escola pública pode estar limitada em sua aproximação com as famílias pelos canais digitais, estando apta a monitorar, oferecer o material impresso e realizar a busca ativa dos estudantes que não realizaram seus planos de estudos tutorados, mas estando, talvez, um pouco longe de realizar tutoria individual para cada estudante.

No tocante à participação do filho nas atividades de escolarização, a mãe do estudante da Família 3, respondeu que:

Eu ajudo o meu filho com o PET que vem para ele, com bastante insistência, tentando, tentando, tentando, porque tenho medo de que quando as aulas recomencem presencialmente ele tenha mais dificuldade ainda, no escrever, no pegar o lápis, no copiar. (FAMÍLIA 3)

Para Lizeo (2021, p. 53) “deve-se entender a família como elemento de apoio para o desempenho da função educativa, de forma que tal atribuição foi delegada pela sociedade”. E, desta maneira, o trabalho colaborativo entre família e escola deve ser sempre incentivado.

O pai do estudante com TEA da Família 3, durante a entrevista, fez um apelo aos governantes. Vejamos:

Gostaria que os governantes olhassem para a forma de ensino das crianças atualmente, pois, independente de terem algum tipo de transtorno, é um direito da criança, de toda criança, aprender. O sistema que o governo [MG] adotou para ensinar na pandemia, no meu ponto de vista está errado, porque quando a criança voltar à sala de aula vai ver o professor totalmente diferente do que esteve com ela na videoaula, que não foi a pessoa que esteve com ele naquele período.(FAMÍLIA 3)

Percebemos que as famílias, durante a entrevista, externaram o quanto houve a ampliação dos desafios à escolarização dos seus filhos após a pandemia. Em cada família houve a delimitação das características desafiadoras contextualizadas para cada estudante, porém, tiveram como ponto comum a afirmação da facilidade dos estudantes com TEA em dispersar a atenção às aulas, a prevalência na disponibilidade materna no acompanhamento das atividades de escolarização, além de demonstrações de expectativas, medos e preocupações com o retorno presencial dos estudantes.

Com relação a essas dificuldades da escolarização dos estudantes com deficiência na pandemia, Orlando, Alves e Meletti (2021, p. 12) afirmam que:

A pandemia escancara as desigualdades no processo de escolarização dos brasileiros. O desmonte da educação pública nessa ordem econômica neoliberal anterior à pandemia somada às diferenças regionais e à extrema desigualdade social dificultam as possibilidades de escolarização nesse período. [...] As possibilidades de ensino-aprendizagem através do ensino remoto tornam-se ainda mais escassas para estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social.

É necessário aprofundar o tema e dar continuidade às investigações que contemplem essas relações vividas pelas famílias, pelas escolas, pelos estudantes com TEA, na tentativa de minimizar tantas angústias e incertezas e formar uma base sólida pela comunidade científica, para permanência na luta desses direitos tão caros para esses estudantes.

Considerações

As relações família e escola merecem destaque e podem ser tão ricas que, ao analisar a participação das famílias no Processo de Escolarização de Estudantes com TEA, nesse trabalho, percebeu-se quantas questões foram suscitadas a partir das entrevistas, para além do roteiro, despertando ainda mais o interesse em aprofundar esses temas, tais como fluíram desses diálogos: o mergulho nas dimensões do processo de inclusão escolar e suas dificuldades e avanços, as implicações no desenvolvimento do aprendizado desses estudantes no REANP, adotado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais durante a pandemia e o sentimento dessas famílias sobre a condição dos filhos e a escola.

Pretendeu-se analisar o processo de escolarização dos estudantes com TEA e as contribuições da família durante a pandemia da Covid-19. Constatou-se, na pré-análise, que outras variáveis que tangenciam o tema, como a angústia dos pais e, talvez, o próprio despreparo deles e até da própria escola, podem interferir nessas relações.

Outras conclusões, como a importância do fortalecimento dessa interação entre família e escola, o preparo dos pais para apoiar a escolarização dos estudantes com TEA, o trabalho dos professores

do AEE em conjunto com a família e o auxílio aos filhos com algum tipo de escolarização fora do ambiente escolar, também foram considerados como discursos que tangenciaram o tema proposto.

A pesquisa indicou também a prevalência da participação materna na escolarização desses estudantes e o quanto, em um cenário de pandemia, a família constituiu-se ainda mais essencial para os estudantes com TEA. Entretanto, o acompanhamento familiar fosse ainda mais necessário, a aproximação com a escola tornou-se difícil durante a pandemia, assim como o desenvolvimento do Ensino Colaborativo.

Faz-se necessário aprofundar nessas investigações, buscando, além de verificar como ocorreram as deliberações do Ensino Remoto para outros estados e redes de ensino, como processaram-se as interações familiares e as escolas de diferentes etapas e níveis de ensino.

Referências

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018. 262 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota de Esclarecimento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 18 mar. 2020.

CAMINHA, V. L. *et al* (Orgs.). **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Editora Blucher, 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Minas Gerais). Nota de Esclarecimento e Orientações Nº 01, de 11 de novembro de 2020. Dispõe sobre o retorno às atividades escolares regulares, nas unidades que menciona, enquanto durar o estado de calamidade pública, em todo o território de Minas Gerais. **Diário Oficial de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 170, 27 mar. 2020.

CURY, C. R. J. *et al*. O aluno com deficiência e a pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**, [s/l], 2020.

DIAS, S. A.; HENRIQUE, K. E. N. O trabalho colaborativo no Processo Educacional de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: Mendes, E. G. *et al* (Orgs.). **Estratégias Inclusivas de Escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília: ABPEE, 2020.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais no sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. **Revista Luso-Brasileira de Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 166-188, 2012.

FLICK, V. W. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, T.; Silveira, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de BH. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, dez. 2010.

LIZEO, L. M. A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I.** 2021. 131 f. Dissertações (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2021.

MACHADO, K. **O professor e os desafios no ensino aprendizagem da criança espectro autista.** 2016. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação Sant’Anna, Ponta Grossa, 2016.

MACHADO, M. C. C. **A família e o aluno com necessidade educacional no espaço da escola.** Monografia. 2011. 94 f. (Especialização em Desenvolvimento humano, educacional e inclusão escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru/SP. **Anais [...]**. Bauru/SP: USC, 2004. p. 1-10.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, Espírito Santo, n. 43, p. 59-71, 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4310/2020.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre normas para a oferta do regime especial de atividades não presenciais e regime especial de teletrabalho nas escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais, 2020.

OLIVEIRA, P. de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de; BARBOSA, R. P. C. **The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic.** *Research, Society and Development*, [s/l], v. 10, n. 7, p. 1-12, 2021.

ORLANDO, R. M. ALVES, S. P. F. MELETTI, S. M. F. Pessoas com deficiência em tempos de pandemia da COVID-19: algumas reflexões. **Revista Educação Especial (UFSM)**, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64354> Acesso em 21 março 2022

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, Pará, v. 10, p. 01-25, 2020.

SILVA, K. W.; BINS, K. L. G; ROZECK, M. A educação especial e a COVID-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces científicas – Educação**, vol 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em 21 mar 2022

SOARES, C. H. F. C. **Processo de Escolarização na Perspectiva da Educação Inclusiva de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma Escola Estadual de Muriaé/MG**. Dissertação de Mestrado (PPGE/UFV), Viçosa, MG. 2022... (Em andamento)

TALARICO, M. V. T. S; LAPLANE, A. L. F. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 43-56, 2016.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 13/01/2022

Aprovado em: 29/03/2022