

AUTISMO E COVID-19: REPENSANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

AUTISM AND COVID-19: RETHINKING SCHOOL INCLUSION

AUTISMO Y COVID-19: REPENSANDO LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Uguiarlem Ribeiro Durães¹

Belchior Ribeiro Leite²

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista, no cenário educacional, tem sido discutido teoricamente e cientificamente com frequência, principalmente no Brasil. O aumento do número de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares municipais da rede pública de ensino é uma realidade em todos os municípios brasileiros. Nesse sentido, torna-se premente o conhecimento de políticas e práticas de inclusão escolar para tal alunado, em diversas regiões do Brasil. Este artigo tem por objetivo tecer considerações acerca da inclusão escolar de crianças com autismo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com base na revisão teórica acerca do que já se produziu sobre o tema. Após a pandemia eclodiu-se um crescente aumento de diagnósticos precoces de crianças com Transtorno do Espectro Autista, e aliado a isto novos desafios para inclusão escolar destas. Acredita-se que para a inclusão acontecer, é muito importante todos entenderem verdadeiramente o seu papel dentro deste contexto – escola, família e sociedade, por ser nesta vertente, que poderemos obter resultados positivos no ensino e na inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Educacional. Educação Especial. Covid-19.

1941

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder, in the educational setting, has been frequently discussed theoretically and scientifically, especially in Brazil. The increase in the number of enrollments of students with disabilities in regular municipal schools in the public education network is a reality in all Brazilian municipalities. In this sense, knowledge of school inclusion policies and practices for such students in different regions of Brazil becomes urgent. This article aims to make considerations about the school inclusion of children with autism. This is a bibliographical research based on a theoretical review of what has already been produced on the topic. After the pandemic, there was a growing increase in early diagnoses of children with autism spectrum disorder, and combined with these new challenges for their school inclusion. It is believed that for inclusion to happen, it is very important for everyone to truly understand their role within this context – school, family and society, as it is in this aspect that we can obtain positive results in teaching and inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Educational Inclusion. Special education. Covid-19.

¹Mestre em Saúde Coletiva (Universidade de Brasília); Especialização em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade Iguazu; Especialização em Direitos Humanos e Ressocialização pela Faculdade Única de Ipatinga; Residência Multiprofissional em Saúde da Família e Comunidade (ESCS/FEPECS, SES-DF); Especialista em Saúde da Família – título concedido pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Especialização em Políticas Públicas para População em Situação de Rua. Terapeuta Ocupacional (UnB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4950-7705>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4518496037087671>.

²Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Brasília – DF. Possui Especialização lato-sensu em Inspeção, Orientação, Supervisão e Gestão em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes - UCAM/RJ. Possui Licenciatura Plena em Física pela Faculdade do Noroeste de Minas - MG e Licenciatura Plena em Normal Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros/MG. Atualmente é supervisor pedagógico e professor na Escola Municipal Diomedes de Araújo Valadares. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8999-2442>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3208015211040432>.

RESUMEN: El Trastorno del Espectro Autista, en el ámbito educativo, ha sido frecuentemente discutido teórica y científicamente, especialmente en Brasil. El aumento del número de matrículas de estudiantes con discapacidad en escuelas municipales regulares de la red de educación pública es una realidad en todos los municipios brasileños. En este sentido, se vuelve urgente el conocimiento de las políticas y prácticas de inclusión escolar de estos estudiantes en diferentes regiones de Brasil. Este artículo tiene como objetivo realizar consideraciones sobre la inclusión escolar de niños con autismo. Se trata de una investigación bibliográfica basada en una revisión teórica de lo ya producido sobre el tema. Luego de la pandemia, hubo un aumento creciente en los diagnósticos tempranos de niños con Trastorno del Espectro Autista, y con ello nuevos desafíos para su inclusión escolar. Se cree que para que la inclusión ocurra es muy importante que todos comprendan verdaderamente su papel dentro de este contexto: la escuela, la familia y la sociedad, ya que es en este aspecto donde podemos obtener resultados positivos en la enseñanza y la inclusión.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista. Inclusión Educativa. Educación especial. Covid-19.

INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que há um aumento exponencial nos casos de Transtorno do Espectro Autista – TEA nos últimos anos. Até mesmo quem não costuma pesquisar muito sobre o tema pode notar isso no seu próprio círculo social (escola, família, parente próximo, etc.). Ainda assim, é fato que hoje constatamos os casos de diagnóstico precoce de criança com autismo têm aumentado muito, principalmente após a pandemia de COVID-19.

É óbvio que a situação pandêmica foi um momento crítico e causou uma protrusão na vida das pessoas em diversos contextos. Na educação, houve uma necessidade de adaptação do modelo de ensino, ficando a grande maioria dos estudantes em ensino remoto. Por outro lado, esgarçou a realidade da vulnerabilidade, mediante ao acesso ao ensino, visto que em alguns lugares o acesso à internet e celulares era restrito e de má qualidade, desencadeando, então, prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Atrrelado às questões educacionais, as políticas de incentivo a inclusão de alunos que apresentam algum transtorno de aprendizagem, deficiência intelectual, transtorno no neurodesenvolvimento (TDAH, TEA, etc.), tornaram-se significativas e de suma importância, servindo de pilar para a reorganização da rotina desses alunos e incluindo-os no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo apoio pedagógico e aplicando metodologias convenientes a realidade de cada sujeito.

Os professores são um dos primeiros a levantar as dúvidas sobre o desenvolvimento das crianças e um dos principais colaboradores para o diagnóstico do autismo. Os estudantes ficam horas diariamente sob o seu olhar treinado para acompanhar a aprendizagem e socialização das crianças no ambiente escolar. São eles encarregados por conversar com os

responsáveis da criança e os orientarem a procurar por uma avaliação multidisciplinar para realizar o diagnóstico.

Trabalhar o autismo na escola é uma questão delicada, que gera inúmeros debates. Afinal, não existe um consenso sobre o melhor caminho para a inclusão. Os professores têm um papel fundamental na educação de toda criança, esse papel é ainda mais importante para as crianças com alguma necessidade especial Independentemente de o ensino acontecer em escolas regulares ou especializadas, dialogar sobre a aceitação, o acolhimento, o respeito e a condição do autista é fundamental. Uma conversa franca é o primeiro passo para minimizar os estigmas, gerar clareza sobre o tema e buscar soluções possíveis para a inclusão.

Perante os argumentos, levantou-se a problemática: como é realizada a inclusão escolar de crianças com autismo? Desta forma, vale salientar, que tal temática é relevante, visto que se trata de um problema, que traz à tona, novos desafios diante do processo de ensino e aprendizagem, e consoante, mudanças na rotina e processos de trabalho de professores e demais profissionais da educação e na relação com a família.

Diante disso, este artigo teve por objetivo tecer considerações acerca da inclusão escolar de crianças com autismo.

Adota como procedimento a revisão da literatura, que consiste em examinar a bibliografia para levantamento e análise sobre o que já se produziu acerca desta temática. Que segundo Gil (2008) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

1943

Ao final deste trabalho, espera-se que algo seja acrescentado à reflexão acerca da inclusão escolar da criança com autismo. Se, de alguma forma, este trabalho contribuir para despertar reflexões e mudanças, nosso objetivo será atingido. Por fim, acredita-se ser necessário expandir os estudos relacionados ao processo de inclusão escolar de crianças com autismo, tendo em vista a relevância política e social, bem como devido a sua importância acadêmica.

Este artigo está dividido nos seguintes tópicos temáticos: o primeiro aborda a problemática da pandemia e o ensino remoto; o segundo discorre acerca do Transtorno Do Espectro Autismo – TEA; o terceiro detalha sobre a Política de Educação Inclusiva e a Inclusão Escolar Brasileira; o quarto demonstra a importância da interação entre família e escola; e por fim, as considerações finais.

PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO:

Conforme a UNESCO (2020), universidades e escolas de 188 países fecharam suas portas já no dia 4 de março, atingindo alunos da Educação Infantil ao Ensino Superior, sendo ao todo 1.576.021.818 estudantes impactados imediatamente, aumentando gradativamente à medida que o vírus da Covid-19 passou a alastrar-se de forma pandêmica em muitos outros países, como o Brasil.

Para possibilitar a continuidade do ano letivo, respeitando as orientações de restrição impostas pela pandemia da COVID-19, as Instituições de Ensino privadas e públicas precisaram adequar-se rapidamente ao modelo de ensino-aprendizado remoto. Dessa maneira, as aulas remotas passaram a ser utilizadas como alternativa plausível na intenção de reduzir os impactos negativos da pandemia na educação, uma vez que os alunos encontrar-se-ão impossibilitados de frequentar salas de aula presencialmente (LIMA e SOUZA, 2021).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria n.º 343 (BRASIL, 2020) publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), complementado pelos pareceres 09/20 CP/CNE (BRASIL, 2020) e 11/2020 CP/CNE de 06 de junho e 07 de julho, (BRASIL, 2020) dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais (síncrono-remotas) enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus autorizando, assim, aulas que utilizem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

1944

O ensino remoto consiste na adaptação ao uso de recursos tecnológicos e ferramentas de tecnologia de informação, no entanto, sem alterar a metodologia das atividades presenciais, mantendo o projeto pedagógico do ensino presencial. Diante disso, as atividades devem ser adaptadas conforme necessidade, para possibilitar e facilitar a realização das aulas e encontros através das plataformas digitais disponíveis (ALVES, 2020).

A aprendizagem remota se utiliza de elementos do ensino eletrônico (*e-learning*) para disponibilizar elementos presenciais a distância, sendo que os alunos se tornam capazes de realizar diversas experiências orientadas para o aprendizado. Nesse contexto, tanto os professores quanto os alunos passaram a exercer papéis mais determinados quanto à criatividade e produtividade, tendo o aluno a necessidade de ser um sujeito mais ativo na construção de seu próprio conhecimento e reorganização do ensino (SIMÃO, CARVALHO e ROCHADEL, 2013).

Percebe-se que essa reorganização das estruturas de ensino é enfatizada sobre as incertezas que plainam nos sistemas de educação. Concomitantemente é necessário, portanto, o reconhecimento do não saber. Reconhecer que, no momento, não se sabe como se comportar, e que todos estão aprendendo, é primordial, embora paradoxo, para que se possa agir tendo como referências a defesa da educação como um bem comum e um bem capaz de lutar contra as desigualdades (NÓVOA, 2020).

Em via de regra, essas desigualdades, podem revelar dificuldades em vários tipos de aprendizagem, nomeadamente na aprendizagem escolar ou acadêmica da criança, envolvendo a aprendizagem simbólica ou verbal, onde se incluem a leitura, a escrita e a matemática; ou na aprendizagem psicossocial ou psicomotora, de carácter não simbólico ou não verbal, que pode se manifestar nas dificuldades em aprender a orientar-se no espaço, ou na interação com os pares (CAMPANUDO, 2009). E essas dificuldades podem vir ou não associadas de alguma deficiência, transtorno ou síndromes. Abaixo enfatiza-se e discorre-se sobre o Transtorno do Espectro Autista, que vem aumentando abruptamente após a pandemia.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO - TEA: TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1945

O Transtorno do Espectro Autista TEA consiste numa condição atípica do desenvolvimento neurológico, caracterizado pela presença de duas condições indispensáveis, a dificuldade em diferentes magnitudes da capacidade de comunicação e interação social. Tendo em vista que o espectro envolve os graus um, dois e três numa escala crescente de gravidade, haverá também a possibilidade de existência de outras peculiaridades específicas de cada grau. Contudo, cada criança pode apresentar maneiras distintas de comportamentos restritos, estereotípias, super focos, problemas sensoriais e de cognição. (ZHOU *et al.*, 2019).

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, traz como características do TEA o déficit na comunicação social e na interação social; déficit na reciprocidade socioemocional (como dificuldade para estabelecer uma conversa); déficit nos comportamentos comunicativos não verbais evitando o contato visual; déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Essas características são comuns em todos os pacientes com o autismo, mas são apresentadas com intensidades diferentes, como a alta funcionalidade, que causa prejuízos leves; a média funcionalidade, com menor grau de

independência e a baixa funcionalidade, com dificuldades graves (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A etiopatogenia do TEA é muito estudada, no entanto, ainda não está totalmente esclarecida, porém, acredita-se que seja resultante de uma interação muito complexa entre fatores genéticos e ambientais que levam o indivíduo a possuir o transtorno. Assim como o TEA não tem uma etiologia definida, também ainda não possui cura. A patogênese dos transtornos autistas atualmente não é suficientemente clara. Existem várias teorias: conceitos genéticos, deficiências do desenvolvimento cerebral associada ao impacto de fatores perinatais, neuroquímicos, imunológicos e outros (ANASHKINA e ERLYKINA, 2021; POSAR e VISCONTI, 2017).

A prevalência de pessoas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos. Em 2004, o número divulgado pelo *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC) era de 1 a cada 166. Em 2012, esse número estava em 1 para 88. Já em 2018, passou a 1 em 59. Em 2020, a prevalência divulgada estava em 1 em 54. Atualmente, o número ainda é maior que as estimativas do último estudo. Publicado em 2 de dezembro de 2021, o relatório anterior do CDC mostrava que 1 em cada 44 crianças aos 8 anos era diagnosticada autista, segundo dados coletados no ano de 2018, em contraponto com o número atual de 1 em cada 36 crianças (BERTAGLIA, 2023).

1946

Os primeiros sinais e sintomas do autismo são observados no contexto familiar e suas relações. Mas, também podem ser evidenciados no contexto escolar (creche e escola), é onde a criança apresenta, principalmente, dificuldade na interação social, no processo de aprendizagem, e na comunicação. Quando observado, relatam para a família e os orientam a procurar por uma avaliação multidisciplinar composta por terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta, médico neurologista ou psiquiatra. A partir do diagnóstico, podem-se nortear intervenções específicas do tratamento para contribuir com a minimização de agravos e barreiras sociais e com a maior qualidade de vida da criança e de seu núcleo familiar (REIS e LENZA, 2019). Adiante discorreremos sobre a política de educação inclusiva e seus avanços na inclusão escolar.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Nos tempos hodiernos, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no nosso país parece responder a uma demanda que emergiu de um longo período

de exclusão e segregação, e, por conseguinte, inviabilizava o pleno desenvolvimento das pessoas vistas como incapazes.

As portarias, decretos e leis, somados à Política Nacional de Educação Inclusiva do ano de 2008, culminaram no Decreto n.º 7611, que reforça a proposta da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino a pessoas com deficiência, destacando a oferta de apoio necessário para garantir uma educação efetiva e eliminar as barreiras que impedem a escolarização. A oferta da educação especial, nesse contexto, se dá por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, especialmente nas salas de recursos multifuncionais. Esse atendimento complementa a formação dos alunos e não deve ser visto substitutivamente ao ensino regular (BRASIL, 2011; 2008).

A lei n.º 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi sancionada em dezembro de 2012. Este documento garante que os autistas passem a serem consideradas oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a todas as políticas de inclusão do país - entre elas, as de Educação (BRASIL, 2012).

No Brasil, o direito educacional à pessoa com deficiência entrou em vigor somente em 2015, quando foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que é clara e objetiva, onde é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

1947

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não ser um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo resultante de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (direta ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem. O termo inclusão, articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais (NOZU, BRUNO, e CABRAL, 2018; BENITEZ e DOMENICONI, 2015).

A inclusão escolar é um processo ainda em desenvolvimento, principalmente no Brasil, devido a inúmeras instabilidades no sistema educacional. Para haver ensino de qualidade para todos os públicos, a inclusão precisa acontecer por completo, ou seja, todos precisam participar; não só o corpo docente escolar, mas todos os funcionários e famílias são

fundamentais nesse processo. A inclusão é exclusivamente voltada ao público excluído, alunos com alguma dificuldade ou necessidades educativas especiais. A inclusão nas escolas do Brasil iniciou-se com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação, desde então, as escolas regulares passaram a incluir pessoas com deficiência (HERGINZER e CALVE, 2021; FRAZÃO, 2019).

No que tange, o Governo Brasileiro criou políticas e diretrizes que proporcionaram as condições de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos necessários à inclusão. Além disso, viabilizavam ferramentas que apoiam os profissionais na atuação e na compreensão da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas à valorização das diferenças, para atender às necessidades educacionais dos alunos. Tais políticas incentivam a formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de programas de incentivo da participação da família e das comunidades na escola (BRASIL, 2008).

A partir da criação dessas políticas públicas, Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), apontam que a escola possui o compromisso do atendimento à diversidade humana. Desta forma, é preciso adaptar-se às necessidades individuais de seus alunos e, não excluir aqueles julgados como “diferentes”, o que reflete no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar. Essa mudança paradigmática, por sua vez, ocasiona a construção e desconstrução de crenças acerca das deficiências e suas (im)possibilidades, inclusive com a participação da família no processo de inclusão.

1948

INTERAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA – UMA RELAÇÃO IMPRESCINDÍVEL PARA INCLUSÃO

Quando a criança chega à idade escolar, inicia-se a procura por uma instituição que melhor a acolha, que possa desenvolver seus potenciais, e que lhe dê condições na qualidade de ensino. Em relação às crianças com autismo, esse comportamento dos cuidadores não difere. Mas, há muitas escolas que ainda não estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para aceitá-las.

Quando as crianças são diagnosticadas com o TEA é comum uma reação negativa por parte da família, pois muitas vezes não conhecem as especificidades desse transtorno ou por medo das reações que outras pessoas que convivem com essa criança terão. Ao chegar à idade escolar geralmente há um aumento na preocupação por parte da família em relação à

adaptação e à obtenção de uma aprendizagem efetiva, estando inserido em uma sala com outras crianças que não são diagnosticadas com algum transtorno (HOFZMANN, 2019).

Ao conhecermos no íntimo uma pessoa com autismo teremos um aprendizado especial na nossa vida. Essa criança merece ser acolhida e seu desenvolvimento é condizente com o nível de estímulo que recebe. As ações motivadoras são vitais para que ela participe das atividades prazerosas e criem laços de confiança com a família. Essa etapa inicial é onde emerge o resgate delas de seu mundo singular e estabelece vínculos afetivos (SILVA, GAIATO e REVELES, 2012).

É fundamental haver um profissional motivador, conhecedor das potencialidades do seu aluno, facilitador, em busca de novos conhecimentos em prol do desenvolvimento do educando, que visem na sua interação com o meio, nas atividades funcionais da aprendizagem e que o impulsionem a caminhos de descobertas do cotidiano escolar. Os bons resultados na inclusão de autistas são percebidos, quando os profissionais, respondem às necessidades de aprendizagem destes alunos, com a implementação de ações e estratégias inclusivas em todos os espaços da escola (BENINE e CASTANHA, 2016).

O relacionamento interpessoal na escola, entre as crianças autistas com as neurotípicas, faz com que haja benefícios múltiplos para ambos os lados; primeiramente, quebrando velhos paradigmas e preconceitos enraizados na sociedade, em decorrência da falta de convívio com o “diferente”, e segundo pela necessidade das crianças autistas estarem em contato com outras crianças para que elas possam interagir e socializar, pois a inclusão nas escolas de ensino regular pode ser útil tanto para os alunos com necessidades educacionais especiais quanto para os ditos “normais” (SANTOS, *et al.*, 2020).

1949

As instituições de Educação Infantil propõem-se a executar ações que promovam o desenvolvimento integral da criança, de modo a contemplar os aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais. Desse modo, são necessários elementos que forneçam meios para sua realização, tais como estrutura arquitetônica adequada, capacitação profissional, suporte pedagógico, conscientização e sensibilização dos profissionais, além da participação da família e toda comunidade escolar. Embora respaldada por leis e políticas públicas, prevendo igualdade no acesso e na permanência na escola, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular evidencia dificuldades que precisam ser superadas, para que o processo seja realizado de forma integral e satisfatória no Brasil (CASTRO, *et al.*, 2018).

De acordo com Cunha (2018), a criança deve receber estímulos, como trabalho artístico, com foco de atenção de qualquer educando, por demandarem a concentração e

serve como mediação pedagógica. Podem estar relacionados à pintura, ao desenho, às atividades com massa de modelar ou música. Com esses estímulos, a aprendizagem é facilitada porque os canais sensoriais são os melhores receptores da aprendizagem, permitindo questionamento acerca da realidade que é construída. Por isso, ao professor, cabe estimular o aluno exercitar o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação.

Santos (2017) em seus estudos defendeu que os pais têm importante representação no desenvolvimento escolar, social e emocional do indivíduo autista, sendo apontados como primeiros educadores. O envolvimento de pais na educação dos filhos autistas é considerado satisfatório, assim como o apoio pedagógico especializado oferecido pela escola. O autor completa, ressaltando a importância do diálogo entre a família e a escola, no engajamento da inclusão da criança com TEA no ambiente escolar, nas interações sociais, e concomitantemente a permanência da criança autista em sala de aula.

Por outro lado, Carvalho *et al.* (2019), argumentam que a participação de especialistas e da escola é tão fundamental no desenvolvimento da pessoa autista, quanto o empenho familiar. Os autores reforçam a relevância da parceria entre escola, família e terapeutas como alicerce para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Shaw (2022), em seus estudos, relata haver uma tríade de contribuição: família (muitas das vezes tendo como referência principal a mãe), escola e especialistas. O autor, ainda, sinaliza a importância dos diálogos entre os terapeutas, as escolas, as famílias de autistas, poderem contribuir ainda mais no desenvolvimento dos autistas, tanto em áreas cognitivas, quanto motoras e sociais.

1950

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, foi possível reconhecer o quanto a pandemia da COVID-19 provocou mudanças abruptas em diversos contextos e setores, dentre eles, destaco a área da educação, onde o processo de ensino e aprendizagem das crianças foi afetado drasticamente, e, por outro lado, o crescente aumento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista e demais patologias neurológicas na infância.

É de suma importância o trabalho multidisciplinar entre família, escola e profissionais que atendem crianças com Transtorno do Espectro Autista, visto que esse indivíduo, possui dificuldades na socialização e alterações no comportamento, necessitando ser estimulada tanto no ambiente escolar, como no ambiente familiar em condições de igualdade.

Muitas são as dificuldades ao que tange a educação inclusiva no Brasil. Os documentos legais defendem a ação integrada dos agentes escolares, pais ou responsáveis na efetividade dos direitos estabelecidos nos marcos legais. Entretanto, no intuito de garantir sua efetividade, é importante ocorrer a convocação de novos atores e a articular as políticas educacionais com as políticas setoriais, apoiando as famílias e as escolas para que ambas possam exercer suas funções.

O crescente aumento de diagnósticos precoces de crianças com TEA, requer um olhar ampliado para compartilhamento de ideias voltadas a inclusão escolar. A educação inclusiva, nesse contexto, permite disseminar experiências e iniciativas no âmbito da educação, com ênfase na dimensão das práticas que as compõem. Para a inclusão acontecer, é muito importante todos entenderem verdadeiramente o seu papel dentro deste contexto (escola, família e sociedade), por ser nesta vertente, que poderemos obter resultados positivos no ensino e na inclusão, não só dos alunos com TEA, mas no desenvolvimento de todos os alunos. Espera-se que esta pesquisa instigue outros estudos e contribua para o conhecimento de pais, responsáveis e profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1951

ALVES, L.R.G. Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v.1, n.3, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANASHKINA, A.A.; ERLYKINA, E.I. *Molecular Mechanisms of Aberrant Neuroplasticity in Autism Spectrum Disorders (review)*. **Sovrem Tekhnologii Med.**, v. 13, n. 1, p. 78, 2021. DOI: 10.17691/stm2021.13.1.10. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8353687/?report=reader>.

BENINI, W; CASTANHA, A. P. A inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Escola Comum: desafios e possibilidades. In: **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**. Governo do Estado do Paraná, Secretaria da Educação, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf.

BENITEZ, P; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703000652014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/GLNn9rqqbhHtrkdn8sFKkfM/>.

BERTAGLIA, B. **Uma a cada 36 crianças é autista, segundo CDC.** 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/>.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

_____. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.** 2012. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/292/19745>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 09/2020.** Brasília: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041p-cp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020.** Brasília: Ministério de Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192.

1952

CAMPANUDO, M.J.O. Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo. **Dissertação** apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. 2009. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajos%C3%A9campanudo.pdf.

CARVALHO, F.L.O. *et al.* Desenvolvimento da Criança com Autismo. **Revista Saúde em Foco**, Amparo, São Paulo, n. 11, p. 687-697, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/060_DESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%A7A-COM-AUTISMO_687_a_697.pdf.

CASTRO, G.G. *et al.* Inclusão de Alunos com Deficiências em Escolas da Rede Estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13590>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>.

CUNHA, E. **Autismo na Escolha: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

FRAZÃO, C.A.T. **O direito ao acesso à educação da pessoa com transtorno espectro autista (TEA) após a Lei Berenice Piana nº 12.764/12: violação de preceito fundamental ou descumprimento de relação contratual.** Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/73835/o-direito-ao-acesso-a-educacao-da-pessoa-com-transtorno-espectro-autista-tea-apos-a-lei-berenice-piana-n-12-764-12-violacao-de-preceito-fundamental-ou-descumprimento-de-relacao-contratual>.

GARCIA, R.A.B; BACARIN, A.P.S; LEONARDO, N.S.T. Acessibilidade e Permanência na Educação Superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n9MVpKJ5r7fTknh9rVv9rdc/abstract/?lang=pt#>.

HERGINZER, P.; CALVE, T. Educação Inclusiva de Alunos Autistas no Município de Curitiba: uma análise documental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 15-26, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1717/1395>

HOFZMANN, R.R. *et al.* Experiência dos Familiares no Convívio de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Enfermagem em Foco**, v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/1671/521>.

LIMA, L.C.; SOUZA, L.B. Pandemia do COVID-19 e o Processo de Aprendizagem: um olhar psicopedagógico. **Rev. Mult. Psic.** v.15, n. 54, p. 813-835, 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3017/4724>.

1953

NÓVOA, A. **Palestra proferida na abertura da Formação Continuada Territorial a Distância.** Salvador (Bahia), abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wx-deAxdegE>.

NOZU, W.C.S.; BRUNO, M.M.G.; CABRAL, L.S.A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/n4ZQnWfkYt7W3YSrh3VMpmt/?lang=pt#>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **A UNESCO reúne organizações internacionais, sociedade civil e parceiros do setor privado em uma ampla coalizão para garantir a #AprendizagemNuncaPara.** Publicado em 26 mar. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/unesco-reune-organizacoes-internacionais-sociedade-civil-e-parceiros-do-setor-privado-em-uma>.

POSAR, A; VISCONTI, P. *Autism in 2016: the need for answers.* **Jornal de Pediatria**, v. 93, n. 2, p. 111-119, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jped/a/WWH8xDrXxL3KTLFhL7vX9Px/?lang=pt&format=pdf>.

REIS, S. T.; LENZA, N.F.B. A Importância de um Diagnóstico Precoce do Autismo para um Tratamento mais Eficaz: uma revisão da literatura. **Revista Atenas Higeia**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2019. Disponível em: Disponível em: <http://atenas.edu.br/revista/index.php/higeia/article/view/19>.

SANTOS, A.A.D.; *et al.* O Olhar da Família e da Escola para a Criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA. **Revista Liberum Accessum**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://revista.liberumaccesum.com.br/index.php/RLA/article/view/31>.

SANTOS, J.P.S. Participação e Satisfação de Pais de Crianças Autistas com a Escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 283, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X22253>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253/pdf>.

SHAW, G.S.L. Contribuições de Mães, Escolas e Especialistas no Processo de Desenvolvimento de Três Crianças Autistas em Região do Semiárido Baiano. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.14, n.2, p. 748-764, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14i2.a49871>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/49871/31299>.

SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B; REVELES, L.T. **Mundo Singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SIMÃO, J.P.S; CARVALHO, T.J.; ROCHADEL, W. Experimentação Remota e a Construção do Conhecimento no Processo de Aprendizagem. Engenharia da Computação – Teoria Geral de Sistemas. **Dissertação** (Modelagem Computacional de Sistemas) – Programa de Pós-graduação Modelagem Computacional de Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2013.

1954

ZHOU, H. *et al.* Reliability and validity of the translated Chinese version of Autism Spectrum Rating Scale (2-5 years). **World journal of pediatrics: WJP**, v. 15, n. 1, p. 49-56, 2019. DOI: [10.1007/s12519-018-0201-3](https://doi.org/10.1007/s12519-018-0201-3).