

Políticas públicas de Educação Especial no Brasil e seus desafios para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da pandemia do covid-19

DOI 10.29327/235555.1.3-3

Fausta Maria Emília de Carvalho Ferreira¹

Débora Quetti Marques de Souza²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as políticas públicas de Educação Especial no Brasil e seus desafios para efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da pandemia do Covid-19. A fundamentação teórica analisa a historicidade da Educação Especial no Brasil, a formulação das políticas públicas voltadas a esta modalidade e as características e os desafios para inclusão dos estudantes com TEA ante o contexto pandêmico. O percurso metodológico parte de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico. Para a coleta de dados foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando de questionário e entrevista semiestruturada direcionada a professores e familiares de uma escola pública municipal. Os resultados apontam para avanços significativos na Educação Especial, entretanto foram identificadas algumas lacunas, como a expansão não efetiva do Atendimento Educacional Especializado, assim a inclusão destes estudantes não acontece em sua totalidade multidisciplinar. Quanto ao contexto pandêmico foi possível constatar que os estudantes com TEA têm enfrentado inúmeras dificuldades no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, assim como houve uma intensificação das desigualdades sociais e digitais, principalmente nas camadas sociais marginalizadas.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas públicas. Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

Compreendendo as políticas públicas como ações governamentais que visam atender as demandas e anseios sociais, principalmente no campo educacional, objetivamos, a partir desta pesquisa, analisar as políticas públicas de Educação Especial no Brasil e seus desafios para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto da pandemia do Covid-19. Neste sentido, o trabalho aqui exposto traz uma contribuição significativa para a educação no

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. E-mail: emiliacarvalho1297@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns. E-mail: debora.souza@upe.br

sentido de ampliar a discussão da inclusão durante um contexto tão desafiador, tanto para as escolas quanto para as famílias, vivenciado na pandemia do Covid-19.

Partimos da premissa de que as políticas públicas, voltadas para a Educação Especial no Brasil, devem ser respeitadas no que tange a universalização e qualidade do ensino para os estudantes, diminuindo assim as desigualdades escolares. Posto o teor norteador dessas políticas e sendo a educação um direito de todos resguardado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) por meio da Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva de Educação Especial, implementada em 2008 no Brasil e que se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), o direito à educação e desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência passa a ser garantido no ensino regular.

Com base no contexto pandêmico atual em que as escolas tiveram que adotar o ensino remoto em caráter emergencial, o presente trabalho apresenta um levantamento bibliográfico dos documentos norteadores da Educação Especial no Brasil e, como vem concebendo a educação para o grupo de estudantes supramencionado, uma vez que tais documentos refletem na prática das salas de aulas a inclusão efetiva ou não desses estudantes.

Para além da revisão de material, fez-se necessário a aplicação de um questionário direcionado às famílias e aos professores de alunos com TEA, assim como a realização de uma entrevista, analisando aspectos qualitativos com o intuito de compreender as dificuldades enfrentadas durante o período de fechamento das escolas para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de estudantes diagnosticados com TEA.

Diante do exposto, este trabalho elenca o seguinte problema de pesquisa: como o contexto da pandemia do Covid-19 tem impactado na inclusão escolar dos estudantes com TEA, tendo como eixo norteador as políticas públicas de Educação Especial no Brasil?

A partir da problemática acima, este artigo apresenta como objetivos específicos, conhecer as principais políticas públicas de Educação Especial no Brasil, identificar as especificidades e dificuldades dos estudantes com TEA durante o contexto pandêmico do Corona Vírus e, apresentar os dados de uma pesquisa de

campo realizada em uma escola pública municipal em que os sujeitos foram professores e pais de estudantes com TEA.

O referencial teórico está estruturado de acordo a dar suporte as análises dos dados coletados. De início faz-se um recorte sobre a historicidade da inclusão na educação, em seguida apresenta as principais políticas públicas de Educação Especial no Brasil, logo após aborda a inclusão e especificidades dos estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e, por fim, os desafios enfrentados na pandemia do Covid-19 frente as demandas dos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente apresentam-se a metodologia e as descrições e análises dos dados coletados assim como as considerações finais sobre o objeto de estudo em foco.

Educação Especial: breve histórico e impasses para efetivação de uma escola inclusiva

Na primeira metade do século XX, por forte influência de estudos Europeus, o olhar para educação se restringe a mensuração de “coeficientes de inteligência” (BINET 1857-1911; SIMON 1872-1961 *apud* KASSAR, 2011) com o objetivo de agrupar os alunos entre normais e anormais, tendo por base testes de inteligência. Emergem, neste contexto, classes homogêneas pautadas na ausência ou existência de *anormalidades*.

A partir da Constituição Federal de 1988 há um marco da representatividade das reivindicações de grupos marginalizados que se refletiram em direitos adquiridos, assim, a Educação passa a ser direito resguardado a todos os indivíduos pautando-se por um ideal de igualdade. No que tange à Educação Especial, passa a ser resguardado o acesso à escola regular com atendimento especializado, dentro do contexto da escola pública.

Nesta perspectiva de avanços em prol de uma educação inclusiva, a legislação brasileira e a formulação de políticas públicas direcionadas à Educação Especial, passam a ser elaboradas com base na Declaração de Salamanca (SALAMANCA, 1994) que aborda a educação *para todos* incluindo os educandos da modalidade de ensino especial na educação regular.

Passa-se a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996) a modalidade da Educação Especial como transversal tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida

(BRASIL, 2018), ou seja, é direito dos indivíduos e dever do estado assegurar o acesso e a permanência na educação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Contudo, a educação ainda está atrelada a uma perspectiva tradicional, presa em estigmas de valorização de saberes lógicos e cognitivos em detrimento a outras formas de aprender e construir conhecimento, assim a escola colabora com a propagação de contextos excludentes na medida que classifica estudantes e prioriza campos de saberes.

Uma educação firmada em princípios inclusivos, compreende que o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas as dificuldades dos alunos, mas sim a concepção de educação que a instituição de ensino prioriza. Mantoan afirma que:

E fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (2003, p.18).

A crítica da autora expressa em suma que, mesmo a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), assegure professores especializados em todos os níveis de ensino para os estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), assim como reestruturações necessária a garantia do aprender desses estudantes, faz-se necessário que as escolas estejam dispostas a romper com suas práticas de ensino atreladas ao velho/tradicional modelo de educação em que os professores são depositadores de conteúdo sem significados socioculturais e históricos desses sujeitos (FREIRE, 1997).

A escola pode e deve ser um espaço de valorização da diversidade e da quebra da perpetuação dos preconceitos e estereótipos, o que contribuirá para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil: Um recorte da década de 90 até os dias atuais

A Constituição Federal de 1988 representa um marco referente ao reconhecimento de que os direitos são inalienáveis a todo e qualquer cidadão. Assegura, que a educação, enquanto dever do estado, seja destinada a todos e, reitera, que a igualdade de oportunidades sociais não se construirá apenas com acesso ao sistema de ensino, mas deve-se garantir a permanência para desenvolvimento pleno dos sujeitos (BRASIL, 1988).

A declaração de Salamanca, de 1994, representa um avanço para formulação de políticas públicas voltadas a Educação Especial, pois se constitui como uma declaração que passa a ser norte das ações e medidas dos governos em uma perspectiva de mudanças na educação das pessoas com deficiência.

Partindo para realidade Brasileira, a Política Nacional de Educação Especial é implementada em 1994 abordando algumas modalidades de ensino dentre as quais a escola regular é vista como um ambiente de ensino de caráter regular em que eram matriculados os “Portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19), aludindo, dessa forma, a condições que os educandos com deficiência deveriam apresentar para acompanhamento do currículo previsto, revela que se respaldava na concepção de uma educação seletiva, homogênea e assim, excludente.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando instituída em 1996, definiu a educação especial em seu capítulo V, pelo artigo 58º como modalidade que deveria ser ofertada “[...] preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996)³. Acresce, ainda, que a educação só deve ser efetivada em instituições ou classes especiais mediante a especificidade que possa impedir esse estudante de frequentar a rede comum de educação.

Visando a promoção de uma educação equânime em que os estudantes com deficiência fossem integrados de modo a desenvolver-se no âmbito escolar, prevendo reestruturações desde profissionais mais capacitados até aspectos culturais da

³ Alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 para Modalidade ofertada para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

organização das escolas, a LDB em seu artigo 59 assegura reestruturações e adaptações metodológicas, contratação de professores especializados e aparatos que visem garantir a acessibilidade em uma perspectiva democratizadora da educação. (Brasil, 1996).

Por meio da resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o Conselho Nacional de Educação lança as Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica e, em uma perspectiva de não mais perpetuar o contexto excludente da educação regular, as diretrizes abordam o conceito de inclusão para a educação dos agora intitulados alunos com necessidades educacionais especiais. Esta resolução reitera a necessidade de ofertas de vagas destinadas ao público da educação especial na escola regular como prevê o Plano Nacional de Educação do decênio de 2001-2010 (BRASIL, 2001).

Embora haja ascensão de uma escola inclusiva, o documento explicita que à Educação Especial também cabe sua efetivação em espaços fora da escola comum, “[...] direcionando estudantes que necessitem de apoios intensos e contínuos” (BRASIL, 2001, p.54), em classes especiais e, na medida de impossibilidade de acesso devido a especificidade desse educando, o encaminhamento a escolas especiais, orientando o atendimento correlacionado ao assistencialismo da área da saúde (BRASIL, 2001).

Com base nos avanços acerca de uma sociedade mais inclusiva e pautando-se na educação como um meio para que este ideal se consolide, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é implementada em 2008 trazendo como público-alvo os estudantes “[...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades super/ dotação” (BRASIL, 2008, p.7) visando a universalização da educação básica.

O atual Plano Nacional de Educação, promulgado em 2014, com vigência até 2024, a partir de suas diretrizes, traz a elaboração de uma educação atrelada em preceitos inclusivos, instituindo: “[...] II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2014).

Diante das políticas implantadas, é importante destacar a ampliação dos números de matrículas dos estudantes PAEE na escola regular. Segundo o Censo 2019, 87,2% dos estudantes da Educação Especial estão matriculados em escolas

regulares, estando em classes comum, e, somente, 12,8% em escolas especializadas. Esses números e a adoção de políticas educacionais inclusivas representam uma conquista de luta social em prol da vigência de direitos sociais e culturais.

No entanto, o atual governo, implementa, por meio de Decreto nº 10.502 de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020), documento este que deixa de priorizar a educação inclusiva e alude a uma educação separatista e segregadora que se pauta na adequação do estudante à escola e, quando este não se adapta, deve ser encaminhando para escolas especializadas. É importante frisar que este Decreto foi, posteriormente, revogado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), por considerar que este instrumento legal discrimina e segrega estudantes com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especiais.

Diante do exposto, percebe-se que há ainda uma rigidez em romper com o paradigma da educação excludente e discriminatória, retomando modelos de salas homogêneas, relegando a segundo plano o repensar a cultura das escolas, o currículo e a educação como um todo para que esta possa de fato cumprir seu papel social para todos.

Transtorno do Espectro Autista e o Processo de Inclusão Escolar

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, que acomete os campos das interações sociais e questões comportamentais restritas e repetitivas. A partir do Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtorno Mentais - DSM-V publicado pela Associação de Psicologia Americana (APA) em 2014, o TEA passa a integrar o Transtorno Global do Desenvolvimento.

A partir do DSM-V, o TEA é compreendido em três níveis, são eles: o leve, o moderado e o severo. Essa classificação se dá de acordo com o suporte que esse indivíduo necessitará para comprimir suas atividades diárias, ou seja, relaciona-se ao desenvolvimento da autonomia. Salienta-se, também, que se trata de um espectro, assim dito, o grau de comprometimento e de intensidade dessas características irá variar de indivíduo para indivíduo podendo ser associado a outras comorbidades tais como a deficiência intelectual (APA, 2014).

Com base nas especificidades das características e nas suas variações, ou seja, nos aspectos referentes ao uso não funcional da linguagem, defasagem na compreensão de comunicação verbal ou não verbal assim como a presença de *stims* e fixação em rotinas e interesses restritos, sendo estas características impactantes no estabelecimento das relações em uma sociedade, faz-se necessário compreender alguns aspectos no que tange ao funcionamento do cérebro e na significação dos contexto por parte das pessoas com TEA.

As questões referentes a necessidade de estabelecimento de rotinas, prejuízos na atenção e na fluência verbal estão correlacionadas com déficits nas funções executivas, pois estas expressam-se na capacidade de controle inibitório, fluência verbal, fluência mental e memória de trabalho, o que permite que os indivíduos tenham capacidade para reorganizar aspectos comportamentais com base nas mudanças do ambiente (LIMA, 2019).

Dentre os avanços legais que primam por uma sociedade mais inclusiva temos a Lei nº 12.746/12 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista em que, no seu parágrafo 2º, considera o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência para todos os aspectos legais. Em um viés de Educação Especial, na perspectiva de inclusão na rede regular de ensino, o Art. 3º assegura alguns direitos dentre estes, no inciso IV, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. A luz das especificidades desse grupo, a lei garante o direito a acompanhante especializando na sala de aula regular mediante necessidade (BRASIL, 2012).

Um instrumento que pode ser facilitador no processo de inclusão na escola regular dos estudantes com TEA, tendo em vista todas as especificidades e variações de intensidade de características e como estas interferem no processo de ensino- aprendizagem, é o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), devendo ser elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (POKER *et al.* 2013).

Nesse sentido, as intervenções pedagógicas e as práticas de ensino devem partir do PDI para que o estudante seja considerado em seus aspectos integrais, usando de suas habilidades e características para construção de uma aprendizagem significativa.

Desafios enfrentados na pandemia do Covid-19 frente as demandas dos processos de ensino e aprendizagem

Com base no cenário pandêmico do COVID-19 e nas orientações e medidas acerca do isolamento social como forma de prevenção, e o alto índice de propagação de contaminação pelo vírus no âmbito mundial, o Ministério da Educação - MEC por meio da portaria nº 343 de 17 de março de 2020, institui a substituição do ensino presencial por aulas no formato remoto durante a vigência da pandemia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do Parecer 5/2020, apresenta diretrizes para norteamo do ensino remoto. Tais diretrizes versam acerca da reorganização do calendário escolar, assim como instrui o processo de adesão a esse novo formato nas instituições de ensino.

A respeito da Educação Especial, o parecer CNE/CP nº 9 exprime que as atividades em caráter não presencial, ocorrem para todas as modalidades, estendendo-se as orientações em todos os ciclos de ensino também para o PAEE. Destacando que as atividades serão adaptadas para garantir acessibilidade durante o período pandêmico. Acerca do AEE orienta que:

Os professores do AEE atuarão com os professores regentes em rede, articulados com a equipe escolar, desempenhando suas funções na adequação de materiais, provimento de orientações específicas às famílias e apoios necessários. (CNE/CP 9/2020).

A escola pública se configura como um ambiente que deve favorecer a justiça social na medida em que permite o desenvolvimento cognitivo e, para além disto, a formação cidadã de grupos que historicamente são afetados por desigualdades. A ascensão do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs), revela, em cenário nacional, mais um campo de desigualdade e não oportunidade para acesso.

Ao adotar o formato de ensino remoto, favorecendo-se de atividades mediadas com o uso das TICs, percebe-se um agravante no campo das desigualdades educacionais, pois segundo Macedo (2021) cerca de vinte milhões de domicílios brasileiros não possuem acesso a conexão no ano de 2019, sendo a inacessibilidade massiva nas classes sociais mais baixas.

Outro ponto desafiador para aprendizagem das crianças, sendo estas público da Educação Especial ou não, reflete-se na impossibilidade de aprender com os pares e através da mediação direta dos professores. Sabe-se, pois que as interações e as relações que se efetivam na escola são fundamentais para uma aprendizagem

integral que visa a construção de aparatos cognitivos com respaldos no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos (VYGOTSKY *apud* LIMA, 2019).

Desta forma, os estudantes oriundos da educação pública, neste contexto pandêmico, ficam em desvantagem, visto que são expostos a contextos de desigualdades sociais, econômicas e agora de forma pontual, desigualdades educacionais pela falta de políticas públicas que garantam a democratização do acesso as TICs.

Os fundamentos teóricos aqui expostos e analisados, contribuem no sentido de ampliar os conhecimentos acadêmicos sobre o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, assim como as políticas públicas voltadas para esse público. Cabe ressaltar que para se garantir o direito de acesso igualitário ao ensino regular da pessoa com deficiência, muitas lutas foram travadas e, atualmente, com o cenário pandêmico que estamos vivenciando, a luta agora é a de fazer valer todos os direitos já conquistados.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se enquanto uma pesquisa qualitativa em que para análise dos dados utilizou-se de uma abordagem exploratória, analítica e descritiva

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Correntes -PE (microrregião do Agreste) que oferta os ciclos da Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais. A escolha do campo de pesquisa foi pelo fato desta instituição educativa atender estudantes com TEA, por situar-se no interior do Estado e por estar enfrentando dificuldades na adoção do ensino remoto o que, conseqüentemente, gera dificuldades para inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Neste espaço foi possível identificar como as políticas públicas de Educação Especial formuladas, norteiam os processos educativos em uma perspectiva micro.

A coleta de dados foi dividida em três etapas, durante o mês de agosto de 2021, em que a princípio foi elaborado e aplicado um questionário via *Google Forms*, para dois professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, sendo uma regente de sala do 1º ano e o outro do 5º, com o critério de ter estudantes com TEA matriculados em suas turmas durante o período de ensino remoto.

A investigação contou com a aplicação de entrevistas *on-line* utilizando do *google meet* que foram posteriormente transcritas.

Para Finalizar, foi realizada uma entrevista com a mãe de um estudante matriculado e cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental na escola campo, buscando compreender as dificuldades enfrentadas pela família e pelo educando na realização das ações escolares que, mediante o contexto pandêmico, efetivam-se em casa.

Análise e discussões dos dados

A pesquisa de campo foi realizada buscando identificar os desafios e impactos do atual contexto de pandemia para inclusão dos estudantes com TEA na sala de aula regular. Assim, iniciamos com o envio de um questionário *on-line* para dois professores do Ensino Fundamental - séries iniciais, que trabalham com estudantes autistas e que atuam na escola campo de pesquisa.

A professora 1 é graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial - Braille e Libras e está regente de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O segundo sujeito da pesquisa é um professor, também graduado em Pedagogia e com especialização em Intervenção ABA para TEA e deficiência intelectual e atua em uma turma de quinto ano, ambos com um estudante com autismo nas suas respectivas turmas.

Nos dados coletados sobre o perfil dos profissionais, sujeitos desta pesquisa, observa-se o quanto a gestão municipal e da escola têm se preocupado em dar um suporte especializado nas turmas que recebem estudantes com TEA. A partir do perfil dos dois professores, que são especialistas em Educação Especial e inclusiva, acentua-se a inteira relação e respeito ao que prevê a base legal que rege a Educação Nacional.

Acerca dos desafios para a inclusão frente a adoção do formato de ensino remoto, a professora 1 elenca a falta de contato direto com os estudantes, já o professor 2 pontua como desafio a falta de conectividade por parte da família do estudante com TEA, quanto aos recursos metodológicos utilizados nas aulas remotas. Ambos destacaram o envio de atividades impressas e vídeo- aulas pelo *WhatsApp* durante o formato de ensino remoto.

A professora do primeiro ano pontua como maior desafio a falta do contato direto com seu estudante com autismo, o que ante as características presentes no transtorno, no que tange as dificuldades nas interações sociais que estes indivíduos enfrentam, passa a ser um ponto crucial no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao apoio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, os professores afirmam não contar com esse serviço na escola e quando questionados se a ausência interfere no desenvolvimento dos alunos com TEA expressam que:

Professora 1: “Sim, pois com o apoio, o aluno tem mais possibilidades de desenvolvimento.”

Professor 2: “Com certeza, o TEA é um transtorno complexo que exige habilidades extra-pedagógicas.”

O Atendimento Educacional Especializado é assegurado pela atual política de Educação Especial (2008) como importante mecanismo para sanar possíveis dificuldades para inclusão dos estudantes com deficiências, considerando as especificidades desses educandos.

Com base nas respostas acima relatadas, percebe-se que mesmo o AEE sendo assegurado com base em uma política pública vigente, ainda há defasagens para que esse atendimento alcance todos os estudantes que são público-alvo da Educação Especial, o que corrobora para que a inclusão destes seja negligenciada.

Embora esse atendimento não venha sendo efetivado, os professores da escola campo afirmam que as atividades são elaboradas e adaptadas de acordo com as necessidades dos estudantes com TEA e a supervisão/ orientação acontece por parte da equipe de coordenação pedagógica da instituição.

Sobre a participação ou possível evasão desses estudantes durante as aulas remotas, a professora 1 esclarece que: “A participação é relevante, visto que fazem as atividades com a ajuda dos pais.” E, no caso do professor 2, este relata: “Pouquíssima participação”.

Percebe-se que essa evasão, descrita pelo professor 2, está atrelada a falta de acesso à conexão de internet que a família enfrenta, descrita como maior desafio para inclusão do estudante com TEA por esse professor. Essa afirmação demonstra que este sujeito com TEA está tendo seu direito educação desvalidado, visto que a impossibilidade de participação nas aulas não parte do contexto de impedimento por

sua condição, mas sim sendo reflexo da marginalização ao acesso e uso das tecnologias que estudantes de classes baixas são submetidos.

Aos professores foi questionado sobre as orientações repassadas à família para realização do que é proposto pela escola:

Todas as atividades são elaboradas de acordo com a deficiência de cada aluno, as atividades dos alunos com TEA são repassadas aos pais e a gente orienta cada um, são atividades simples, né, de acordo com o grau do aluno, é, geralmente os próprios pais consegue realizar a atividade e não relata dificuldade sobre a atividade. (Trecho de entrevista com a professora 1, agosto, 2021).

No meu caso, sempre ofereço orientação principalmente quanto à questões comportamentais que as crianças poderão demonstrar no decorrer das atividades. Oriento a tentar mantê-los sempre na zona de acomodação e estimulação, ou seja, evitar ao máximo a zona de desregulação para que não percamos os alunos no meio das atividades. Quanto às questões pedagógicas, sempre oriento nas atividades como é que eles devem proceder de acordo com a mesma. (Trecho de entrevista com professor 2, agosto, 2021).

Quanto a possibilidade de haver reestruturação das atividades e demais vivências propostas pelos professores foi respondido que:

Havendo a necessidade de modificação das atividades isso será feito, com base no planejamento que já é individualizado para este aluno com o suporte da equipe pedagógica da escola. (Trecho de entrevista com a professora 1, agosto, 2021).

Caso me seja relatado algum tipo de dificuldade pedagógica, o ideal é fazer uma readequação dos conteúdos para que possa ser aplicado de maneira mais proveitosa pelos alunos. (Trecho de entrevista com o professor 2, agosto, 2021).

As reestruturações e adaptações curriculares são previstas pela LDB (96), visando uma educação que seja de fato inclusiva e que possibilite o desenvolvimento e a construção de saberes por todos, rompendo com a ideia de uma educação inflexível e imutável em que os estudantes devem adaptar-se a forma que a escola transmite os conteúdos (MANTTOAN,2003).

Com base nas respostas obtidas identificamos que os professores compreendem as especificidades dos estudantes com TEA e buscam efetivar o direito a educação dessas pessoas, utilizando de estratégias de adaptações e ensino significativo, pautando-se nas necessidades desses sujeitos.

Buscando compreender os desafios e dificuldades que as famílias estão enfrentando para dar suporte a aprendizagem das crianças diante do ensino remoto,

foi realizada uma entrevista *on-line* com a mãe de um estudante do primeiro ano, do Ensino Fundamental, da escola campo de pesquisa, visando analisar a parceria e o suporte estabelecidos entre a família e a escola.

Assim, foi questionado a mãe do estudante como tem sido a participação deste durante as aulas remotas e quem o acompanha ele nas atividades em casa. A entrevistada respondeu que:

As atividades são acompanhadas por mim e pelo pai e a gente reversa para quando ele quer fazer, não é sempre que ele quer. Tem dias que quer fazer tem dias que não. Está difícil, procuramos um horário que ele esteja tranquilo (Trecho de entrevista com a mãe, agosto, 2021).

Sobre o atendimento multidisciplinar, necessário para a pessoa com autismo, isto é, as terapias e atendimentos médicos durante o período pandêmico a mãe respondeu-me que:

Antes da parada ele fazia tratamento na APAE, também aqui em correntes com fisioterapia e fono. E durante a parada ele ficou sem nada, durante um ano. Agora a escola conseguiu colocar ele com a psicologia e a fono já voltou, estamos tentando a fisioterapia. Ele regrediu, teve uma piora sem os atendimentos e sem a escola, já estava brincando e interagindo com os colegas, começou a andar na escola e agora com essa regressão está difícil sem a escola pra ajudar (Trecho de entrevista com a mãe, agosto, 2021).

A partir da declaração da Mãe, é possível perceber o quanto o fechamento das escolas, em paralelo com a paralização dos atendimentos terapêuticos, acarretou prejuízos para o desenvolvimento integral desse sujeito que necessita de intervenções comportamentais e pedagógicas, visando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento em um viés de construção de autonomia e qualidade de vida.

Ainda que sejam identificadas dificuldades para efetivação do ensino que emergem de contextos de desigualdades de acesso até a ruptura com o processo de mediação docente as ações educativas relatadas e analisadas priorizam, segundo Mantoan (2003), a construção de habilidades de forma flexível, não limitando-se aos resultados e a aprendizagem estritamente conteudista.

Esta pesquisa, de maneira geral, contribui para o alargamento das reflexões acerca da inclusão dos estudantes com TEA, principalmente em tempos pandêmicos. As políticas públicas devem ser vetores de materialização e concretização da justiça social, da igualdade de condições, da inclusão, do acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerações Finais

Por meio deste artigo científico foi possível analisar o percurso histórico da formulação das Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil e assim compreender os avanços sociais que são refletidos na construção de uma Educação comum e regular, respaldando-se em um viés inclusivo que prima pela consolidação da educação pública brasileira como mecanismo para promoção de justiça social.

Através da pesquisa de campo realizada, percebe-se que o cenário pandêmico e a adoção do ensino remoto impactaram diretamente na efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista- TEA, visto que este grupo de educandos possui características específicas, que necessitam de suporte multidisciplinar visando o desenvolvimento pleno desses indivíduos.

Com base nas especificidades do transtorno, dentre as quais o indivíduo com TEA possui inflexibilidade para mudanças na rotina, a impossibilidade de acesso as aulas presenciais e aos atendimentos médicos e terapêuticos, ante a paralisação destes serviços, refletiu-se em uma ruptura no desenvolvimento do educando, haja visto a necessidade de reestruturação da rotina e da falta de estímulos necessários para a consolidação da aprendizagem em uma perspectiva integral.

As políticas públicas de cunho social e educacional devem estar atentas para o uso das tecnologias, a fim de romper com o contexto excludente e segregador presente no ensino remoto. As escolas devem dispor de um Atendimento Educacional Especializado que atenda às necessidades dos discentes com TEA junto aos seus familiares.

Frente as dificuldades de conexão, a falta de interação direta com os professores e a ausência de um suporte de atendimento especializado (AEE), foi possível identificar que a escola campo de pesquisa reconhece e compreende as necessidades educacionais dos estudantes com TEA e buscam efetivar o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram, ou seja adaptações e planejamento direcionado as especificidades desses estudantes.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. INEP. Censo Escolar, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar> Acesso em: 17. jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 76p.**

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br) Acesso em: 15. jul. 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em : 16. Jul. 2021.

_____. Parecer CNE/CP N 05, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em : 25. Jul. 2021.

_____. Parecer CNE/CP N 09, de 08 de junho 2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em : 25. Jul. 2021.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC, SEESP, 2008a.

_____. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.124p.**

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

KASSAR, Monica Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 16 jul. 2021.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor / Dissertações de Mestrado-Saúde da criança e do adolescente**. UFPE. 2019, 157p.

MACEDO. Renata Mourão. **Direito ou Privilégio? Desigualdades Digitais, Pandemia e os Desafios de uma Escola Pública**. Rio de Janeiro. Estudos Históricos. v.34, nº 73, Maio - Agosto.2021.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**/Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

POKER. Rosimar Bortolini Poker ... [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo. Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013 184p.

NOTA: As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 17/04/2022

RECEIVED: 17/04/2022

RECIBIDO: 17/04/2022

APROVADO: 27/06/2022

APPROVED: 27/06/2022

APROBADO: 27/06/2022

Public policies for Special Education in Brazil and its challenges for the effective school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the context of the covid-19 pandemic

ABSTRACT

The present work aims to analyze the public policies of Special Education in Brazil and its challenges for the effectiveness of the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of the Covid-19 pandemic. The theoretical foundation analyzes the historicity of Special Education in Brazil, the formulation of public policies aimed at this modality and the characteristics and challenges for the inclusion of students with ASD in the pandemic context. The methodological approach starts from a qualitative approach, with a descriptive and analytical character. For data collection, a field survey was carried out, using a questionnaire and semi-structured interview aimed at teachers and family members of a municipal public school. The results point to significant advances in Special Education, however, some gaps were identified, such as the ineffective expansion of Specialized Educational Assistance, so the inclusion of these students does not happen in its multidisciplinary totality. Regarding the pandemic context, it was possible to verify that students with ASD have faced numerous difficulties regarding the teaching and learning process, as well as an intensification of social and digital inequalities, especially in marginalized social strata.

Keywords: Special Education. Public policy. Autism Spectrum Disorder.

Políticas públicas de Educação Especial en Brasil y sus desafíos para la efectividad de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista en el contexto de la pandemia de covid-19

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las políticas públicas de Educación Especial en Brasil y sus desafíos para la efectividad de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la pandemia de Covid-19. La fundamentación teórica analiza la historicidad de la Educación Especial en Brasil, la formulación de políticas públicas dirigidas a esta modalidad y las características y desafíos para la inclusión de alumnos con TEA en el contexto de la pandemia. El enfoque metodológico parte de un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo y analítico. Para la recolección de datos se realizó una encuesta de campo, utilizando un cuestionario y entrevista semiestructurada dirigida a docentes y familiares de una escuela pública municipal. Los resultados apuntan a avances significativos en la Educación Especial, sin embargo, se identificaron algunos vacíos, como la ineficaz expansión de la Asistencia Educativa Especializada, por lo que la inclusión de estos estudiantes no ocurre en su totalidad multidisciplinaria. En cuanto al contexto de pandemia, se pudo constatar que los estudiantes con TEA han enfrentado numerosas dificultades en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una intensificación de las desigualdades sociales y digitales, especialmente en estratos sociales marginados.