

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



YAGO MELO DE LIMA

**“NÓS PRECISAMOS *UM DO OUTRO*”**: reflexos das relações  
entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua  
escolarização na pandemia de Covid-19

Belém  
2021



**YAGO MELO DE LIMA**

**“NÓS PRECISAMOS *UM DO OUTRO*”**: reflexos das relações  
entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua  
escolarização na pandemia de Covid-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**  
**Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA**

---

Lima, Yago Melo de

“Nós precisamos um do outro”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de covid-19 / Yago Melo de Lima; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos. - Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Mães de adolescentes. 2. Inclusão escolar. 3. Ensino remoto. 4. Pandemia. 5. Autismo. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos (orient.). II. Título.

---

Regina Coeli A. Ribeiro - CRB-2/739

# YAGO MELO DE LIMA

## “NÓS PRECISAMOS *UM DO OUTRO*”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de Covid-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito avaliativo final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Data de aprovação: 13/12/2021

### BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_ - Orientadora  
Prof.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos  
Dr.<sup>a</sup> em Educação: História, Política e Sociedade – PUC/SP  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_ - Examinadora externa  
Prof.<sup>a</sup> Lucélia Cardoso Cavalcante  
Dr.<sup>a</sup> em Educação Especial – UFSCar/SP  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA

\_\_\_\_\_ - Examinadora interna  
Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Dr.<sup>a</sup> em Educação (Currículo) – PUC/SP/UNAM-UAM – Iztapalapa México  
Universidade do Estado do Pará

À Rosimeire, pelo seu amor;

A Paulo Freire, por ancorar as minhas ações educacionais, pela potência do seu pensamento e pela sua resistência presente;

À Ana e à Micheline, por este diálogo e pela incansável busca ontológica;

## A ESTAS/ES OUTRAS/OS

De um corpo semeado na escola pública e nesta universidade, que enfrenta e resiste, cotidianamente, violências estruturais, assumo este lugar para saudar e agradecer *Outros* corpos, pelo apoio a minha busca corajosa e revolucionária. Inicialmente, agradeço os familiares; em seguida, as/os companheiras/os e as/os amigas/os que partilharam este sonho comigo. Muito obrigado,

**Rosimeire**, pela vida e por me ensinar a lhe amar;

**Gilvandro, Ricardo e Rangel**, pela coragem e pelo laço de irmandade;

**Rejane**, pelo nosso encontro, sempre, dialógico;

**Tânia**, pela oportunidade de conhecer a sua humanidade; pela confiança, pela solidariedade e por todas as provocações. A senhora mostrou as asas e eu voei.

**Ivanilde**, pela amorosidade com que pensa e vive Paulo Freire, sobretudo, por estar com a gente, ensinando e aprendendo;

**Lucélia Cardoso**, pela sua delicadeza epistemológica e por construir esse encontro conosco;

**Scheilla**, por me encorajar neste sonho;

**Turma 15: Agatha, Aline, Ana Paula, Dilma, Ellen, Ely, Gilvana, Ingrid, Lidiane, Nilza, Thays, Valena, Aldo, Fábio, Henrique, Igor e Nilberto**, pelos abraços, pelos sorrisos e por alegrarem a caminhada;

**Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)**, por potencializar o legado freireano e por pensar a educação *na/com* a vida, em especial: **Ivanilde, Tânia, Caroline, Débora, Elinalda, Henrique, Ingrid, Isabell, Keila, Milene, Rafael e Ronielson**;

**Grupo Infância, Cultura e Educação Infantil (ICEI)**, em particular: **Tânia, Ely, Fernanda, Gilvana, Joyce, Lidiane e Márcia**, pela doçura e pela sensibilidade;

**Huber**, pelas mãos, pelo carinho e pelo nosso encontro;

**Fábio Augusto**, por respirar, pela resiliência e por nós, que tanto sonhamos;

**Vera**, pela alteridade e pelos nossos saborosos risos prolongados;

**Helen, Huber, José e Rita**, pelas deliciosas tertúlias;

**Shirley**, pela ousadia de inquietar as estruturas;

**Rui**, pela sua humanidade e por segurar as minhas mãos quando estive em risco;

**Angélica**, pelos doces sorrisos e pela sua generosidade;

**Mary**, por ser grande, amável e amada;

**Rafaela e Joice**, pela luz que acendemos desde a 7ª série;

**Géssica e Joelma**, pelo amor e pela amizade imprescindível;

**Naira**, por ser amor em minha vida;

**Igor Massena**, por estar em meu coração desde quando sonhávamos com a universidade;

**Anaclara, Thainá e Thais**, pela honra de estarem comigo;

**Sheila**, pelo zelo;

**Célia**, pela solidariedade;

**Ana e Micheline**, pelo amor à vida, pela resiliência e por este diálogo;

**Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, por financiar um período essencial desta investigação;

**Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)**, pelo ciclo grandioso de estudos e de formação, principalmente, por mostrar a força e a resistência acadêmico-científica na/da Região Norte.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2016, p. 133).

Porque eu acho que a pandemia veio mostrar isso pra gente, nós precisamos *um* do *outro*, nós somos seres humanos, nós precisamos *um* do *outro*, nós somos seres essencialmente sociais e dependentes *um* do *outro* para sermos felizes (ANA, 2021, p. 115).



## RESUMO

LIMA, Yago Melo de. **“NÓS PRECISAMOS UM DO OUTRO”**: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de Covid-19. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2021.

Esta pesquisa dialoga sobre os reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em sua escolarização ao longo da pandemia de Covid-19. Para conduzi-la, pensou-se na seguinte questão: como a relação entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo influencia no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão? Bem como no respectivo objetivo geral: analisar as influências das relações estabelecidas entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão. Teve desdobramento nestes objetivos específicos: a) identificar a relação estabelecida entre mães de adolescentes com autismo e a sua escola; b) compreender a percepção de mães de adolescentes com autismo acerca da sua presença no espaço escolar e c) analisar o processo de escolarização de adolescentes com autismo durante a pandemia de Covid-19. Para sustentação teórica, inicialmente, recorreu-se ao pensamento educacional de Freire (2016, 2019) e de Oliveira (2003, 2017), em específico sobre a relação dialógica e antidialógica; a Freire (2011, 2016, 2019); Oliveira (2003, 2016) e Orrú (2016) acerca da escolarização. Enquanto categorias temáticas, utilizou-se Candau (2012); Fernandes e Candaú (2017) e Freire (2016) para abordagem do direito humano à aprendizagem e à educação; Moran (2015); Pestana e Kassar (2021) sobre o ensino online, remoto e híbrido. Esse aporte teórico e outros guiaram o diálogo com duas mães de adolescentes com TEA/professoras no âmbito da educação especial. A investigação se configurou em um estudo de caso, assentado em Yin (2015) e Lüdke e André (2018); a estratégia metodológica adotada foi o questionário (TÁVORA; BENTES, 2011) e a entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ; 2018). Além do mais, recorreu-se a elementos da análise de conteúdo para categorização, sistematização e análise das informações, apoiadas em Bardin (2001) e em Oliveira e Mota Neto (2011). Identificou-se nesse estudo que a relação dialógica predominou entre as mães e a escola, sendo que a mãe intitulada Ana, conseguiu estabelecer uma relação melhor com a escola cuja sua filha estuda. A outra mãe, Micheline, estabeleceu com alguns/mas professores/as, e não com a gestão escolar. As aulas remotas resultaram em educação bancária e antidialógica para a filha de Ana, o que implicou em seu diálogo com a escola para pensarem em estratégias pedagógicas. As aulas híbridas, na visão de Micheline, também apresentam problemas em sua estrutura, resultando em educação bancária. Por outro lado, o esforço dos/as professores/as os/as quais estabeleceu uma relação dialógica, desencadeou situações que consideraram os interesses e as demandas educacionais do seu filho.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Mães de Adolescentes. Autismo. Ensino Remoto. Pandemia.

## ABSTRACT

LIMA, Yago Melo de. **“WE NEED EACH OTHER”**: reflections of the relationship between school and mothers of adolescents with autism in their schooling in the Covid-19 pandemic. Thesis (Master in Education) – Center for Social Sciences and Education, State University of Pará, Belém, 2021.

This research dialogues about the reflexes of the relationships between school and mothers of adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) in their schooling throughout the Covid-19 pandemic. To conduct it, the following question was considered: how does the relationship between the school and mothers of adolescents with Autism Spectrum Disorder influence on the schooling process of their children in the context of inclusion? As well as its general objective: to analyze the influences of the relationships established between the school and the mothers of adolescents with Autism Spectrum Disorder in their children's schooling process in the context of inclusion. It unfolded in these specific objectives: a) to identify the relationship established between mothers of adolescents with autism and their school; b) to understand the perception of mothers of adolescents with autism about their presence in the school space and c) to analyze the schooling process of adolescents with autism during the Covid-19 pandemic. For theoretical support, initially, the educational thought of Freire (2016, 2019) and Oliveira (2003, 2017) was used, specifically on the dialogical and antialogical relationship; to Freire (2011, 2016, 2019); Oliveira (2003, 2016) and Orrú (2016) about schooling. As thematic categories, we used Candaú (2012); Fernandes and Candaú (2017) and Freire (2016) to approach the human right to learning and education; Moran (2015); Pestana and Kassar (2021) on online, remote and hybrid teaching. This theoretical contribution and others guided the dialogue with two mothers of adolescents with ASD/teachers in the context of special education. The investigation was configured in a case study, based on Yin (2015) and Lüdke and André (2018); the methodological strategy adopted was the questionnaire (TÁVORA; BENTES, 2011) and the semi-structured interview (LÜDKE; ANDRÉ; 2018). Furthermore, elements of content analysis were used for categorization, systematization and analysis of information, supported by Bardin (2001) and Oliveira and Mota Neto (2011). It was identified in this study that the dialogical relationship predominated between mothers and the school, and the mother named Ana, managed to establish a better relationship with the school whose daughter studies. The other mother, Micheline, established with some teachers, and not with school management. The remote classes resulted in banking and antialogical education for Ana's daughter, which implied her dialogue with the school to think about pedagogical strategies. Hybrid classes, in Micheline's view, also have problems in their structure, resulting in banking education. On the other hand, the efforts of the teachers, who established a dialogical relationship, triggered situations that considered the interests and educational demands of her child.

**Keywords:** School inclusion. Teenage Mothers. Autism. Remote Teaching. Pandemic.

## Lista de ilustrações

<b>Quadro 1:</b> Produção sobre Autismo no Estado do Pará.....	39
<b>Quadro 2:</b> Foco de diálogo sobre Autismo no Estado do Pará.....	42
<b>Quadro 3:</b> Produção sobre Família, Escola e Autismo.....	43
<b>Quadro 4:</b> Elementos do estudo de caso.....	48
<b>Quadro 5:</b> Perfil das mães.....	51
<b>Quadro 6:</b> Perfil dos/as educandos/as.....	52
<b>Quadro 7:</b> Configuração familiar.....	52
<b>Quadro 8:</b> Características da trajetória escolar dos/as educandos/as.....	53
<b>Quadro 9:</b> Suporte pedagógico aos/às educandos/as.....	54
<b>Quadro 10:</b> Processo de avaliação para educação especial.....	55
<b>Quadro 11:</b> Categorias iniciais de análise.....	56
<b>Figura 1:</b> Categorias analíticas iniciais.....	60
<b>Figura 2:</b> Categorias temáticas.....	61
<b>Figura 3:</b> Categorias e eixos temáticos.....	64
<b>Figura 4:</b> Categorias de análise e temática.....	98

## Lista de Abreviaturas e de Siglas

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>APA</b>	Associação de Psiquiatria Americana
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CA</b>	Classes de alfabetização
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
<b>CAPES</b>	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CONEP</b>	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
<b>COPEPTEA</b>	Conselho da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>DPAC</b>	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
<b>DSM</b>	Manual de Estatísticas de Diagnósticos
<b>IBCT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>LBI</b>	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>NEP</b>	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
<b>ONEESP</b>	Observatório Nacional de Educação Especial
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>OPAS</b>	Organização Pan-Americana da Saúde
<b>PEPTEA</b>	Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
<b>PNEE-PEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPGEDUC</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
<b>RS</b>	Representações Sociais
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação do Pará
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro do Autismo
<b>TPAC</b>	Transtorno do Processamento Auditivo Central
<b>TDAH</b>	Transtorno do déficit de Atenção com Hiperatividade
<b>TRS</b>	Teoria das Representações Sociais
<b>UEPA</b>	Universidade do Estado do Pará
<b>UFOPA</b>	Universidade Federal do Oeste do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 O encontro com a pesquisa.....	12
1.2 Contextualização do problema.....	20
1.3 Algumas razões.....	29
<b>2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO</b> .....	37
2.1 Pesquisas sobre o TEA.....	37
2.2 Abordagem e estratégia metodológica.....	44
2.3 Sujeitos da pesquisa.....	50
2.4 Procedimentos metodológicos.....	56
<b>3 O FAZER-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19</b> .....	64
3.1 Ensino online, remoto e híbrido.....	65
<b>3.1.1 Desafios e dificuldades</b> .....	65
<b>3.1.2 Estratégias pedagógicas</b> .....	80
<b>3.1.3 Apoio pedagógico</b> .....	86
<b>3.1.4 Expectativas quanto à escola</b> .....	90
<b>4 RELAÇÕES ENTRE MÃES DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO E A ESCOLA</b> .....	98
4.1 Relação dialógica e antidualógica com a gestão escolar e com os/as professores/as.....	98
4.2 Direito humano à aprendizagem e à educação.....	113
<b>5 (I)M CONCLUSÃO</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

As linhas descritas a partir desta página até a última palavra da seção se atém a 3 (três) itens: o encontro com a pesquisa; a contextualização do problema; e algumas razões. A princípio, há a descrição do percurso formativo do autor desta investigação, na qual apresenta o seu encontro com esse campo de discussão. Cabe ressaltar, ainda, que se trata de um caminho inicial, da busca pelo amadurecimento nesse eixo de diálogo.

Em sequência, há algumas reflexões que ajudam a construir o foco desta pesquisa, a partir de elementos relacionados à constituição da inclusão escolar nas políticas públicas educacionais; apontamentos acerca do autismo na família; e a presença de sujeitos com a respectiva singularidade no ambiente escolar. Além do mais, apresenta-se a questão central e as questões norteadoras da dissertação.

Por fim, elencam-se as razões pessoais, sociais e acadêmicas, responsáveis por delinear essa tessitura, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos que subsidiaram esse trabalho. Com isso, a partir desses itens, espera-se introduzir e estabelecer um diálogo com os/as leitores/as interessados/as por essas reflexões.

### 1.1 O Encontro com a pesquisa<sup>1</sup>

O entusiasmo pelo estudo e pela pesquisa sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi suscitado no 4º período da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2014-2018), realizada na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Até esse momento, não tinha experiência pedagógica e de pesquisa com essa temática.

Desde o início da graduação até o semestre em que me interessei pelo autismo, costumava ouvir relatos de colegas sobre experiências de estágio complementar em colégios da rede privada de Belém. Geralmente, elas exerciam a função de estagiárias em alguma classe regular de ensino, ou de estagiárias específicas de crianças, adolescentes e até mesmo de jovens com TEA.

Alguns relatos despertavam a minha curiosidade em estudar esse assunto e vivenciar experiências educacionais com sujeitos com autismo. Conseqüentemente, refletia a respeito de como desempenharia a minha prática pedagógica, no momento

---

<sup>1</sup> Por retratar o percurso de formação do autor, a primeira pessoa do singular é utilizada neste item.

em que fosse professor de alguma classe comum de ensino e houvesse algum/a educando/a com essa singularidade.

No 4º semestre do curso, tive a oportunidade de realizar um estágio complementar em um colégio da rede particular de ensino, referência em educação religiosa, em Belém, o qual recebe estudantes desde a Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Nesse ambiente educacional, acompanhei uma criança com TEA, do sexo masculino, de 6 (seis) anos, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, entre agosto de 2015 a março de 2017, quando havia iniciado o 3º ano. Lembro-me da recepção cordial da gestão pedagógica, das professoras da escola, em especial da professora responsável pela classe na qual auxiliaria a criança e das outras crianças.

O início do estágio foi desafiador, porque eu não sentia segurança para a função; não possuía referencial teórico; não sabia lidar com o seu comportamento e não recebia orientações pedagógicas precisas. Era uma situação nova e desafiadora em minha formação inicial. As primeiras semanas foram angustiantes, principalmente quando soube que precisaria higienizá-lo, devido a ele não conseguir com autonomia. Em alguns momentos, pensei em desistir, mas sabia da necessidade da minha presença. Inclusive, lembro-me de ser informado que as estagiárias anteriores permaneciam curtos períodos, pois não conseguiam contê-lo, fisicamente, em situações de comportamentos agressivos, os quais, frequentemente, eram provocados por alguma desregulação sensorial e emocional da criança; por isso, a escola decidiu contratar um estagiário.

Com o decorrer das semanas, adaptei-me a ele e à função; pesquisei referenciais sobre inclusão escolar, estratégias pedagógicas; dialoguei com o grupo de professoras/es e com a gestão escolar para melhorar as suas atividades educacionais. Sob esse viés, conviver em um espaço com profissionais da educação e com outras crianças passou a ser significativo, pois todos os dias aprendia e tentava possibilitar aprendizagens e avanços à criança com TEA.

Esse estágio aconteceu em consonância com duas disciplinas da graduação: “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial” e “Linguagens Especiais e Comunicação Humana”, proferidas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane de Assis Oliveira Monteiro. Em suas aulas, abordou o contexto histórico de vida da pessoa com deficiência em escala mundial; o campo da educação e, em específico, da educação especial no Brasil e o movimento de inclusão escolar; segmentos como

pessoas com deficiência intelectual, surdez, cegueira, baixa-visão, altas habilidades, superdotação e com TEA, além de alternativas educacionais a serem utilizadas com esses públicos na escola.

Os diálogos realizados durante as disciplinas provocaram o meu entusiasmo em continuar no estágio complementar, para pensar em estratégias pedagógicas que ocasionassem a inclusão da criança que eu acompanhava. Entretanto, em meados de janeiro de 2017, no início do ano letivo, passei a sentir a necessidade de viver outras experiências na universidade. Na ocasião, já estava com um tempo expressivo no estágio.

Por essa razão, optei em concluí-lo e conhecer outras possibilidades na graduação, como a pesquisa e a extensão universitária. Por meio de uma educadora popular, ao longo de algumas conversas quando era monitora em minha turma no curso de pedagogia e em outras ocasiões nos corredores da instituição, fui incentivado a ingressar no Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)<sup>2</sup>, da UEPA, pois ela descrevia esse como um espaço de partilhas acadêmicas e de aprendizagens em torno da educação popular de Paulo Freire. O convite para eu ser membro era lançado constantemente, até que, após a participação em uma reunião, naquele momento, decidi enveredar novas experiências – desta vez, como integrante e educador do NEP.

Esse coletivo desenvolve uma proposta educacional direcionada às classes populares: crianças e adolescentes com TEA; jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI); crianças e adolescentes de escola pública; crianças, jovens e adultas vítimas de escarpelamento<sup>3</sup>, idosos/as e outros sujeitos marginalizados e negados pelo sistema político, econômico e educacional.

A proposta pedagógica do NEP é ancorada na perspectiva filosófica e educacional de Paulo Freire, com o objetivo de promover uma pedagogia política,

---

<sup>2</sup> O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) vem desde 2002 promovendo ações interligadas de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a educação popular freireana. Realiza pesquisa acadêmica ao mesmo tempo em que contribui para a formação de educadores populares, por meio de práticas extensionistas em diferentes contextos socioeducacionais (OLIVEIRA; MOTA NETO; SANTOS, 2018, p. 7).

<sup>3</sup> Neste acidente o couro cabeludo é retirado bruscamente pelo contato dos cabelos longos com o eixo móvel do motor do barco, acometendo prioritariamente mulheres e crianças que estejam com os cabelos soltos ou parcialmente presos. O escarpelamento pode ser parcial (sendo retirada uma parte do couro cabeludo) ou total (quando ocorre a retirada total do couro cabeludo), este grave acidente chega a mutilar: pescoço, orelhas, sobancelhas, olhos e até parte das costas, levando junto a autoestima e marcando profundamente a vida destas mulheres que agora se percebem obrigadas a lidar com a nova autoimagem e o preconceito da sociedade (LEITE, 2019, p. 15-16).



crítica, humanista, solidária e dialógica *com* sujeitos oprimidos pela sociedade, em ambientes escolares e não escolares. De acordo com Carmo e Oliveira (2018), a educação freireana, realizada pelos educadores e pelas educadoras do NEP, está articulada a uma perspectiva crítica da realidade e de conteúdos trabalhados com educandos e educandas. Para essas autoras, eles/as são reconhecidos/as como sujeitos culturais, fazedores de sua própria história, com a compreensão de que são sujeitos de transformação social.

No respectivo ambiente, sou integrante da Linha Educação Inclusiva e Diversidade, que realiza um trabalho de ensino, pesquisa e extensão em educação especial, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Esse grupo é assentado no referencial freireano e em Emília Ferreiro, para questões de alfabetização e práticas pedagógicas, além de Howard Gardner, para avaliação das inteligências múltiplas no processo educacional.

Entre março de 2017 até o início de 2018, esse coletivo realizou o projeto de pesquisa e extensão intitulado: “Atendimento Educacional Especializado de educandos da Educação Especial em escolas públicas”. De 2018 até 2020, o projeto de pesquisa e extensão: “Alfabetização Freireana em escolas da Educação Especial”. Os dois apresentam a mesma base teórico-metodológica, mas os/as educandos/as do primeiro eram, predominantemente, crianças e adolescentes com DI, e do segundo crianças, adolescentes e jovens com TEA. Essa proposta pedagógica os concebia enquanto sujeitos capazes de aprender, da comunicação, interação, do diálogo, bem como da leitura e escrita, pois eles necessitavam de oportunidades educacionais que despertassem interesses e potencializassem as suas habilidades.

As atividades do primeiro projeto aconteceram em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de uma escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), as quais contavam com a colaboração e participação de um professor dessa SRM. Ademais, esse processo envolveu vários grupos de educadores/as, responsáveis pela organização do trabalho pedagógico que conduziam uma vez na semana na referida sala, com duração de 4 (quatro) horas, entre 07h30 – 11h30, ou 13h30 – 17h30. A minha participação era em um grupo nas terças-feiras, pela manhã. A proposta foi encerrada no início de 2018, momento no qual já se havia alcançado alguns resultados.

O segundo projeto ocorreu em um Núcleo de Atendimento Educacional Especializado para crianças e adolescentes com TEA e em um Centro de Atendimento Educacional Especializado para jovens e adultos com DI, também vinculada à SEDUC. Esse projeto era realizado nas quartas-feiras, matutino e vespertino, com duas horas de atividade.

Em decorrência da pandemia, causada pelo novo Coronavírus, que, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), manifesta a doença infecciosa Covid-19, as atividades presenciais desse projeto e inúmeras atividades da sociedade global foram paralisadas em março de 2020, para evitar a proliferação e tentar manter as pessoas seguras. O retorno presencial está previsto para quando houver garantia plena de segurança.

No espaço onde atuava, voltado a pessoas com TEA, havia 3 (três) grupos de educadores/as, 2 (dois) pela manhã e 1 (um) à tarde. O primeiro turno possuía o maior número de educadoras, devido a quantidade de educandos/as ser elevada. De manhã, as atividades ocorrem de 08h às 10h e à tarde, de 14h às 16h.

Para a execução do projeto “Alfabetização Freireana em escolas da Educação Especial”, este foi dividido em algumas etapas. De início, realizou-se uma diagnose do respectivo público, selecionado pela gestão pedagógica do espaço. O procedimento aconteceu por meio de observação aos/às educandos/as durante as atividades desempenhadas pelos/as profissionais do núcleo, com a finalidade de construir perfis de aprendizagem.

Concomitantemente à diagnose, os/as profissionais e educadores/as participaram de formações e de uma oficina promovida pelas pesquisadoras do projeto, para conhecerem o referencial teórico-metodológico do grupo e alternativas pedagógicas que poderiam ser utilizadas ao longo do processo com os/as educandos/as.

Após a conclusão dessa fase, as atividades pedagógicas foram iniciadas em maio de 2019. A intervenção começava em uma roda de conversa, na qual as crianças e adolescentes eram reunidos/as para, a partir de suas falas, haver o trabalho de escuta e diálogo sobre os seus contextos sociais e culturais. Esse círculo era significativo, porque havia a comunicação e discussão de diferentes assuntos, inclusive, abordados por eles/elas em alguns momentos.

Algumas questões eram problematizadas para aguçar a curiosidade, a criticidade, a autonomia e reflexões dos/as educandos/as. Posteriormente, as

atividades coletivas eram elaboradas por meio de alguma situação didático-pedagógica. Em sequência, a partir da necessidade e interesse de cada educando/a, ocorria o momento de atenção individualizada, com o foco na leitura e escrita para fomentar o avanço na alfabetização.

Frequentemente, o grupo era provocado a refletir na maneira de lidar com eles/elas e em outras estratégias pedagógicas que contemplassem seus interesses e necessidades educacionais. A urgência de outra atitude pedagógica era ecoada em suas vozes ou em gestos durante a extensão; era necessário que fosse imediata e simultânea. Logo, a *práxis* freireana emergia nessas ocasiões, isto é, em uma situação de reflexão para a tomada de outra ação. Trata-se de uma das principais categorias freireanas. Isso porque, segundo Freire (2019), a *práxis* é reflexão e ação de homens e mulheres para transformar o mundo. O respectivo elemento é chave para a compreensão de haver transformação social, os sujeitos precisam refletir sobre as ações que desenvolvem simultaneamente, e não de maneira dicotomizada.

Sob outra ótica, com base no pensamento de Emília Ferreiro, eram identificados os níveis dos/as educandos/as nas etapas da alfabetização, desde o pré-silábico até o alfabético. Nesse caso, a variação de níveis no contexto coletivo possibilita o trabalho colaborativo, pois, usualmente, os/as que estão avançados/as ajudam os/as que ainda precisam progredir e alcançar outras etapas. Isto é, em situações educacionais coletivas, quando necessário, uma criança ajuda outra.

Ao término das atividades pedagógicas, acontecia uma reunião com os pais das crianças e adolescentes, em uma sala de espera, para o relato do processo de extensão. Geralmente, essa devolutiva ocorria em torno de 20 minutos. Apesar de ser rápida, era satisfatória para eles/as, pois conseguiam compreender a proposta educacional, o perfil, o ritmo e desempenho de seus filhos. Também, aproveitavam para expressar angústias acerca da escolarização dos filhos, dos desafios enfrentados em busca de melhorias e de perspectivas de avanços.

Em algumas falas dos pais, percebeu-se a esperança em ver conquistas na caminhada educacional dos filhos, como se o projeto fosse o único condutor para o seu sucesso. É válido ressaltar que alguns educandos não frequentam a escola regular durante os 5 (cinco) dias letivos, devido à necessidade de deslocamento semanal de uma cidade à outra para a realização de tratamentos médicos. Logo, as atividades de extensão eram alternativas importantes de acesso à educação escolar.

Por meio da pedagogia freireana, há o esforço para desencadear processos educacionais significativos para as crianças e adolescentes com autismo, em busca de promover aprendizagens, de potencializar as suas habilidades e de refletir em torno de suas dificuldades para repensar em outras ações pedagógicas também. Nesse sentido, a perspectiva educacional freireana corresponde em um novo paradigma na educação especial, porque considera o *Outro* como sujeito do conhecimento, aprendente, de relações e com potencialidade humana. Há reflexão e fazer-pedagógico com sujeitos que podem se ver no mundo e estar *com* o mundo, com base em estratégias pedagógicas que viabilizem e materializem tal processo. Com isso, o vínculo da família é estruturante e fundamental para haver avanços.

Em 2021, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira, houve a criação de outro projeto, em continuidade, intitulado: “Alfabetização de educandos da educação especial em unidades especializadas e escolas públicas”. Este também apresenta o mesmo direcionamento do anterior, com atividades presenciais a serem retomadas após a garantia de segurança.

Simultaneamente a minha inserção enquanto educador no NEP, iniciei a investigação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela Prof.<sup>a</sup> Rejane de Assis Oliveira Monteiro, com o título: “Inclusão do aluno com autismo na classe regular de ensino: uma análise de práticas docentes”. Essa pesquisa revelou problemáticas no contexto da inclusão escolar de estudantes com TEA, pois alguns professores do ensino comum ainda resistem ao trabalho educacional com esse segmento.

Além disso, há premência de encontros e reflexões pedagógicas acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). De acordo com a investigação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não realiza um trabalho de complementação pedagógica suficiente para possibilitar a inclusão escolar. Por outro lado, o AEE é responsável por oferecer recursos e estratégias pedagógicas que eliminem barreiras à aprendizagem, bem como promover a plena participação desses/as estudantes no contexto escolar geral (BRASIL, 2008).

Ao finalizar a licenciatura, trabalhei como professor em uma escola particular, situada em um bairro da periferia de Belém. Assim como os projetos de educação especial do NEP, essa instituição desenvolve o processo de alfabetização e

letramento com base em Emília Ferreiro, e em Howard Gardner para a avaliação das inteligências múltiplas dos/as educandos/as.

Durante o 1º semestre de 2018, desempenhei a função de professor volante nas 4 (quatro) turmas da escola; apoiava as professoras, na medida de suas necessidades. Em cada turma, havia sujeitos com deficiência, principalmente com TEA, logo o meu apoio era direcionado a esse segmento na maioria das situações. Nessa função, vivenciei ações colaborativas com as professoras e compromissadas com o sucesso escolar dos/as estudantes.

No 2º semestre, assumi a posição de professor regente em uma das turmas, com 10 (dez) educandos/as, sendo um, de 12 anos, com TEA. Ele me provocava a pensar e refletir sobre o seu modo de aprendizagem constantemente. Recordo que ele era apegado em rotinas nas atividades; incomodava-se caso qualquer característica física da escola fosse modificada; mas apresentava concentração, boa memória, cuidado na escrita e, em várias ocasiões, disponibilidade em interagir com o *Outro*. Foi uma curta experiência, porém rica, porque experimentei a oportunidade de conduzir o fazer-pedagógico em uma sala de aula e de adquirir aprendizagens significativas.

Antes do encerramento do ano letivo de 2018, fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Desse modo, não poderia prosseguir enquanto professor nessa escola, por conta da incompatibilidade de horário e da dedicação necessária para cursar as disciplinas do programa e para realizar a pesquisa. Com a bagagem do estágio, dos projetos de pesquisa e extensão e essa experiência profissional, senti-me imerso no campo do TEA.

Em síntese, no decorrer da minha formação inicial e continuada, essas vivências permitiram eu olhar os sujeitos com autismo de forma humanista, ética, afetiva, política, como sujeitos históricos, culturais, singulares e de conhecimento. Essas experiências me levam a pensar e a acreditar que esse público pode integrar e participar de práticas pedagógicas em ambientes educacionais, conforme as estratégias selecionadas que considerem o seu estilo e ritmo de aprendizagem, para, assim, conseguir aprender e se desenvolver também.

## 1.2 Contextualização do problema

Nessa direção, o paradigma de escolarização de crianças com deficiência passou por mudanças ao longo dos anos, em decorrência das políticas públicas educacionais que objetivaram propor e desenvolver ações pedagógicas para a sua inserção e participação plena na escola. Há décadas, representantes legais, como famílias, entidades e Organizações não Governamentais (ONGs), conclamam o acesso à matrícula, ao acolhimento, à participação e à permanência desses sujeitos nas redes de ensino.

Antes da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, algumas políticas públicas foram sancionadas para promover o atendimento educacional a esse público. O início do campo da educação especial no Brasil, configurou-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61 e nº 5.692/71, sem mudanças efetivas em organização e na proposta pedagógica, pois ainda eram baseadas na perspectiva das classes e escolas especializadas (BRASIL, 2008).

Por outro lado, a Constituição brasileira de 1988, no art. 205, assegura a educação como um direito para todos/as, em colaboração entre Estado e família para o pleno desenvolvimento humano. Essa medida legislativa se configura como um direito essencial, cuja sociedade, em especial a escola deve garanti-lo à pessoa com deficiência.

Outros documentos foram importantes na década de 1990. Segundo Brasil (2008, p. 7): “Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva”. Nesse viés, há um caminho legislativo em prol de melhorias educacionais para estudantes com deficiência, marcado por conferências, como a de Jomtien, na Tailândia, e a de Salamanca, na Espanha, que resultaram nos 2 (dois) documentos referidos. Além disso, os reflexos dessas fontes influenciaram na elaboração de políticas posteriores.

Como efeito desse quadro, a Política Nacional de Educação Especial entrou em vigência no Brasil em 1994, porém sem elementos de transformação nas práticas escolares que rompessem a exclusão das pessoas em questão, como percebido:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 03).

Nesse ínterim, a LDBEN, nº 9.394/1996, anunciou outra perspectiva para a educação especial, a qual passou a ser uma modalidade de ensino complementar, oferecida, preferencialmente, em espaços de ensino regular, com a finalidade de contribuir para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Posteriormente, esse anúncio provocou nos órgãos oficiais, responsáveis pela coordenação das políticas públicas educacionais, a elaboração e o prosseguimento de vários documentos correlatos, direcionados à ótica de inclusão escolar.

Entre vários documentos estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), a PNEE-PEI (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009).

Após a implementação da política de 2008, com a oferta do AEE, além da escola regular, envolveu-se outros espaços, como centros e núcleos educacionais especializados, para complementação pedagógica de aprendizagem dos/as educandos/as público-alvo da educação especial. Porém, ainda há alguns entraves no cotidiano escolar.

Para tanto, Oliveira (2015) aponta que as atividades realizadas no contexto comum e especializado de ensino apresentam elementos para discussão, bem como alguns desafios para os profissionais que trabalham com a política de inclusão escolar. Tratam-se de situações didático-metodológicas que implicam no fazer-pedagógico docente para a promoção de avanços do público contemplado pelo AEE.

Outro desafio enfrentado recentemente foi a publicação do decreto nº 10.502, de 2020, o qual estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. O Governo Federal tentou configurá-la como atualização da política de 2008, entretanto com retrocessos revelados no Art. 2º, da determinação que sugeria a migração de estudantes para escolas especializadas, a partir do momento que não se beneficiassem em instituições

escolares inclusivas. Nesse contexto, o decreto foi criticado por associações, organizações e pesquisadores/as do assunto, principalmente por incentivar a escolarização de educandos/as com deficiência em escolas especiais, e não regulares. Com isso, 2 (dois) meses após sua publicação, esta foi suspensa pela Supremo Tribunal Federal (STF), por ser considerada como um retrocesso.

Sob outro enfoque, algumas políticas são resultantes de longos embates com as instâncias governamentais, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), nº 12.762, conhecida como Lei Berenice Piana. Ela é oriunda do empenho incessante de uma mãe que ao lado de outros sujeitos, lutou por vários anos para a conquista de direitos a pessoas com TEA.

Segundo essa lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência; tem o direito de acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Além disso, qualquer gestor escolar que negue a sua matrícula poderá ser multado com cerca de 3 a 20 salários mínimos, como constado no documento legal (BRASIL, 2012). Isto é, assistir sujeitos com autismo em sua trajetória é um dever de todos/as, principalmente em espaços de direitos, como a escola, a fim de possibilitar o seu pleno desenvolvimento humano.

O Estado do Pará tem assumido esse compromisso, por meio da criação da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (PEPTEA), do Sistema Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, por último, do Conselho da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (COPEPTEA).

A respectiva política foi materializada na Lei nº 9.061, que entrou em vigor em 2020. Ela é resultante da necessidade de afirmar e de efetivar o compromisso pela garantia de direitos nas áreas da saúde, da educação e da assistência social de pessoas com autismo no Pará, por meio de ações integradas (PARÁ, 2020). Assim como a Lei nº 12.764, esse documento orientador assegura o acesso de pessoas com TEA à educação e ao atendimento especializado.

Enquanto isso, o autismo está em constante debate no cotidiano escolar. Frequentemente, provoca, em professores, a elaboração de hipóteses sobre os procedimentos pedagógicos ideais, o surgimento e as suas causas, ainda sem respostas precisas, muitas vezes. “Portanto, as concepções sobre a origem e possíveis causas do autismo se encontram em construção devido à complexidade



das controvérsias envolvidas no entendimento e sobre sua concepção” (ORRÚ, 2016, p. 18). Isto é, um conceito em processo de formulação, refutação e embates.

Pesquisas e estudos nessa área são fundamentais para o campo acadêmico-científico e de várias áreas de conhecimento, como a educação, em vista de ampliar o debate, bem como desvelar caminhos educacionais os quais possibilitem compreender a criança com TEA enquanto pessoa e sujeito aprendente.

Em alguns ambientes escolares, essa criança ainda é marginalizada, porque não a consideram como um sujeito social, cultural, de conhecimento e apto a participar de processos pedagógicos. Logo, acolher e promover a sua inclusão se torna impossível. Segundo Orrú (2013), ao frequentar a escola, há o risco de o educando não ser percebido como criança e sujeito. A autora revela, ainda, que o fator biológico é determinante para o seu fracasso escolar.

Conforme o pensamento moderno ocidental abissal de Santos (2009), a conferir no texto “*Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*”, há dois universos distintos: ‘deste lado da linha’ e ‘do outro lado da linha’. Nessa reflexão, recorre-se ao segundo universo, no qual ele aborda como realidade invisível, em que se pode perceber a criança com autismo, ainda observada pelo ângulo da negação e da impotência pela sociedade. Ou seja, provoca a sua inexistência como sujeito histórico e do conhecimento.

Sob outra perspectiva, na visão de Santos (2009, p. 32): “Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”. Desse modo, a criança com TEA pode ser negada no espaço social, sem chances de estar *no/com* o mundo; pode sofrer processos de discriminação que implicarão em seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Geralmente, as pessoas a compreendem como incapaz; um olhar que culmina em atitudes discriminatórias, em distintas situações e realidades. E mais: “Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical [...]” (SANTOS, 2009, p. 32). Assim, a criança com autismo pode experimentar variadas ações excludentes, eminentes nas redes escolares.

Para alguns núcleos familiares, no momento cuja criança é diagnosticada com TEA, há impactos psicológicos, emocionais e de outras naturezas, o que reflete em algumas situações, casos de depressão, principalmente em mães. Por outro lado: “A cada diagnóstico desconhecido há um misto de sentimentos que renovam as esperanças para que de fato a vida entre nos eixos e que o projeto planejado no início do processo esteja em curso novamente” (STRELHOW, 2016, p. 53). Funciona

como as projeções e as perspectivas da família renascessem e o seu caminho não seria afetado por implicações sociais e educacionais, provocadas pelo atendimento à criança com autismo.

Talvez, se a criança fosse diagnosticada com TEA, ela não agiria como a maioria das crianças, que brinca e se expressa; possivelmente, não se comunicaria verbalmente e não teria êxito no âmbito escolar. Para algumas famílias, é uma situação desafiadora, por não compreenderem o transtorno e as possibilidades de progresso em múltiplas dimensões da vida, sobretudo para as mães. Strelhow (2016) salienta que a vida de uma parte significativa das mães passa por várias mudanças, no sentido pessoal, profissional e de sonhos, provocando renúncias para a dedicação aos/às filhos/as.

Nessa lógica, mães de crianças com autismo costumam sofrer alterações que repercutem em seus planos, sobretudo para aquelas desprovidas de recursos financeiros para custear procedimentos educacionais e clínicos de seus/as filhos/as. Todavia, há alguns serviços que contemplam a criança na esfera pública. Em tal caso, é fundamental comunicar e disseminar as redes de serviço para elas, com o objetivo de visibilizar a existência de espaços que realizam ações pedagógicas e de saúde, para reagirem e superarem os obstáculos, assim como colaborarem com o trabalho a ser desempenhado em prol do avanço da criança. Além disso, é importante saber do diagnóstico clínico, pois é uma resposta científica necessária que permite conhecer uma condição e adquirir o apoio de setores públicos aptos a desenvolver ações para a criança com autismo.

Em contrapartida, a supervalorização do diagnóstico pode ser prejudicial em alguns âmbitos da vida infantil, como o escolar. Para Orrú (2016), na medida em que o diagnóstico é materializado em laudo, ocorre anulação da construção de práticas pedagógicas para as crianças com TEA. Ela destaca que a escola deve ter como princípio educativo, a responsabilidade em acolher todos/as conforme as suas singularidades e diferenças humanas na diversidade. Ademais, não defende a ideia de incluir crianças com autismo somente a partir do momento em que recebem o diagnóstico. Nesse caso, embora a sua relevância, é imprescindível a escola não o sustentar enquanto suporte educacional para proceder pedagogicamente.

Por outro lado, a representação do diagnóstico pode ocasionar consequências preocupantes para algumas famílias. Dessa forma, Orrú (2016) expressa angústia pela proporção desmedida acerca da crença e da supervalorização do diagnóstico

clínico, provocadas na escola e na sociedade em relação à criança com TEA, na maneira que aderiram sem refletir criticamente. Corrobora-se o pensamento dessa autora a partir de algumas realidades, as quais podem refletir questões negativas a qualquer família, sem uma reflexão humanizada acerca desse processo. No geral, a dificuldade está relacionada à negação e aos possíveis obstáculos que a criança enfrentará durante a vida.

Outrossim, em ambientes escolares, pode-se influenciar, também, a criação de um rótulo, provocando a sua coisificação, pelo fato de algumas pessoas não perceber e não considerar a criança com TEA como sujeito pensante, curioso e capaz de aprender e de se desenvolver. Trata-se de uma perspectiva de incapacidade humana, destacada pelos manuais diagnósticos. Orrú (2016) comenta que o DSM<sup>4</sup> não diz que as pessoas com TEA não aprenderão, porém enfatiza veementemente suas inabilidades e dificuldades, assim conota à família e a escola a ideia de incapacidade para estarem em espaços sociais.

Este é um assunto primordial a ser discutido em instituições escolares, a fim de proporcionar um diálogo que compreenda o diagnóstico como um elemento importante, mas não como um instrumento clínico responsável por aprisionar a escola a acolher e incluir os/as estudantes, ou deixar de considerá-las/os mediante a sua integralidade humana, com potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento. Orrú (2013) lastima o fato de a maioria dessas pessoas ser crianças em idade escolar, cujo laudo diagnóstico reverbera no estigma associado à anormalidade, o que ocasiona a prescrição da medicalização, na tentativa de normatizá-las.

No entanto, se o diagnóstico passar a ser um componente imprescindível para as escolas matriculem e realizarem o trabalho pedagógico, será importante estar em alerta, pois possíveis relações que *coisifiquem* a criança com TEA poderão acontecer. Logo, há possibilidade de desempenharem qualquer atividade, com o intuito de passar determinado tempo e a criança voltar para casa no fim do turno, sem reflexos significativos de aprendizagem.

Para além do diagnóstico materializado em laudo, é necessário que o espaço escolar perceba a criança com autismo como sujeito e se preocupe em acolher todas as pessoas em suas diferenças e singularidades, como princípio pedagógico

---

<sup>4</sup> Manual de Estatísticas de Diagnósticos, criado pela Associação de Psiquiatria Americana (APA).

para construir relações dialógicas e humanizadas. A supervalorização do diagnóstico *coisifica* a criança, como já mencionado; com isso, esse público passa a ter a sua identidade e condição humana negadas. Orrú (2016) destaca que a identidade do sujeito passa a ser ocultada, pois, quando mencionam na escola, raramente o chamam pelo nome, e sim como “autista”. Caso o ambiente educacional onde estiver inserida não trabalhe a partir do diálogo, da afetividade, da solidariedade e da coletividade, ela poderá sofrer exclusões permanentes durante a vida.

Em algumas escolas norteia-se no seu arcabouço pedagógico, cuja equipe gestora, o grupo de apoio escolar, sobretudo professores, parem de apresentar justificativas de não realizarem práticas pedagógicas que contemplem a criança, como identifica-se em um relato de uma professora, exposto por Orrú (2016, p. 51): “[...] com aquele aluno eu ainda não sei o que vou fazer, pois o diagnóstico dele ainda não está fechado”.

Para essa autora, a escola ainda está assentada no viés clínico, na tentativa de não se responsabilizar educacionalmente, em virtude da complexidade do autismo; como se o diagnóstico fosse uma ferramenta pedagógica, responsável por subsidiar estratégias metodológicas. Face ao exposto, algumas escolas pouco compreendem a criança com TEA. Logo, receber e acolhê-la em suas diferenças é condição para haver um caminho de formação educacional significativa, em colaboração e coletividade.

Em razão disso, o pensamento filosófico e educacional de Paulo Freire se inscreve em uma via para essa discussão, pois ele anuncia uma pedagogia a ser construída em comunhão *com* sujeitos, historicamente, oprimidos pelos poderes governamentais. Freire (2019) comenta que os oprimidos possuem histórias, saberes; são produtores de conhecimentos e são sujeitos de direitos. Dessa maneira, precisam assumir tal posição para anunciarem a sua própria palavra, subverter a ordem opressora e revolucionar a sociedade da qual fazem parte.

Nesse caso, as pessoas com deficiência, especificamente as pessoas com TEA, são marcadas também por contextos e situações de opressão, sobretudo pela sua condição humana; vivenciam opressões oriundas dos sistemas políticos que refletem em práticas de discriminação no cotidiano social e escolar.

Na pedagogia freireana, o diálogo é um elemento fundamental. Configura-se em um encontro entre pessoas para refletirem e problematizarem acerca de suas situações de vida, em processos de criação, de forma interativa, em que aprendem

entre si, numa perspectiva dialógica, pelo anúncio de sua palavra. Para Freire (2019, p. 109): “[...] pronunciando o mundo, os homens [e as mulheres] o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens [e as mulheres] ganham significação enquanto homens [e mulheres]”.

Para o diálogo acontecer, é fundamental desconsiderar a postura na qual o conhecimento é detido por um grupo de pessoas. Segundo Freire (2019, p. 112): “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais”.

À luz desse aporte, o diálogo é condição para o anúncio de outro mundo, em que oprimidos assumem a posição de sujeitos do pensar, refletir, participar e transformar. De acordo com Oliveira (2017, p. 232): “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre os sujeitos”. Isto é, acontece em comunhão para os oprimidos se transformarem o mundo onde estão.

Por isso, o ser humano é responsável pelo processo de transformação, de permanente busca e ação para reverter a lógica dominante que nega o direito de dizer a sua palavra. Por isso, conhecer e compreender as situações que nos limitam e impedem a luta pela liberdade é essencial para reagir às opressões. Conforme Freire (2019, p. 46): “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”.

Ou seja, a educação consiste em um instrumento determinante para se alcançar a liberdade; como ponte para o desvelamento da realidade. Por essa razão, pensar e refletir criticamente para a conquista da liberdade é fundamental. Nesse caso, crianças com autismo estão amparadas, legalmente, por políticas públicas educacionais, algumas destacadas anteriormente que podem direcionar a conquistas.

Para tanto, compreendê-las enquanto aprendizes é fundamental, com suas singularidades e diferenças, como cada ser humano, naturalmente, é. No momento em que se trilha essa direção, as pessoas podem criar novos parâmetros educacionais, a trabalhar conforme seus estilo e tempos de aprendizagem. Orrú (2016, p. 52) salienta:

Enfim, não é o Transtorno do Espectro com Autismo que está dentro do espaço escolar e em frente ao professor, é uma criança, um adolescente, um jovem que tem sua história de vida, sua personalidade, seus desejos, suas frustrações, seus encantos e

desencantos, suas dificuldades, suas habilidades, suas preferências, sua subjetividade e que também vive com as singularidades do autismo que se encontra nesse espaço para conviver com as demais pessoas.

Assim, é necessário perceber a criança com TEA enquanto ser humano, com habilidades, potencialidades e desafios a serem enfrentados e superados, assim como todas as crianças na escola. Entretanto, dependerá da proposta pedagógica escolar, bem como da concepção educacional de cada professor para esse sujeito caminhar rumo ao sucesso, e não mais ao fracasso.

Com base nessa lógica, essa criança poderá ter oportunidades escolares que poderão disseminar caminhos de aprendizagens e avanços, não só para ela, mas para todas as crianças presentes em sala de aula. Por esses motivos, em vista da possibilidade, da potencialidade humana, a sujeito com TEA é aprendiz, é capaz de se desenvolver e ter uma vida com sentido.

Além disso, a relação entre família e escola é essencial para o sucesso educacional e de vida da criança com autismo, pois ao assumir as responsabilidades que lhe cabem e estabelecer um vínculo efetivo (família e escola), poderá garantir condições significativas para a sua trajetória escolar de tal sujeito. Dessa forma, no campo de investigação, eminentemente de relações, propício à interação e à comunicação humana, pode-se repercutir diferentes modos de relações.

Em vista do cenário apresentado, intencionou-se investigar: como a relação entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo influencia no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão?

Como desdobramento, pensou-se nas seguintes questões norteadoras: a) qual é a relação estabelecida entre mães de adolescentes com autismo e as suas escolas? b) como mães de adolescentes com autismo percebem a sua presença no espaço escolar? E c) como a escolarização de adolescentes com autismo tem ocorrido na Pandemia da Covid-19?

Desse modo, pretendeu-se debater os reflexos dessas relações no processo de escolarização de adolescentes com autismo, matriculados nas séries finais do ensino fundamental, em duas escolas da Rede Privada de Ensino, uma localizada em Belém e outra em Ananindeua/PA, a partir da interlocução com duas mães professoras da educação especial.

### 1.3 Algumas razões<sup>5</sup>

Neste excerto, algumas razões são apresentadas como justificativas de pesquisa sobre a relação *Eu-Outro* em contexto de inclusão escolar. Para tanto, encontra-se organizada em razões pessoais, sociais e acadêmicas, em vista de propor reflexões acerca de situações educacionais relacionadas a famílias de pessoas com TEA, correspondente às escolas em que os seus filhos estudam.

Ao se tratar das *razões pessoais*, desde a graduação em pedagogia, ao longo de experiências educacionais com crianças e adolescentes com TEA, pude conhecer algumas características, principalmente compreender que, geralmente se expressam diferentemente em cada sujeito.

Percebi, também, que algumas diferenças interferem em seu desenvolvimento, como questões econômicas e culturais. Essas consistem em indicadores significativos, pois influenciam nas condições que famílias irão lidar com seus/as filhos/as. Em alguns casos, a ausência de recursos financeiros resulta na falta de suporte para o acesso a um trabalho multidisciplinar com profissionais da saúde, educação e assistência social.

A atenção do sistema público a pessoa com TEA tem avançado ao longo dos anos nessas áreas, inclusive pela potencialização da criação de políticas públicas que garantem o direito de acesso a serviços essenciais para a melhoria do seu desenvolvimento humano. Entretanto, ainda há vários fatores a serem superados para a efetivação de sua plena inclusão social, sobretudo no âmbito educacional.

Em conversas com pais de pessoas com TEA é comum perceber a expressão de angústia, no tocante ao desenvolvimento de seus/as filhos/as, principalmente em casos de autismo severo. Frequentemente, essa sensação costuma acontecer quando a criança ingressa na escola, em diversas ocasiões sem diagnóstico, mas com características marcantes do transtorno.

Em várias realidades, os pais percebem que seu/ua filho/a apresenta traços e comportamentos que chamam atenção, em comparação a outras crianças sem autismo, ou outra singularidade humana. Porém, no momento em que a criança passa a frequentar o ambiente escolar, professores/as passam a observar essas singularidades também.

---

<sup>5</sup> Por retratar razões do autor, a primeira pessoa é utilizada neste item.

O respectivo cenário pode provocar um embate entre a escola e a família, porque, apesar de a criança não ter o diagnóstico de TEA, ela apresenta características, como a ausência de oralidade e de vontade de se relacionar com outras pessoas. Durante os primeiros anos da Educação infantil, professores/as costumam perceber a falta de expressão de tais comportamentos, comuns a essa fase do desenvolvimento da criança sem autismo.

A partir da aparição de elementos inerentes ao autismo em sujeitos no cotidiano escolar, que interferem na rotina educacional, professores/as passam a sentir dificuldades, sobretudo ao perceberem que a família ainda não aceitou a condição de seu/a filho/a. Por outro lado, os pais são imprescindíveis para colaboração e no seu desenvolvimento escolar.

Apesar de não aceitarem o quadro de TEA, é função da escola convocá-los para conversarem a respeito do assunto, com a intenção de pensarem e compreenderem essa criança como um sujeito cognoscente, bem como elaborarem estratégias educacionais que auxiliem na sua trajetória escolar. Para tanto, o vínculo entre essas duas esferas será imprescindível para a criação e a concretização dessas ideias.

Nesse sentido, ao longo de vivências com esse segmento e com suas famílias, costumava ater minha atenção também aos seus desafios cotidianos, em vista da garantia de inclusão escolar aos/as seus/as filhos/as. Em várias ocasiões, percebi a sensação de cansaço e de esperança em seus olhares ao mesmo tempo.

Entre algumas memórias do estágio durante a graduação, recordo da rotina intensa e exaustiva da mãe da criança que eu acompanhava: dividia-se entre as tarefas do trabalho como dentista infantil e as responsabilidades enquanto mãe. Mesmo com o apoio do marido, desdobra-se para participar do cotidiano escolar do seu filho e da sua filha primogênita, sem autismo.

Ao longo de incontáveis manhãs, quando nos encontrávamos para ela deixar a criança na escola, percebia aparência de exaustão em seu rosto, como se houvesse dormido poucas horas, sem descanso suficiente. Apesar do aparente cansaço, seguia para seu local de trabalho e retornava no fim da manhã, com a expectativa de boas notícias sobre o desempenho de seu filho.

Outra realidade que chamou minha atenção é a dos pais dos/as educandos/as participantes do projeto de pesquisa e extensão do NEP. Nas reuniões de devolutiva expressam a crença na importância da realização dessa



proposta educacional no respectivo espaço da SEDUC, como um indicador de desenvolvimento educacional de seus filhos/as.

Destaco um casal (mãe e pai) de 2 (dois) educandos com autismo, que se dividem entre a cidade onde moram e a capital paraense para a realização de tratamentos médicos dos filhos, semanalmente. A viagem desse município até Belém dura em torno de duas horas, e pelo fato de os filhos frequentarem algumas consultas em dias alternados, não podem voltar à cidade de origem no mesmo dia. Por esse motivo, frequentam a escola cerca de duas vezes na semana e participam das atividades do NEP na quarta-feira, enquanto AEE.

Aliás, os pais se esforçam para conseguir possibilitar o suporte necessário aos filhos, sobretudo com essa situação de deslocamento que requer vários gastos e provoca cansaço. Além do mais, estão presentes na maioria dos encontros pedagógicos, dialogam com as/os educadoras/es, sugerem estratégias, em busca de avanços educacionais aos seus filhos.

Ou seja, familiares de pessoas com autismo lidam com demandas e situações desafiadoras, que exigem permanente esforço para seus/filhos alcançarem melhorias e desenvolvimento. Mediante a cada passo percorrido e objetivo atingido pelas crianças e adolescentes, pais conseguem sorrir e acreditar em outros avanços.

Face ao exposto, destacam-se as *razões sociais* que justificam a construção desta pesquisa. Geralmente, famílias de pessoas com TEA vivenciam percalços no tocante ao acesso, à permanência, à participação e a outras situações inerentes à educação escolar de seus/as filhos/as. Por isso, oferecer suporte às famílias é uma medida determinante para conseguirem auxiliá-los no percurso educacional. Logo, é função do poder público propor e efetivar ações de apoio a esses núcleos.

Em uma pesquisa sobre os impactos do autismo severo em famílias, realizada em 16 estados brasileiros durante os anos 2017-2019 e publicada por Orrú (2020), com a participação de 81 pessoas, revelam-se questões desafiadoras que requerem atenção das esferas governamentais. De acordo com o resultado, entre o quantitativo de sujeitos participantes, 80,12% eram mães de pessoas com TEA, as quais expressaram fatos alarmantes.

Orrú (2020) enfatiza alguns: 48,1% dessas mães precisaram abandonar seus trabalhos para dar atenção aos seus filhos; outro dado inquietador informado por essa autora é o fato de 35,8% das mães cuidarem sozinhas deles. Em diversos cenários familiares, as pessoas com autismo precisam de atenção em tempo

integral, sobretudo em casos severos. Esse apoio costuma ser realizado de forma significativa, quando há o suporte de outros membros familiares.

Por outro lado, a maioria das mães precisa se desligar do trabalho, pois não há outras pessoas que proporcionem o auxílio necessário em outros momentos. Ou seja, no caso de mães solo, essas podem sofrer consequências financeiras e emocionais, devido à falta de condições ideais para manter o sustento de sua família. Assim, há um quadro preocupante no tocante às possibilidades de vida desse segmento.

Outra situação identificada na investigação de Orrú (2020) mostra que 33,6% dos sujeitos comentam sobre a renúncia de suas vidas, bem como a situação de depressão encontrada em 10,2% das respostas. Isto é, várias mães, pais e outros membros familiares passam a anular sonhos, objetivos, atividades, em função do ente com autismo.

Nesse caso, lançam-se algumas questões, sem a necessidade de respondê-las, mas para reflexão sobre a gravidade que algumas famílias enfrentam corriqueiramente. Como alguém pode se anular e passar a viver em função do *Outro*? Como uma mãe, um pai, bem como outro membro familiar consegue viver sem pensar em si mesmo em detrimento do *Outro*? Essas pessoas também recebem algum tipo de atenção ou apenas são responsáveis em dar atenção ao *Outro*?

Tratam-se de indagações preocupantes, pois vários núcleos familiares passam a adoecer, sem saber o que fazer, como fazer, além da exaustão causada pela ausência de suporte psicológico para lidar com algumas implicações do TEA. Por sinal, os últimos dados referentes à probabilidade de pessoas com essa singularidade no Brasil, a quantidade de famílias nessa condição pode ser expressiva. Logo, também precisam ser cuidadas.

Como Orrú (2020) demonstrou, é comum responsáveis serem acometidos pela depressão. Essa situação ocorre, em alguns casos, pelo cansaço do enfrentamento para o alcance de medidas correspondentes à saúde, educação e assistência social. Ao caminharem, e não conseguirem perceber desenvolvimento em seus/as filhos/as, passam a adoecer e, conseqüentemente, perdem a motivação para a busca de melhorias.

Em diferentes realidades, as mães são as únicas pessoas que conseguem promover os cuidados necessários a esses sujeitos. Porém, elas também passam a

estar vulneráveis, devido à insuficiência de estrutura econômica para a garantia de condições adequadas aos seus entes. A pesquisa de Orrú (2020) denunciou que, praticamente a metade delas precisa abdicar de seus empregos para acompanhar seus filhos. Isto é, possivelmente, passam estar em diferentes quadros de vulnerabilidade.

Além do mais, cerca de 43,6% dos pais relataram o medo em relação aos cuidados com seus filhos, no tocante as preocupações do futuro de suas vidas caso não estejam mais aqui (ORRÚ, 2020). Ou seja, esses pais pensam em tal aspecto frequentemente, em vista de quem os/as seus/uas filhos/as ficarão sob responsabilidade legal e cuidado, bem como do seu futuro.

Perante a esses fatores, os familiares de sujeitos com TEA estão em um constante enfrentamento aos obstáculos econômicos, políticos e psicológicos a serem superados, devido às precárias condições para a aceitação, o acolhimento e a inclusão de seus filhos na sociedade. Esses desafios costumam ser vivenciados por qualquer núcleo familiar que tem um ente com autismo, não apenas de grau severo.

Esse cruzamento de desafios entre várias dimensões sociais também é perpassado pelo âmbito escolar, cujas pessoas com autismo estão inseridas. A escola consiste em um ambiente social de formação humana, responsável por gerar encontros, relações, a construção do conhecimento, assim como o desenvolvimento. Entretanto, também se configura em um espaço de tensão e exclusão do *Outro*.

Em algumas situações no ambiente escolar, de acordo com Orrú (2016, p. 51): “[...] é possível que o aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo corra o perigo ou o golpe de passar a não ser mais apercebido como criança, como ser único e complexo, o que é próprio do ser humano”. Sob esse ponto de vista, o olhar do *Outro* a respeito da criança com autismo se reflete em uma ação preconceituosa, ao não ser compreendida como um sujeito de conhecimento, capaz de aprender, de desenvolver-se, bem como estar *com* este mundo.

Por essa via, a presença desse segmento nos sistemas educacionais provoca tensões, conflitos e práticas excludentes que também atingem seus pais. Nesse sentido, algumas instituições escolares ainda esbarram em questões para a sua recepção, o seu acolhimento, principalmente em estratégias pedagógicas para a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Segundo Orrú (2016, p. 53):

Sem delongas, é preciso que a comunidade escolar não se desresponsabilize do processo de aprendizagem do aluno com autismo ou de qualquer outro aluno, alegando inopinadamente que não está preparada para receber tais alunos e utilizando como instrumento legal para tal justificativa o diagnóstico clínico, o qual poderá ser usado para indicar espaços de segregação como a melhor opção para este indivíduo rotulado, estigmatizado, discriminado e marginalizado.

Respeitar, compreender as suas diferenças e pensar em medidas educacionais é uma direção que pode provocar horizontes de potencialidades, a serem identificadas e reconhecidas para a elaboração de práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, seus familiares poderão estar esperançosos quanto ao seu processo e progresso educacional; confiantes na escola como um espaço de relação, humano e de desenvolvimento.

Percebe-se, de fato, a necessidade de dialogar com pais de pessoas com TEA, em vista de compreender a forma que lidam com a escolarização de seus filhos e as suas implicações. Há alguns anos, sujeitos com autismo estão respaldados legalmente para o acesso à educação e a sua inclusão em âmbito escolar, superior e profissional. Assim, é pertinente conhecer o andamento desse cenário para a identificação dos avanços e de questões ainda a serem melhoradas.

Neste sentido, destacam-se as *razões acadêmicas* que provocam à construção dessa investigação. Em razão disso, ressalta-se que o fomento de pesquisas articuladas ao campo do autismo está em efervescência na área da educação, principalmente por sujeitos com essa singularidade estarem na escola, em contexto de inclusão escolar. Logo, despertam o interesse para a realização de investigações acerca de assuntos educacionais relacionados a sua realidade.

Por meio da pesquisa nos acervos de 5 (cinco) Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado do Pará, desde as suas primeiras publicações, entre teses e dissertações, identificou-se 5 (cinco) trabalhos concentrados no autismo, de 2013 até 2020. Esses textos, dissertações, estão disponíveis em programas da capital paraense, Belém.

Além do mais, nos últimos 5 (cinco) anos, em um panorama envolvendo as demais regiões do país, notou-se importantes trabalhos sobre esse campo, como poderá ser visualizado a seguir, na seção metodológica. Ou seja, o TEA tem desencadeado inquietações em várias realidades educacionais do Brasil, um alarme aos setores políticos governamentais.

Desde o início deste século, sobretudo na última década, a partir da sanção de políticas públicas que orientam a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência em espaços escolares, bem como de sujeitos com TEA, há um movimento acadêmico-científico para verificar a efetivação desse processo, o qual tem indagado a comunidade acadêmica em diferentes eixos.

Cabe ressaltar que a Lei Berenice Piana foi sancionada em dezembro de 2012, um indicador legal responsável por provocar atenção das redes escolares à necessidade de receberem estudantes com autismo, sem desigualdade de direitos. Outro fator foi a LBI de 2015, que ampliou em várias dimensões, além da educação, os direitos desse segmento. Assim, esses marcos oficiais foram necessários e essenciais em relação à garantia da inclusão escolar desse público.

Com base nesse paradigma, a partir da pesquisa inicial em plataformas digitais de teses e dissertações, detalhada na próxima seção, percebeu-se um quantitativo de investigações que necessita ser potencializado acerca da família em relação à pessoa com autismo em contexto de inclusão escolar. Em síntese, almeja-se inserir nesse campo de debate para destacar a relevância da escuta às mães desses sujeitos, assim como contribuir com possíveis desdobramentos nessa área, a qual está em evidência no Estado do Pará.

Dessa maneira, o objetivo geral era analisar as influências das relações estabelecidas entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão.

Devido ao cenário marcado por tensões e incertezas, pela constante oscilação entre o fim e a intensificação de casos de Covid-19 na sociedade, bem como pela influência natural desse contexto na vida das pessoas, o qual preocupa, e de alguma forma, interfere nas atividades, como as escolares, pensou-se em ater um dos objetivos específicos à perspectiva dessa pandemia, justamente para refletir sobre os efeitos desse cenário no âmbito das relações educacionais e do trabalho pedagógico.

Nesse caso, como objetivos específicos, pretendeu-se: a) identificar a relação estabelecida entre mães de adolescentes com autismo e a sua escola; b) compreender a percepção de mães de adolescentes com autismo acerca da sua presença no espaço escolar e c) analisar o processo de escolarização de adolescentes com autismo durante a pandemia de Covid-19;

Assim, a dissertação está organizada em 5 (cinco) seções. A primeira consiste na introdução, a qual aborda as motivações, contextualização da pesquisa, questões de investigação, justificativa e objetivos; a segunda dialoga acerca da metodologia, em que é descrito os caminhos escolhidos e repensados ao longo desse percurso; a terceira corresponde à discussão das relações entre os sujeitos da pesquisa e as escolas em que seus/as filhos/as estudam; a quarta engloba o fazer-pedagógico dessas instituições ao longo dos meses de pandemia e a última algumas considerações e apontamentos.

## 2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A elaboração desta seção foi pensada, repensada e materializada durante um extenso período, por conta da preocupação em garantir consistência metodológica à investigação proposta. Reflexões sobre os instrumentos e procedimentos de pesquisa eram permanentes durante as disciplinas do Curso de Mestrado, principalmente no transcorrer da pandemia de Covid-19, o que gerou mudanças. Com a colaboração das aulas e dos seminários, das orientações, do processo de isolamento social e do exame de qualificação, a seção foi concretizada.

Este percurso foi dividido em algumas fases: construção do texto de qualificação e do texto de defesa, em momentos diferentes: antes da pandemia e durante a pandemia. Na primeira fase, percorreu-se as seguintes estratégias: pesquisa de Teses e Dissertações em 2 (dois) programas de Pós-Graduação em Educação, de Belém-PA e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); discussão sobre a abordagem e estratégias de pesquisa; caracterização do *locus*, do perfil dos sujeitos e exposição dos procedimentos metodológicos.

Entretanto, após a qualificação, a busca pela produção de pesquisas foi ampliada para outros portais da região paraense, correspondentes à educação e houve a redefinição dos descritores. Além do mais, a escola foi retirada, pois não houve possibilidade de envolvê-la, devido cenário pandêmico, além dos sujeitos apresentados no exame de qualificação, pela dificuldade de comunicação e de disponibilidade, o que provocou a escolha de outros sujeitos para esse diálogo.

A caminhada metodológica foi de idas e vindas, de tensões ocasionadas, sobretudo em decorrência dos impactos da Covid-19 na vida de quem iria participar e de quem pôde colaborar. Por isso, a respectiva seção foi feita e refeita, a partir de um intenso exercício de direcionamento e de cuidado.

### 2.1 Pesquisas sobre o TEA

Primariamente, após o início do curso, visitou-se as plataformas de teses e dissertações do PPGED/UEPA, do PPGED da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a intenção de identificar trabalhos que apresentassem aproximações e diferenças desse.

Todavia, decidiu-se consultar outra plataforma nacional, não mais o Catálogo da Capes, pois apesar de refinar o processo de busca no painel de informações, baseada nos itens delimitados pelo portal: grande área conhecimento, área conhecimento, área concentração e programa, seguindo alguns descritores, o resultado alcançado apresenta um número exagerado de pesquisas, sendo a maioria sem semelhança ou relação com os descritores estabelecidos. Isto é, o painel da Capes se torna dificultoso, impreciso e exaustivo.

Por esse motivo, selecionou-se a BDTD para averiguar pesquisas similares a essa, sendo um canal objetivo e preciso. Essa biblioteca é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que reúne textos completos de teses e dissertações de instituições brasileiras de ensino e pesquisa (BRASIL, 2020).

Além do mais, recorreu-se aos portais do PPGED UEPA e UFPA, com o foco em investigações relacionados à Teoria das Representações Sociais (TRS), por ter se configurado enquanto referencial teórico-metodológico. Entretanto, o debate se inscreve no campo do autismo. Em função disso, o descritor selecionado foi: “Autismo” e a consulta nos acervos de ambos programas foi refeita para identificar o foco das discussões realizadas ao longo dos últimos anos.

Em abril de 2021, o acervo do PPGED/UEPA foi visitado novamente, desde a primeira até a décima quarta turma, com dissertações defendidas a partir de 2007 pela primeira turma. Duas pesquisas relacionadas ao respectivo tema foram encontradas. No mesmo período, recorreu-se ao catálogo do PPGED/UFPA, nas categorias Teses, defendidas a partir de 2011 e dissertações, desde 2005. Porém, somente uma pesquisa foi identificada.

Nessa etapa, o portal de outros programas em educação do Pará foi visitado, como o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPBE/UFPA), localizado em Belém; o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), do Município de Cametá, nordeste paraense e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA), de Santarém.

Esses programas foram criados e iniciaram as suas atividades na última década. O mais recente é o PPBE/UFPA que iniciou as defesas de mestrado em 2017 e entre os 3 (três) é o único com trabalhos sobre autismo: 2 (dois). A seguir, há



um quadro com as dissertações detectadas no PPGED UEPA e UFPA e no PPBE/UFPA acerca dessa temática.

**Quadro 1:** Produção sobre Autismo no Estado do Pará

<b>Pesquisa</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/área de conhecimento</b>
ESCOLA INCLUSIVA E AUTISMO: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém/PA	CESAR, July Rafaela Vasconcelos	2013	UEPA	Dissertação de Mestrado em Educação
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COM O ALUNO AUTISTA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	OLIVEIRA, Janiby Silva de	2016	UEPA	Dissertação de Mestrado em Educação
AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará	FERREIRA, Viviane Cristinne Marinho Freitas	2015	PPGED UFPA	Dissertação de Mestrado em Educação
O CURRÍCULO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EMEIF ROTARY: problematizações sobre o conteúdo escolar	NUNES, Jéssica Ferreira	2018	PPEB UFPA	Dissertação de Mestrado em Educação
EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos atribuídos à escola	FRANCÊS, Lyanne Araújo	2020	PPEB UFPA	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: Acervo PPGED UEPA/UFPA e PPEB/UFPA (2021).

Cesar (2013) discutiu os saberes e práticas de professores mediante a inclusão de estudantes com autismo. Os sujeitos da pesquisa foram 3 (três) professores, 2 (dois) do ensino regular e 1 (um) do AEE. Como metodologia, utilizou a abordagem qualitativa e a pesquisa de campo, realizada em uma escola pública municipal, de Belém/PA. O referencial teórico era Orrú (2009), Mantoan (2006) e

Oliveira (2005), além de documentos oficiais que garantem o direito à educação de pessoas com deficiência.

Essa dissertação revelou que a inclusão acontece gradualmente, por meio do envolvimento de todos os sujeitos sociais; também provocou reflexões sobre a formação dos atores em tal processo; a participação do alunado em sua sociedade; as diferenças e a diversidade como elemento basilar e o respeito ao outro para haver inclusão.

Oliveira (2016) debateu sobre a prática pedagógica do professor em processo de inclusão de alunos com autismo. Os sujeitos da investigação foram duas professoras do ensino comum, em que uma delas trabalhava no AEE também e outra era da disciplina Educação Física. Configurou-se em uma pesquisa qualitativa, ancorada no estudo de caso, realizado em uma escola estadual, de Belém/PA. Sustentou-se em autores da inclusão e da prática pedagógica: Grandin (2016), Cunha (2014; 2015), Bentes (2010), Oliveira (2002), Bueno (1999) e em documentos legais que garantem direitos à pessoa com deficiência.

A pesquisa apontou práticas pedagógicas excludentes das professoras que ainda apresentavam como objetivo principal, o estímulo à “socialização” da adolescente com autismo no ambiente escolar, principalmente a professora da classe regular de ensino, já que, conforme as narrativas, a aluna não aceitava a interação com o outro. Nesse contexto, as atividades realizadas por ela eram baseadas em recorte, colagem e pintura, de forma solitária, sem o incentivo à interação com os pares, mesmo com a realização de atividades nessa perspectiva em alguns momentos.

Ferreira (2015) dialogou a respeito do processo de construção da avaliação escolar de estudantes com autismo. 4 (quatro) professores e 3 (três) responsáveis dos respectivos educandos foram sujeitos desse trabalho, realizado em uma escola municipal, de Belém/PA. A autora não informou o referencial teórico-metodológico no resumo da dissertação.

Enquanto resultados, anunciou que os professores promovem avaliação formativa e estratégias que possibilitem a percepção da aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, as mães não conhecem o processo de avaliação de seus filhos, mas, assim como os professores, notam a evolução deles em aspectos sociais, da linguagem, comportamentais, entre outros. No que corresponde à relação

família-escola, duas mães relataram ser de importância política e pedagógica a sua participação.

Nunes (2018) pesquisou “Os conteúdos escolares selecionados para constituírem o currículo de escolarização dos alunos com TEA no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary”. 3 (três) professoras foram sujeitos dessa investigação, realizada na instituição municipal acima. A autora não apresentou o referencial teórico-metodológico da pesquisa, mas informou que se ancorou na abordagem qualitativa e em um estudo de caso.

De acordo com os resultados, nas palavras de Nunes (2018), os alunos com TEA dessa escola têm acesso aos conteúdos, centrados em questões da alfabetização linguística e matemática, como os demais alunos. Além do mais, são trabalhados conteúdos com o respectivo público dirigidos ao controle comportamental, que, segundo as professoras, é importante para o desenvolvimento do processo de escolarização.

Francês (2020) investigou a escola em contexto de inclusão, por meio de sentidos e significados que uma criança com TEA atribui. Como sujeito de pesquisa, contou com a respectiva criança, matriculada na Educação Infantil, de uma escola da Rede Municipal de Educação, de Belém. Assentou-se na Sociologia da Infância para desencadear esse debate, em perspectiva de abordagem qualitativa, com a utilização de recursos da pesquisa etnográfica.

Segundo Francês (2020), os achados mostraram que a referida criança atribui sentidos e significados, conforme as experiências vivenciadas nos tempos-espacos da escola, gerando formas singulares para se relacionar com seus pares e com a cultura de adultos, assim como para refazer o seu percurso em contexto de inclusão escolar.

Com base nas 5 (cinco) dissertações, identificou-se os seguintes focos de investigação relacionados ao autismo em âmbito escolar:

**Quadro 2:** Foco de diálogo sobre Autismo no Estado do Pará

<b>Foco de diálogo</b>	<b>Autor/a - ano</b>
Saberes e práticas de professores	Cesar (2013)
Prática pedagógica do professor	Oliveira (2016)
Construção da avaliação escolar	Ferreira (2015)
Conteúdos escolares	Nunes (2018)
Sentidos e significados de uma criança com TEA sobre a escola	Francês (2020)

Fonte: elaborado pelo autor.

Isto é, saberes, prática pedagógica, avaliação escolar, currículo, sentidos e significados. Nesse caso, entre 2013 e 2020, estes são os elementos emergentes a partir desse tema.

Além da pesquisa nos referidos portais da região paraense, recorreu-se a BDTD para conhecer também o panorama de outras regiões e estados. Inicialmente, a busca aconteceu por meio da combinação entre alguns descritores e a delimitação no período de 5 (cinco) anos: 2016-2020, por ser um intervalo significativo de construção científica em contexto nacional; além de a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), de 2015, ter sido constituída como um documento legislativo importante que assegura a inclusão escolar de pessoas com deficiência, como o segmento do TEA.

Nesse caso, a combinação realizada abrangeu a seguinte combinação de descritores: “Família”, “Escola” e “Autismo”. A quantidade de textos encontrados foi de 36. Dentre eles, destacam-se estes, a seguir:

**Quadro 3:** Produção sobre Família, Escola e Autismo

<b>Pesquisa</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Curso/área de conhecimento</b>
A COMUNICAÇÃO CASA-ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA	ALMEIDA, Tânia Santana de	2016	UFSM	Dissertação de Mestrado em Educação
A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: uma possibilidade de emancipação	SANTOS, Régia Vidal dos	2016	UNINOVE	Dissertação de Mestrado em Educação

Fonte: BDTD (2020).

Almeida (2016) pesquisou a comunicação entre família e escola no contexto de inclusão de pessoas com TEA, com a participação de 3 (três) mães de crianças com autismo, da educação infantil e das séries iniciais de escolas do Município Santa Maria/RS, bem como dos professores dos filhos delas. Ancorou-se em estudos de casos múltiplos.

Evidenciou que, para a escola, a melhor forma de comunicação é viabilizada pela agenda, considerada insuficiente pelas mães. Ou seja, a pesquisadora destacou que a comunicação entre as duas instituições é insuficiente para a inclusão escolar de estudantes com TEA.

Santos (2016) investigou a perspectiva emancipadora no processo de escolarização de crianças com TEA, matriculadas em séries iniciais no ensino fundamental, de duas escolas estaduais de São Paulo. Contou com a interlocução de 30 sujeitos, entre gestores, professores, funcionários, educandos sem TEA e com TEA, bem como de mães. Ela se fundamentou em estudos de caso e no referencial de educação emancipadora de Paulo Freire.

Conforme as palavras da autora, a perspectiva emancipadora no processo de inclusão escolar de crianças com TEA não se faz hegemônica nas duas escolas. Por outro lado, em uma delas foi notada no momento cujas educadoras se esforçaram para recriar a prática pedagógica a partir da realidade do alunado.

Perante os trabalhos pesquisados na BDTD, destacamos os campos: comunicação família-escola e a perspectiva emancipatória na escolarização. Com base no acervo de trabalhos paraenses, os eixos voltados a saberes, práticas

pedagógicas, avaliação escolar, currículo, sentidos e significados foram os que emergiram até então. Somente as investigações do PPGED/UEPA apresentaram os referenciais nos resumos, como Cesar (2013) e Oliveira (2016). As demais pesquisas também englobam questões referentes a situação escolar de pessoas com autismo. São questões importantes, próximas do foco dessa dissertação, pois a referida pesquisa também se ancora ao pensamento educacional freireano, assim como Santos (2016). Por outro lado, esse trabalho se atém à relação educacional, família e de estudantes com TEA em contexto de inclusão escolar, o que demonstra o seu ineditismo.

## 2.2 Abordagem e estratégia metodológica

Costuma-se criar e viver em relações com outros sujeitos. Geralmente, são singulares e repletas de diferenças. Por alguma razão, realiza-se conexões com o *Outro*, o que reverbera em um universo de interações, sentidos e significados na esfera social. Assim, essa discussão focaliza na relação com o *Outro*, por meio da interlocução com mães de educandos/as com TEA. Nessa direção, a pesquisa consiste na abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2017, p. 98).

A pesquisa qualitativa adentra na complexidade de acontecimentos, sentidos e significados, em busca da essência de situações. Nesse caso, buscou-se materializar a voz de mães para desvendar e compreender tais elementos. Por isso, Chizzotti (2017, p. 103) diz: “[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Logo, podem transcender situações educacionais, por meio de reflexões e ações que, possivelmente, provocarão transformações em ambientes onde estiverem inseridos/as.

À vista disso, a presente investigação está fundamentada em elementos do estudo de caso, enquanto método de procedimento, pois a intenção era enveredar um evento particular, complexo e único: a relação educacional com o *Outro* para desvelar questões referentes a sujeitos inseridos em um ambiente escolar. Para

tecer essa discussão, recorreu-se a Yin (2015) que desde 1984 se dedica ao estudo de caso e a Menga Lüdke e Marli André (2018) que se debruçam nesse campo há décadas no Brasil.

Yin (2015) descreve o estudo de caso como um tipo de investigação, usado em diferentes áreas do conhecimento, como a educação. Em perspectiva similar, no campo da abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso são destaques. Para Lüdke e André (2018), os respectivos tipos de pesquisa vêm ganhando aceitação na área educacional, em decorrência do potencial de estudar situações da escola.

Segundo Yin (2015, p. 17):

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que

- Investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando
- Os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Ele comenta sobre 2 (dois) elementos primordiais para a realização ou utilização do estudo de caso como método de pesquisa: um fenômeno e um contexto. Nessa condição, um fenômeno contemporâneo é pesquisado, em profundidade; Yin (2015) alerta que é necessário adentrar no fenômeno; informa que o fenômeno integra um contexto. Ou seja, não se encontra de maneira isolada no ambiente; pode estar inserido em uma dinâmica social, política, econômica e educacional. Assim, requer compromisso e atitude responsiva com as especificidades do campo de pesquisa para o alcance de resultados fiéis.

De acordo com esse caminho metodológico, a relação com o *Outro* está inerente ao contexto de inclusão escolar, que precisa ser materializada em escolas de ensino regular para todas as crianças com deficiência terem oportunidades de participação e aprendizagem. Com base nesse paradigma, tais sujeitos estão assegurados pela LBI. Nela:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 7).

Nessa circunstância, conhecer o sujeito em sua integralidade é importante para identificar tais habilidades e, posteriormente, partir de situações específicas que

direcionem um processo de ensino-aprendizagem potente, além de reconhecer as suas limitações ao longo da trajetória escolar.

Em função desses aspectos, no pensamento de Lüdke e André (2018, p. 20): “O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno”. Yin (2015) afirma que esse método tem sido menos desejável para a construção de uma pesquisa. Uma das situações que provoca o desinteresse em utilizá-lo ocorre devido ao rigor metodológico necessário.

Para Yin (2015, p. 21): “Demasiadas vezes, o pesquisador do estudo de caso foi negligente, não seguiu procedimentos sistemáticos ou permitiu que a aceitação de evidências equivocadas influenciasse a direção dos achados e conclusões”. Por essa razão, o cuidado metodológico com as informações desse estudo foi contínuo.

Na elaboração de um projeto de pesquisa, Yin (2015, p. 31) anuncia 5 (cinco) componentes essenciais para o estudo de caso: “1. as questões do estudo de caso; 2. as proposições, se houver; 3. a(s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados às proposições; e 5. os critérios para interpretar as constatações”.

Inicialmente, ele comenta que *as questões do estudo de caso* iniciadas em “como” e “por que” são as mais apropriadas, por visionarem eventos contemporâneos e alguma situação que o pesquisador quase não controla. Por essa via, essa pesquisa iniciou em “como”, com a pretensão de desvendar e analisar um evento desconhecido; discutir as repercussões na escolarização de estudantes com autismo.

O segundo componente é referente às *proposições de estudo*, relacionadas com as questões de investigação. Conforme Yin (2015, p. 32): “Apenas se você for forçado a estabelecer algumas proposições, você irá na direção certa”. Isso reflete na busca de evidências para o construto de estudos de caso, bem como no fortalecimento do debate, a fim de garantir consistência conforme os achados na investigação.

O terceiro componente é a *unidade de análise – o “caso”*. O autor comenta que na definição do caso, os estudos clássicos, geralmente, focalizam em uma pessoa enquanto o caso. Nessa pesquisa, o caso é um evento, questão também discutida por ele como possibilidade de estudo. De acordo com Yin (2015, p. 34): “Como guia geral, a tentativa de definição do seu caso (ou da unidade de análise)



está relacionada com a maneira como você define sua (s) questão (ões) inicial (is) de pesquisa”. O caso e as questões elaboradas para o estudo devem estar articulados.

Esse autor provoca em relação à definição da unidade de análise; quando se chegar a tal unidade, não se deve considerá-la definitiva. Consoante a Yin (2015, p. 34): “Sua escolha da unidade de análise, assim como as outras facetas de seu projeto de pesquisa, pode ser revista em consequência de descobertas durante sua coleta de dados [...]”. Assim, a pesquisa de campo é um momento definitivo para a continuidade do estudo, ou para a sua reelaboração, como aconteceu em alguns momentos, em virtude dos reflexos causados pela Covid-19, os quais levaram à reorganização de alguns procedimentos teórico-metodológicos, como a delimitação por uma única perspectiva teórica, freireana, e não mais em articulação com a TRS e pela mudança de sujeitos novamente.

No momento cujo caso for definido, deve-se delimitá-lo, isto é, envolvê-lo em situações inerentes ao evento de investigação. Segundo Yin (2015, p. 36): “O caso desejado deve ser algum fenômeno da vida real que tenha alguma manifestação concreta”. Em suma, focalizou-se na relação de mães com um *Outro* (estudantes com TEA), em contexto de inclusão escolar; conseqüentemente, também, na repercussão dessa relação na escolarização desses estudantes.

O quarto componente é a *vinculação dos dados às proposições*. Para esse autor, tem sido melhor realizada nas pesquisas ancoradas em estudo de caso. De acordo com Yin (2015, p. 38): “As análises reais exigirão que você combine ou reúna seus dados de estudo de caso como um reflexo direto das proposições iniciais do estudo”. É pertinente se ater a esse componente, porque não se deve perder de vista às questões iniciais.

O último componente trata dos *Crítérios para a interpretação dos achados em um estudo de caso*. Nesse sentido, Yin (2015) provoca sobre explicações rivais para os achados. No entanto, ainda não foram encontrados resultados, ou pesquisas que abordem o mesmo foco de investigação dessa.

Em síntese, os 5 (cinco) elementos foram primordiais nesse estudo de caso, com a finalidade de apresentar consistência e confiabilidade. Por isso, a atenção quanto as suas características foram pertinentes, em vista da concretização de um relatório fidedigno, o qual demonstre resultados que animem esse campo de

discussão, bem como contribuições para a realização de outras pesquisas, em vista de benefícios concretos à inclusão escolar de educandos/as com autismo.

Como alicerce a esse diálogo investigativo, para Lüdke e André (2018, p. 20): “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Descrito em linhas anteriores, esse caso apresenta algumas aproximações com outras pesquisas. Porém, também é distinto por visibilizar uma discussão sobre a relação educacional de mães de estudantes com TEA com a sua escola.

Lüdke e André (2018) apresentam alguns elementos do estudo de caso no próximo quadro:

**Quadro 4:** Elementos do estudo de caso

1. <i>Os estudos de caso visam à descoberta.</i>
2. <i>Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.</i>
3. <i>Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.</i>
4. <i>Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.</i>
5. <i>Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.</i>
6. <i>Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.</i>
7. <i>Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.</i>

Fonte: elaborado a partir de Lüdke e André (2018).

Em relação ao elemento 1. “*Os estudos de caso visam à descoberta*”, apesar de a pesquisa ser iniciada a partir de um quadro teórico, é necessário ter atenção a situações que poderão surgir na pesquisa. Com base no pressuposto de Lüdke e André (2018), deve-se ter atenção à possibilidade do surgimento de novos aspectos, principalmente na pesquisa de campo, momento de confronto teórico e empírico.

O 2. “*Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*” corresponde à apreensão do eixo de investigação. Por essa ótica, é fundamental levar o contexto em consideração; estar atento/a a questões do âmbito educacional, norteado pelo paradigma de inclusão escolar e as influências políticas, econômicas, culturais que atravessam o fenômeno de estudo.

No item 3. “*Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*”, estar atento/a às dimensões de um respectivo problema, ou situação, centralizando-o como um todo é crucial. Nesse sentido, envolver-se pelo fenômeno e pelo contexto que o sustenta, para retratá-los de forma densa, é uma das direções para dialogar de forma consistente.

O tópico 4. “*Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*” trata das possíveis fontes de informação para a reunião de dados que podem acontecer em várias circunstâncias. Logo, o/a pesquisador/a poderá realizar uma pesquisa empírica que desencadeará confrontos teórico-metodológicos a partir de um acervo de materiais, capazes de fornecer subsídios para a elaboração de uma análise significativa.

O elemento 5. “*Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*” aborda as “generalizações naturalísticas” relacionadas à associação sujeitos (leitor/a) com o estudo em discussão, especificamente com suas experiências pessoais. Ou seja, quando este estudo estiver concluído, poderá suscitar esse processo com prováveis leitores/as.

O número 6. “*Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*” apresenta a possibilidade de diferenças e conflitos de opiniões em torno do caso, cujo/a próprio/a pesquisador/a também opina sobre o conflito. As autoras exemplificam com um estudo voltado ao sistema de avaliação, no qual entrevistaram alunos e professores para realizar o debate e incluíram o pesquisador na polêmica.

A diretriz 7. “*Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa*” retrata as diversas maneiras de apresentação de um estudo de caso. Lüdke e André (2018, p. 24) exemplificam com: “[...] dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas”. Esse estudo está materializado em forma de um relatório de pesquisa (uma dissertação).

As respectivas autoras comentam que a distinção desse tipo de estudo em relação a outros é o fato de tratar sobre uma instância singular. Desse modo, percebe-se que Yin (2015) e Lüdke e André (2018) asseguram direções metodológicas fundamentais para a realização de estudos de caso: o primeiro de forma ampla, envolvendo algumas áreas do conhecimento, e as autoras brasileiras delimitam nas pesquisas em educação.

Em síntese, a partir dos elementos abordados pelos/as autores/as acima, tentou-se segui-los para a compreensão do fenômeno estudado, principalmente entender as influências dos fatores em torno desse caso, o que possibilitou analisá-lo para compreender também as repercussões na vida escolar de adolescentes com diferentes trajetórias escolares.

### 2.3 Sujeitos da pesquisa

Cabe lembrar que, para a qualificação, alguns aspectos mobilizaram a repensar e rever o texto, em virtude do cenário pandêmico. Desde o primeiro ano do curso, elaborou-se um projeto de pesquisa e, posteriormente, uma seção teórica. Inclusive, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPA para garantir aprovação antes de realizá-lo.

Ao longo desse percurso, portais de Programas de Pós-Graduação em âmbito regional e em uma plataforma nacional foram investigados para constatar a necessidade da pesquisa. Com isso, identificou-se a carência de investigações que evidenciem o protagonismo da pessoa com TEA enquanto sujeito de pesquisa, em especial de crianças. Por essa razão, havia-se pensado em oportunizar uma criança com tal singularidade ser o sujeito desse diálogo. Para tanto, recorreu-se aos seus responsáveis (mãe e pai) e à escola em que estuda para concederem autorização e, conseqüentemente, submeter o projeto ao CEP.

Após alguns meses da submissão, o comitê retornou o projeto para a correção de alguns detalhes. Ao sofrer os ajustes, foi postado novamente para apreciação e foi aprovado com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), número 23208719.4.0000.5174. A aprovação do projeto permitiu o início da pesquisa de campo que contou com a autorização e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pela criança com TEA, a qual se dialogou para verificar se gostaria de participar. Ela aceitou e a primeira etapa da investigação foi iniciada no espaço escolar (observação), no mês de fevereiro de 2020.

Contudo, em decorrência da pandemia, as atividades escolares foram interrompidas no modo presencial e continuaram virtualmente. Em outubro de 2020, foram retomadas no sentido presencial concomitantemente ao virtual. Os responsáveis que preferissem poderiam enviar os filhos ao colégio para ter aula, em sistema de rodízio. Caso contrário, a opção seria somente via remota. Entretanto, as

aulas presenciais foram paralisadas novamente no início de novembro, por conta do aumento de casos da Covid-19 na região metropolitana de Belém.

Em virtude desse cenário, a retomada às observações não foi possível. Logo, a pesquisa foi repensada e decidiu-se adequá-la à visão dos pais dessa criança, que tem um irmão, também com autismo e estudava na mesma instituição. Porém, após a qualificação, o contato com os pais não era contínuo, principalmente por estarem atarefados com as demandas de trabalho e outras situações cotidianas. Devido à preocupação com o tempo, decidiu-se realizar outra mudança.

Por fim, recorreu-se a duas mães de estudantes com autismo, pois a intenção era manter o mesmo segmento. Além disso, pensou-se como critério de participação, ser mãe e professora, porque oportunizaria uma reflexão baseada a partir de duas posições: o lado materno e o docente. Apesar de relatarem a partir da posição de mães, essa visão também é construída com base em uma perspectiva educacional, que possibilita responderem e pensarem no desenvolvimento escolar e humano de seus/as filhos/as. Além do mais, deveriam estar matriculados/as e frequentando uma escola regular de ensino.

Sob esse viés, ambas são mães de adolescentes com TEA, matriculados/as nos anos finais do ensino fundamental em escolas da rede particular e são professoras concursadas na área da educação: ambas são do quadro efetivo, uma é da SEDUC e outra é da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), de Ananindeua. A seguir, há alguns quadros com o perfil de apresentação das referidas mães e de seus/as filhos/as, construído a partir do uso de um questionário o qual terá a sua devida referência na versão final da dissertação.

**Quadro 5:** Perfil das mães

CARACTERIZAÇÃO DA MÃE	CARACTERIZAÇÃO DA MÃE
<b>Nome:</b> Ana	<b>Nome:</b> Micheline
<b>Idade:</b> 41	<b>Idade:</b> 40
<b>Gênero:</b> feminino	<b>Gênero:</b> feminino
<b>Etnia:</b> parda	<b>Etnia:</b> parda
<b>Nível de escolaridade:</b> Ensino superior completo	<b>Nível de escolaridade:</b> Ensino superior completo
<b>Jornada de trabalho semanal:</b> de 20 a 30 horas	<b>Jornada de trabalho semanal:</b> de 30 a 40 horas

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

As mães adotaram os respectivos nomes de identificação: Ana e Micheline. Nota-se que ambas apresentam 1 (um) ano de diferença em relação à idade, e o mesmo gênero, etnia e nível de escolaridade. Por outro lado, Ana trabalha entre 20 a 30 horas durante a semana, pela SEDUC-PA e Micheline entre 30 a 40 horas, pela SEMED - Ananindeua.

**Quadro 6:** Perfil dos/as educandos/as

<b>CARACTERIZAÇÃO DA FILHA</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO FILHO</b>
<b>Ana Clara</b>	<b>Jean Gabriel</b>
<b>Idade:</b> 14	<b>Idade:</b> 15
<b>Gênero:</b> feminino	<b>Gênero:</b> masculino
<b>Etnia:</b> parda	<b>Etnia:</b> branca

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

As mães nomearam os filhos, como se pode observar no quadro acima, de Ana Clara e Jean Gabriel. Ambos apresentam 1 (um) ano de diferença também em relação à idade, como as duas mães. Todavia, Ana Clara é do gênero feminino e parda, e Jean Gabriel é do gênero masculino e branco.

**Quadro 7:** Configuração familiar

<b>CONFIGURAÇÃO FAMILAR</b>	<b>CONFIGURAÇÃO FAMILAR</b>
<b>Membros familiares que moram na mesma casa que a filha:</b>	<b>Membros familiares que moram na mesma casa que o filho:</b>
Ana e sua filha = 2 pessoas	Micheline, seu pai e seu filho = 3 pessoas
<b>Renda familiar total:</b>	<b>Renda familiar total:</b>
3 Salários mínimos ou mais	3 Salários mínimos ou mais
<b>Benefício referente a programas sociais destinados para pessoas com deficiência:</b>	<b>Benefício referente a programas sociais destinados para pessoas com deficiência:</b>
Não	Não

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Percebe-se que, na casa de ambas as mães, moram poucas pessoas. No caso de Ana, por exemplo, moram apenas ela e a filha. Já Micheline, mora com o

seu filho e o seu pai. Identifica-se que a renda familiar das duas é equivalente a 3 (três) salários mínimos ou mais. Além disso, as famílias não recebem nenhum benefício por conta da singularidade dos/as filhos/as.

**Quadro 8:** Características da trajetória escolar dos/as educandos/as

<b>CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ANA CLARA</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE JEAN GABRIEL</b>
<b>Ingresso na escola:</b>	<b>Ingresso na escola:</b>
Creche	Educação infantil
<b>Idade de ingresso:</b>	<b>Idade de ingresso:</b>
3 anos	2 anos e 5 meses
<b>Matrícula negada em alguma escola regular:</b>	<b>Matrícula negada em alguma escola regular:</b>
Não	Sim
<b>Orientação para matriculá-la em outra escola, pois aquela não seria a mais adequada para ela:</b>	<b>Orientação para matriculá-lo em outra escola, pois aquela não seria a mais adequada para ele:</b>
Não	Sim
<b>Série atual</b>	<b>Série atual</b>
8º ano	9º ano

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

No que corresponde à trajetória escolar de Ana Clara, iniciou na creche, aos 3 (três) anos. Neste período, encontra-se no 8º ano, em uma escola da Rede Particular de Belém. Jean começou a sua vida escolar aos 2 (dois) anos e 5 (cinco) meses na Educação infantil. Neste momento, cursa o 9º ano também em uma instituição particular. Como se verifica, Ana Clara nunca recebeu orientação para ser matriculada em outra escola, mas Jean, sim.

**Quadro 9:** Suporte pedagógico aos/às educandos/as

<b>SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA ANA CLARA</b>	<b>SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA JEAN GABRIEL</b>
<b>Frequenta um ou mais apoios/serviços da educação especial que foi oferecido ou encaminhado pela escola:</b>	<b>Frequenta um ou mais apoios/serviços da educação especial que foi oferecido ou encaminhado pela escola:</b>
Frequenta	Frequenta
<b>Apoios/serviços</b>	<b>Apoios/serviços</b>
-Acompanhamento pedagógico (reforço escolar) -Atendimento da equipe multidisciplinar	- Atendimento da equipe multidisciplinar
<b>Quantas vezes na semana:</b>	<b>Quantas vezes na semana:</b>
Reforço escolar - 4x na semana Atendimento da equipe multidisciplinar - da escola - quando necessário	1x
<b>Período em que ocorre:</b>	<b>Período em que ocorre:</b>
Sempre no turno	Sempre no contraturno
<b>Local:</b>	<b>Local:</b>
Na sala de aula junto com outros/as alunos/as E em casa	Escola especial/instituição especializada
<b>Grau de satisfação com este apoio/serviço:</b>	<b>Grau de satisfação com este apoio/serviço:</b>
Bom	Bom
<b>Dificuldade para que Ana Clara frequente o apoio/serviço:</b>	<b>Dificuldade para que Jean Gabriel frequente o apoio/serviço:</b>
Não	Não

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Acerca dos suportes pedagógicos, Ana Clara tem um acompanhamento de reforço escolar durante 4 (quatro) vezes na semana e frequenta um serviço de atendimento multidisciplinar, apenas quando necessário. O trabalho de reforço escolar acontece em sua casa e o multidisciplinar na própria sala de aula da escola com outros/as estudantes. A mãe de Ana Clara apresenta boa satisfação com esses serviços e não há dificuldades para a sua filha frequentá-los.

Jean também frequenta um serviço de atendimento multidisciplinar, uma vez na semana, no contraturno das atividades escolares. Ocorre em uma escola



especial/instituição especializada e sua mãe também apresenta um bom grau de satisfação com esse trabalho, o qual não há dificuldades para Jean Gabriel frequentar.

**Quadro 10:** Processo de avaliação para educação especial

<b>AVALIAÇÃO COMO EDUCANDA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>AVALIAÇÃO COMO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
<b>Avaliação para identificação do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):</b>	<b>Avaliação para identificação do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):</b>
Laudo médico ou clínico	Laudo médico ou clínico e Avaliação multidisciplinar
<b>Período de realização da avaliação:</b>	<b>Período de realização da avaliação:</b>
Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	Na Educação infantil
<b>Avaliação realizada por:</b>	<b>Avaliação realizada por:</b>
Equipe de saúde.	Equipe de centro ou instituição especializada em educação especial
<b>Comunicação a família quanto a esta avaliação:</b>	<b>Comunicação a família quanto a esta avaliação:</b>
Sim, antes do processo de avaliação	Sim, antes do processo de avaliação
<b>Autorização da família quanta e esta avaliação:</b>	<b>Autorização da família quanta e esta avaliação:</b>
Sim	Sim
<b>Participação da família no processo de avaliação:</b>	<b>Participação da família no processo de avaliação:</b>
Sim	Sim
<b>Disponibilização de documentação desta avaliação:</b>	<b>Disponibilização de documentação desta avaliação:</b>
Sim	Não

Fonte: acervo da pesquisa (2021).

Para haver o acesso a esses serviços complementares, sobretudo atendimento multidisciplinar, o autismo em Ana Clara foi identificado por meio de laudo médico ou clínico, já nos anos finais do ensino fundamental: 6º ao 9º ano. Essa avaliação foi realizada por uma equipe de saúde, comunicada e autorizada pela família antes do processo, na qual também teve a sua participação e disponibilização de documentação.

Por outro lado, Jean Gabriel passou pela identificação durante a Educação infantil, com a identificação a partir de laudo médico ou clínico e avaliação multidisciplinar. Essa avaliação multidisciplinar ocorreu por uma equipe de centro ou instituição especializada em educação especial, cuja família de Jean também foi comunicada antes do processo, além de ter autorizado e participado, mas não teve acesso à documentação.

#### 2.4 Procedimentos metodológicos

Para materializar essa investigação, adotou-se alguns procedimentos indispensáveis na construção desse projeto, como forma de sustentação e guia das etapas até a conclusão do relatório final. Iniciou-se pelo *delineamento e revisão teórica* para embasar o foco de investigação, como o Transtorno do Espectro do Autismo, a relação dialógica e antidualógica e a escolarização. Essas são as categorias iniciais de análise, dispostas no quadro a seguir:

**Quadro 11:** Categorias iniciais de análise

<b>Categorias</b>	<b>Autores/as</b>
Relação dialógica e antidualógica	Freire (2016, 2019); Oliveira (2003, 2017)
Escolarização	Freire (2011, 2016, 2019); Oliveira (2003, 2016); Orrú (2016)

Fonte: elaborado pelo autor.

Para o debate em torno da *relação dialógica e antidualógica*, recorreu-se ao pensamento de Freire (2016, 2019) e de Oliveira (2003, 2017). Esses autores abordam o processo educacional tendo o diálogo como elemento fundante de qualquer ação, em que um aprende com o Outro, em co-laboração. Caso não haja esse vínculo relacional, configura-se em uma perspectiva antidualógica.

Sobre a *escolarização*, também se ancorou em Freire (2011, 2016, 2019); Oliveira (2003, 2016); Orrú (2016). Uma das ideias freireanas é a compreensão da necessidade em acreditar nos seres humanos enquanto sujeitos criadores. De acordo com essa direção, compreender os estudantes inerentes ao espectro do autismo enquanto sujeitos potentes é crucial; construir pedagogias que estimulem e

potencializem as suas habilidades para também serem legitimados enquanto aprendizes, e não serem mais vistos pela trama da educação bancária.

Além dessas categorias, o trabalho aborda questões relacionadas ao Autismo, apesar de não ser um tema específico de análise. Desse modo, recorreu-se ao pensamento de Orrú (2016) que promove um diálogo sobre o transtorno, como o desenvolvimento temporal do conceito, inquietações da origem, critérios para o diagnóstico, hipóteses da gênese, bem como o desenvolvimento da pessoa com TEA segundo a literatura científica.

Adotou-se a perspectiva dessa pesquisadora para expressar que há diferenças e singularidades inerentes ao autismo. Orrú (2016) salienta de modo veemente, como alerta ao contexto social e educacional, a questão da supervalorização do diagnóstico clínico. Em sua visão, as redes escolares não devem concebê-lo enquanto um requisito para o acolhimento do sujeito com autismo em sala de aula.

Posteriormente, *pesquisas de alguns documentos legislativos* foram realizadas, como políticas públicas educacionais referentes ao campo da educação especial e da inclusão escolar de pessoas com deficiência; uma série de políticas públicas que apresentou avanço de perspectivas ao longo do tempo, e retrocessos como o decreto nº 10.502. Esse debate não focaliza em questões das políticas educacionais levantadas, mas são expostas para exibir o movimento e o contexto que culminaram na perspectiva da inclusão escolar, paradigma que sustenta os sistemas educacionais das redes públicas e privadas de ensino brasileiras.

Outro procedimento diz respeito à *escolha dos instrumentos* para a reunião de dados da pesquisa, pensada e repensada para garantia de consistência e confiabilidade metodológica no processo de análise, conseqüentemente. Para desvelar e responder a questão central e os objetivos, pensou-se em instrumentos com a finalidade de alcançar a fidelidade das informações: *questionário e entrevista*<sup>6</sup>.

Para haver o conhecimento acerca de algumas informações das mães professores, bem como dos/as seus/as filhos/as, adotou-se o questionário, a fim de apresentar informações importantes de suas trajetórias e possibilitar, inicialmente, a compreensão sobre os seus contextos sociais.

---

<sup>6</sup> Ver apêndice.

Segundo Távora e Bentes (2011), esse instrumento é elaborado por uma quantidade ordenada de questões, cujas informações são reunidas com o uso de perguntas escritas, em redes eletrônicas ou em papel. O respectivo questionário foi adequado a partir do instrumento utilizado pela pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Foi enviado às mães por e-mail, as quais puderam responder as questões abertas e fechadas de acordo com a sua disponibilidade.

De certa maneira, o uso desse questionário possibilitou o conhecimento de situações relacionadas ao contexto das mães, de aspectos educacionais dos/as educando/as, tal como um contato dialógico para animar o processo investigativo. Após o recebimento dos questionário, organização e identificação dos perfis, partiu-se para próxima etapa: as entrevistas.

Esse procedimento foi realizado como segundo momento. Conforme Lüdke e André (2018), a entrevista consiste em uma das principais técnicas de investigação no campo das ciências sociais. Também se configura como um dos principais recursos para além do meio científico, em várias atividades humanas. Ou seja, trata-se de uma estratégia utilizada, frequentemente, em diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana.

Devido às ocupações pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa e o contexto da pandemia, a atividade aconteceu de maneira virtual para garantir a participação, a colaboração e a segurança, pela plataforma virtual Google Meet. De acordo com Lüdke e André (2018, p. 39):

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Pensando nesses aspectos, promoveu-se um clima harmônico, interativo e dialógico, sobretudo para possibilitar o bem-estar das mães que se dispuseram a tratar de um assunto influente em suas vidas. Logo, pretendeu-se fazer desse ambiente virtual um espaço de relações recíprocas e significativo. O Google Meet é um recurso tecnológico que realiza videoconferências pelo próprio google.

Nessa direção, recorreu-se à *entrevista semiestruturada*. Para Fonseca; Oliveira e Santos (2010, p. 46): “A entrevista semiestruturada parte de um roteiro pré-estabelecido, mas, na sua aplicação, o entrevistador pode acrescentar novas perguntas, conforme o teor da narrativa do entrevistado”. Percebeu-se esse instrumento como um recurso flexível para a condução de uma entrevista. Elas foram gravadas na referida plataforma e transcritas para a organização das informações.

Para a realização dessa ponte com os sujeitos, elaborou-se um roteiro de questões. No decorrer do processo, foi necessário se ater à correspondência, ao clima, à participação e aos conteúdos das respostas, a fim de verificar se contemplavam as inquietações. De acordo com Lüdke e André (2018), o tipo de entrevista mais claro e próximo às pesquisas em educação se aproximam mais a esquemas livres e não estruturados, com uma abordagem flexível aos professores, diretores, orientadores, alunos e pais.

Após à realização das entrevistas, os dados foram reunidos e organizados para discussões. Nesse procedimento, passaram pela *Categorização, Sistematização e Análise do corpus*. Para tanto, utilizou-se elementos da análise de conteúdo, de Bardin (2002), com a intenção de identificar e analisar nas informações situações que retratassem a repercussão dessa relação na vida escolar dos estudantes com TEA. Segundo Bardin (2002, p. 38):

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. Mas isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo.

O caráter desse método de análise corresponde aos processos de comunicação, que requerem organização teórico-metodológica, com o objetivo de explorar e de compreender as singularidades das mensagens. Conforme Bardin (2002, p. 44): “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Por esse caminho, buscou-se à compreensão das mensagens, categorizas e sistematizas a partir das entrevistas com as mães.

Diante dessa matriz metodológica, as informações foram categorizadas, procedimento fundamental para a estruturação da discussão. Por meio da construção das categorias de análise, provoca-se uma reflexão crítica ao pesquisador no que diz respeito à análise das informações em evidência (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2011).

Para Oliveira e Mota Neto (2011, p. 163): “A partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação”. No decorrer da elaboração do projeto de pesquisa, recorreu-se a alguns referenciais teóricos para a sustentação do debate, fundamentais na análise. Na ilustração a seguir, constam as categorias iniciais:

**Figura 1:** Categorias analíticas iniciais



Fonte: elaborado pelo autor

Como se identifica na ilustração, essas eram as categorias iniciais de sustentação do trabalho, as quais permearam o campo investigativo. Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 164): “As categorias analíticas iniciais são aquelas provenientes das primeiras leituras sobre o tema em estudo, conceitos que estão na base das discussões teóricas em torno do objeto de estudo”. Esse movimento evidencia a importância do marco teórico na construção da dissertação que possibilita reflexões frente ao *corpus*.

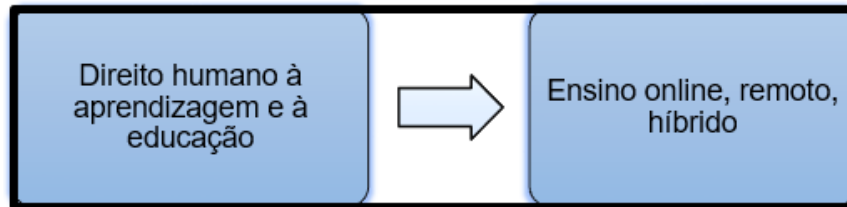
Por essa via, a partir do surgimento de elementos significativos durante a pesquisa empírica, decidiu-se utilizar também algumas *categorias temáticas*. De acordo com Oliveira e Mota Neto (2011, p. 164):

As *categorias temáticas* constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos e unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinam determinadas informações.

A construção das categorias dependeu da atenção para apreender aspectos importantes a serem problematizadas e discutidos nesse relatório. Por meio desse procedimento, almejou-se a conexão com os fatos em acontecimento no contexto das relações e do fazer-pedagógico. A seguir, encontram-se duas categorias identificadas na pesquisa, as quais elencaram-se para a discussão nessa versão. Como o processo de confirmação dos sujeitos e a realização das entrevistas levou

certo tempo, optou-se em se ater apenas ao debate dos temas em destaque, bem como os evidenciados na primeira ilustração nessa ocasião.

**Figura 2:** Categorias temáticas



Fonte: elaborado pelo autor.

Por meio do diálogo com as mães, identificou-se a emergência das temáticas acima, as quais são discutidas na terceira e na quarta seção. A categoria intitulada “Direito humano à aprendizagem e à educação” é debatida na seção 3 (três). Posteriormente, na quarta seção, dialoga-se acerca do “Ensino online, remoto, híbrido” e seus respectivos eixos temáticos, dispostos na página 87.

Antes da análise, as informações foram sistematizadas. Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 166): “Antes de proceder à análise, o pesquisador precisa organizar os dados coletados nas entrevistas, nas observações e em outras técnicas utilizadas no desenvolvimento da pesquisa”. Essa etapa foi importante para a organização sistemática das mensagens, inclusive, para saber, claramente, as informações a serem discutidas em seguida.

A partir de cada pergunta, organizou-se quadros com as respostas das mães, em que por meio de cada resposta, elencaram-se os aspectos, os indicadores significativos a serem debatidos. Após esse procedimento, nesses próprios quadros, as análises das respostas foram realizadas e, posteriormente, transferidas para esse texto global. Ou seja, inicialmente, as informações significativas foram categorizadas; em seguida, sistematizadas e, por fim, analisadas.

Em síntese, o momento da pesquisa empírica foi crucial, de confronto com a teoria para, assim, haver uma discussão pertinente a partir das vozes dos referidos sujeitos, a fim de descobrir as respostas mediante à questão e objetivos estabelecidos. Para esse procedimento, foi necessário ter atenção a detalhes primordiais na pesquisa com seres humanos, como a conduta com os sujeitos. Nesse caso, outro procedimento importante corresponde aos *Cuidados éticos*.

A partir dos últimos anos do século anterior, o paradigma de pesquisas com seres humanos passou por transições no Brasil, decorrentes de alguns documentos sobre códigos e diretrizes em pesquisas, oriundos de outros países, na intencionalidade de legitimar a ética frente aos trabalhos realizados com a participação de seres humanos. Nesse quadro, alguns procedimentos passaram a ser apresentados ao CEP (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2010).

Conforme Teixeira e Oliveira (2010, p. 9): “A palavra ética, etimologicamente, é oriunda do grego *ethos* com o significado de “costumes”, “jeito” ou “modo de ser” [...]”. Em processos de investigação, a ética é um aspecto a ser concebido e posto em prática na conduta científica do/a pesquisador/a frente e *com* o sujeito, bem como diante de todas as circunstâncias que possam surgir no transcorrer da pesquisa.

Sob esse ângulo, a conduta ética deve ser e estar inerente à postura do/a pesquisador/a, sobretudo com os sujeitos da pesquisa que precisam ser respeitados em sua integralidade humana. Logo, “Assumir responsabilidade na e com a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão” (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2010, p. 13).

Oliveira (2021) defende que o Outro, na pesquisa, deve ser compreendido em sua alteridade, essa que consiste em compreendê-lo enquanto sujeito histórico, social, político, de voz; reconhecido por meio de seus saberes, suas experiências humanas, bem como respeito enquanto sujeito de direito e cidadão. A partir do direcionamento dessa autora, o fazer investigativo buscou respeitar as mães em infinita humanidade, enquanto mulheres, professoras e cidadãs que enfrentam constantes entraves para a escolarização de seus filhos/as.

Em meio ao distanciamento social, o diálogo com elas aconteceu via WhatsApp, e-mail e chamada de vídeo, em que, antes do envio do questionário e realização da entrevista, houve o encaminhamento do TCLE, em respeito às orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

2.1.2. Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência (BRASIL, 2021, p. 3).



Além do mais, no convite individual da pesquisa, explicitou-se que os procedimentos metodológicos aconteceriam apenas após anuência das mães, como orienta o CONEP (BRASIL, 2021). Assim, somente quando tiveram contato com o TCLE e concordaram em participar dessa investigação, os outros instrumentos de pesquisa foram adotados.

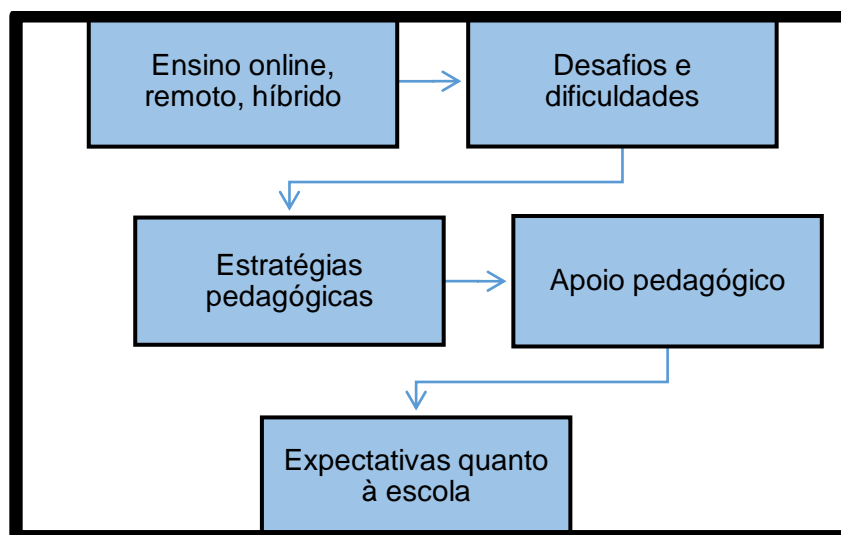
Adotaram-se os procedimentos metodológicos mencionados acima para desvelar e responder as questões e os objetivos dessa dissertação. Além disso, os aspectos antecessores aos referidos procedimentos foram importantes para a constituição dessa seção, como forma de sustentação para realizá-la a partir de uma conduta ética, humana e responsável com esse trabalho, em especial com as mães que aceitaram construir esse diálogo.

### 3 O FAZER-PEDAGÓGICO DA ESCOLA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Há quase 2 (dois) anos, toda sociedade foi impactada pela pandemia da Covid-19, que ceifou inúmeras vidas. Não obstante, as escolas foram obrigadas a se re-fazerem, velozmente, para que o trabalho educacional continuasse. Em decorrência dessa circunstância, migraram para algumas plataformas digitais e redes sociais, mas desafios e dificuldades surgiram ao longo desse período, por conta da ausência de formação para lidar com esse campo de ensino, pelo intenso ritmo de trabalho, pelo aumento das demandas educacionais que se cruzaram com as domésticas, entre outras situações.

A partir desse cenário, esta seção discorre acerca do trabalho pedagógico realizado no percurso escolar de Ana Clara e Jean Gabriel. Para isso, encontra-se organizada na categoria temática “Ensino online, remoto, híbrido” e em 4 (quatro) eixos temáticos, adiante:

**Figura 3:** Categorias e eixos temáticos



Fonte: elaborado pelo autor.

Os eixos temáticos são: desafios e dificuldades; estratégias pedagógicas; apoio pedagógico; e expectativas quanto à escola. Por meio desse tema e de seus eixos, dialoga-se a respeito do fazer-pedagógico realizado pelas escolas de Ana Clara e Jean Gabriel, bem como os reflexos em suas trajetórias educacionais.

### 3.1 Ensino online, remoto e híbrido

Desde março de 2020, as sociedades passaram a vivenciar a Covid-19 e a sua repercussão que atingiu o mundo de forma cruel e impiedosa, extinguindo vidas, histórias, sonhos e esperança. Nesse quadro, as redes escolares foram obrigadas, com urgência, a pensar e a realizar educação de outras maneiras, uma surpresa não tão agradável.

Nessa conjuntura, as salas de aula foram transportadas para plataformas virtuais, em vista da continuidade de aulas por vídeos, gravações, remotas, híbridas, cujas atividades ganharam forma em Power Points, fichas virtuais, entre outros recursos e outras estratégias pedagógicas. Em razão disso, as escolas precisaram lidar com desafios, criação de estratégias, dificuldades, tal como promover apoio.

Logo após, discute-se em torno desses aspectos, vivenciados pelos/as educandos/as, pelas mães e pelos/as profissionais das escolas.

#### 3.1.1 Desafios e dificuldades

A mudança do ensino presencial para o ambiente virtual não aconteceu de forma tão acessível, pois exigiu esforços das instituições e de todos os sujeitos educacionais (família, educandos/as e educadores/as), para processar a realidade pandêmica, lidar com uma sociedade adoecida pelo vírus, com a repercussão psicológica e emocional, bem como as configurações de manuseio de outros espaços educacionais. Para alguns/algumas, por haver certa intimidade com o campo digital, não houve problemas; para outros/as, não aconteceu de modo simples, principalmente em paralelo às situações mencionadas acima. Por esse motivo, alguns desafios surgiram, como se percebe nas seguintes falas:

Por exemplo: é, quando o professor passava na hora, na aula online, no Google Meet, uma atividade pra cada um fazer em casa, na hora do livro, de um assunto novo, sendo que ela captando pela aula online, ela diz: “mãe, eu não tô aprendendo quase nada, eu tô aprendendo bem menos de, do que quando eu aprendo em sala de aula olhando o professor”. Porque além do autismo, ela tem o DPAC, o Distúrbio do Processamento Auditivo Central que causa muita dificuldade de aprendizagem, principalmente de assunto novo, não porque a criança não tem a capacidade cognitiva, inteligência pra aprender aquele assunto, mas devido a captação a um primeiro momento pelo cérebro daquele assunto, daquele som, né? Daquela

explicação que se perde no meio do barulho e no caso, tava se perdendo no meio dessa aula online (ANA, 2021).

A partir do relato de Ana, identifica-se que durante algumas atividades pelo Google Meet, a sua filha informou que não conseguia aprender, principalmente em comparação ao ensino presencial. Ana salienta o DPAC em Ana Clara, singularidade interferente em seu processo de aprendizagem também, mas que não a impede de aprender. Porém, devido a algumas questões sonoras nas aulas, a compreensão de alguns assuntos pela referida educanda foi prejudicada.

Nessa ocasião, apesar de o/a professor/a estar em sua frente no respectivo ambiente virtual nas aulas, não deixou de provocar algumas intercorrências de processamento de informação e compreensão. Cabe lembrar que, em determinadas circunstâncias nessa plataforma, se houver mais de um microfone ativado na mesma sala, ocorrem ruídos, os quais interferem na escuta e na ação comunicativa.

Frente à mudança do ensino presencial para a estrutura virtual, nota-se que Ana Clara sofreu prejuízos na aprendizagem, sobretudo por não conseguir participar na maioria das aulas. Ou seja, mesmo sendo uma medida temporária, via de solução que se prolongou, para a adolescente, tornou-se em uma perspectiva de ensino bancária, pois não provocou a sua inclusão em vários momentos.

Sabe-se que nesse cenário de adoecimento, os desafios se acirraram, em específico aos/às professores/as que não conseguiram lidar com as intensas demandas do seu ofício, até as principais, como ensinar, devido à necessidade urgente de adequação obrigatória a todo um sistema educacional. Esses desafios se refletiram em momentos pedagógicos, de ensino-aprendizagem, que não alcançaram Ana Clara, porque, provavelmente, alguns/mas professores/as não conseguiram concretizar alternativas para essa educanda. Percebe-se em sua própria fala, ao denunciar que aprendia melhor no modo presencial.

Quer dizer, apesar de o ensino remoto ser uma opção emergencial, para Ana Clara, enquanto uma educanda com algumas singularidades, essa alternativa educacional se configurou em uma perspectiva bancária de educação, pois não teve algumas necessidades pedagógicas alcançadas, aproveitamento significativo, sentiu angústia por não conseguir acompanhar e aprender.

Nessa direção, apesar do avanço tecnológico na sociedade, detecta-se que esse aparato apresenta entraves para alcançar a todos/as, como se constatou no caso de Ana Clara. Isso se dá pela ausência de formação de professores,

principalmente em um período como a pandemia, a falta de estrutura, o abalo psicológico e emocional, entre outros aspectos.

Micheline comenta:

Como eu te falei, porque ainda mais com o ensino online, né? O ensino também híbrido, o ensino híbrido, no caso particularmente, eu não gosto muito do ensino híbrido, porque o professor, eu percebo, o professor, ele não sabe pra quem ele dá atenção, se é pra aquele aluno que tá ali online, ou se é pra aquele aluno que tá presencialmente, né? Então o ensino híbrido, eu acho que funciona ou tudo online, ou tudo presencial, porque no caso, os alunos que estão em casa, assistindo tudo online, eles são muito prejudicados no ensino híbrido, porque às vezes, o professor, ele acaba direcionando sua aula só pros alunos que estão presencialmente e eu percebo isso em alguns professores, né? (MICHELINE, 2021).

Micheline tece críticas ao formato e funcionamento do ensino híbrido, inclusive aos desafios enfrentados na dinâmica do trabalho docente. Nesse caso, ela afirma que o/a professor/a não sabe para quem dá atenção, e os/as estudantes que assistem as aulas de suas residências são os/as mais prejudicados/as, porque a aula é focalizada para quem está em situação presencial.

Como se percebe, a organização dessa estrutura de ensino exige bastante dos/as professores/as que precisam ministrar uma aula capaz de alcançar o público presente em sala, na escola, assim como os/as educandos/as em modo domiciliar. Em razão disso, o alcance não é o mesmo, porque depende da conexão de internet, da qualidade de som, de ruídos do ambiente, entre outras particularidades.

Nessa situação, a estruturação desse meio causou prejuízos aos/às estudantes que estiveram acompanhando as aulas de casa, por dependerem da qualidade e funcionamento de internet, de um ambiente propício para estudo e de uma aula voltada a todos/as. Em decorrência dessas condições, algumas trajetórias educacionais foram afetadas nesses veículos alternativos, como a de Jean Gabriel e da própria Ana Clara.

Por essa razão, o sistema híbrido de ensino enquadra os/as professores/as em uma dinâmica, completamente, desafiadora ao fazer-pedagógico, a qual necessita do alcance docente em lugares diferentes, por meio de estratégias pedagógicas que deem conta de alcançar singularidades e necessidades de aprendizagens em condições e ambientes distintos. Isto é, um árduo trabalho aos/às professores/as, extremamente cobrados/as ao longo de todo esse período.

Assim, interpreta-se que há uma estrutura educacional bancária; em algumas circunstâncias antidialógica, que desagradou as mães, por perceberem que seus/uas filhos/as não conseguiram ter o alcance pedagógico frente às suas demandas educacionais. Apesar disso, os/as professores/as tentaram encarar esses desafios, mesmo diante da imposição estrutural do ensino em suas diferentes maneiras: remoto e híbrido.

A respeito do ensino híbrido,

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (MORAN, 2015, p. 43).

Esse autor apresenta uma visão propositiva de educação híbrida, como uma possibilidade de se trabalhar em uma perspectiva flexível, na qual todos/as estudantes possam ter as suas necessidades de aprendizagem atendidas. Moran (2015) concebe esse ensino para além de questões relacionadas ao ambiente virtual e presencial, e sim, acerca de possibilidades e frustrações simultâneas, sobretudo de resultados de aprendizagem.

Contudo, esse ensino não conseguiu alcançar os/as professores/as de modo significativo, por conta de toda sobrecarga de trabalho em um contexto de desgaste psicológico e emocional, bem como pela ausência de formação. Ou seja, essa medida, de caráter emergencial, não possibilitou aos/às professores/as refletirem acerca de todo esse trabalho, do seu contexto e dos seus princípios, já que necessitaram se adequar, sem realizar esse exercício de reflexão.

De maneira análoga, essa estrutura, tanto remota como híbrida se articula à concepção bancária de educação, proveniente de um meio pedagógico ancorado em uma educação construída a partir do “*para*”, e não do “*com*”. Conforme Freire (2019, p. 80): “Em lugar de comunicar-se, o educador [a educadora] faz “comunicados” e depósitos que os educandos [as educandas], meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção bancária da educação [...]”. Nessa lógica, algumas redes e ambientes de ensino pensam na sua proposta

pedagógica a partir dessa concepção, a qual centraliza os/as educadores/as para domesticar os/as educandos/as.

Em uma das principais obras de Paulo Freire, há o seguinte destaque:

Na Pedagogia do Oprimido, desenvolve crítica à educação tradicional, denominada de “educação bancária” e elabora uma proposta de educação problematizadora, que teria como base o diálogo e uma relação horizontal entre educador e educando, tornando o trabalho, na época, extremamente original, de caráter inovador e que poderia contribuir para um enfoque mais crítico da escola e do processo de ensino-aprendizagem como um todo (MARCONDES; OLIVEIRA; SANTOS, 2020, p. 318).

Nesse contexto tradicional, Freire (2019) afirma que a anulação dos/as educandos/as no cenário educacional, sem o fomento à criticidade, atende o interesse dos opressores. Logo, permanecer e fortalecer práticas assentadas na repetição e memorização é fundamental, como: “Ada deu o dedo ao urubu”, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” (FREIRE, 2019, p. 85). Isto é, situações ausentes de realidades culturais, sem a potência da imaginação, da curiosidade, da pergunta, da autonomia e da criticidade.

Em tal caso, reporta-se ao pensamento de Santos (2009), no que corresponde à “inexistência”. Nessa situação, como o/a educador/a é o/a principal sujeito do trato pedagógico em sala de aula, onde faz “comunicados”, deposita, transfere e transmite; o/a educando/a passa a ocupar o lugar da inexistência, por não ser considerado/a relevante, um sujeito pensante.

Face ao exposto, a sua irrelevância pedagógica pode acarretar danos significativos para a sua presença *no/com* o mundo, como relata Freire (2019, p. 83): “Quanto mais se exercitem os educandos [as educandas] no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

A partir desse excerto, em geral, pensa-se nas escolas alicerçadas em práticas pedagógicas propícias a mantê-los/as na ingenuidade, na negação e na subalternização ao sistema hegemônico capitalista, sem oportunidades de serem sujeitos capazes de perceber as problemáticas ao seu redor e conquistar a sua autonomia. Entretanto, segundo Oliveira (2016), deve-se problematizar as causas da

exclusão, por meio do reconhecimento do *Outro*, não apenas como um ser excluído, mas também enquanto sujeito.

Na ótica educacional bancária, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos [as educandas] são os depositários [as depositárias] e o educador [a educadora], o depositante [a depositante]” (FREIRE, 2019, p. 80). Trata-se de uma concepção que anula a criação dos/as educandos/as em atividades realizadas em sala; passam a ser meros/as espectadores/as do conjunto de ações pedagógicas elaboradas pelos/as educadores/as, sem qualquer possibilidade de haver uma relação horizontal, dialógica.

Em articulação com o pensamento de Orrú (2016), essa perspectiva educacional, a qual também é reducionista do potencial humano, não leva em consideração o aprendiz, suas singularidades na ação de aprendizagem, seus interesses, sua criatividade, suas possibilidades de aprender por meio de distintas formas e seus interesses por “coisas” diferentes, as quais podem ser úteis em sua vida social.

Com a insistência no “depósito de conteúdos”, nos “comunicados”, em determinadas ocasiões, provocam a ameaça, característica da educação bancária, a qual reflete em situações de opressão. “A opressão, o que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 2019, p. 90). O “depósito” e o “comunicado” são atos propulsores à opressão, representam a opressão, pois na medida em que os/as educadores/as cunham as suas práticas pedagógicas nesse viés, não estimulam, não propiciam espaços de imaginação, curiosidade, criatividade, pergunta, criticidade e ação-reflexão.

Quer dizer, apesar da necessidade de adoção do ensino remoto e, conseqüentemente, do híbrido, no caso de Ana Clara, repercutiu na sensação de incapacidade, por não se sentir capaz de acompanhar e aprender em algumas ocasiões. Isso representa o reflexo estrutural que a educação na perspectiva remota ou híbrida pode causar, sobretudo se não levar em consideração as diferenças humanas as quais necessitam ser respeitadas em tal processo.

Além do mais, como se percebe, essa educanda apresenta outra singularidade, o Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), o qual não a impede de aprender e ter uma vida escolar. Mas, possíveis interferências sonoras no ambiente e a realização de procedimentos metodológicos inacessíveis em situações educacionais podem impactar no seu percurso escolar.



Segundo Reis, Dias e Boscolo (2018), o TPAC é oriundo de déficits nos sinais acústicos; acontece pela dificuldade em uma ou mais habilidades da audição para o devido processamento de informações sonoras. Esse aspecto reverbera em dificuldades de interpretação de sons, com prejuízos nas habilidades de discriminação, reconhecimento, recordação e/ou compreensão de informações, bem como nas acadêmicas (REIS; DIAS; BOSCOLO, 2018).

De acordo com Pereira (2014), o TPA consiste em uma dificuldade relacionada à chegada de informações por meio da audição. Isto é, um transtorno funcional da audição cujo sujeito apresenta desafios para interpretar sons, apesar de ser capaz de detectá-los. Além disso, configura-se em uma dificuldade de processamento adequado de informação, em virtude de uma ou mais habilidades auditivas (PEREIRA, 2014).

Nesse caso, identifica-se que esse transtorno reflete, de forma direta, na interpretação e compreensão da informação. Quanto mais o ambiente e as formas de estabelecer comunicação não forem acessíveis ao sujeito que o apresenta, danos educacionais poderão emergir, frequentemente, em sala de aula e em sua trajetória escolar, como aconteceu com Ana Clara.

Ademais, a estruturação educacional nesse cenário pandêmico influenciou, de maneira veemente, em sua caminhada de aprendizagem, porque a dinâmica das aulas se tornou ainda mais expositiva, conteúdista, menos dialogada, bancária. Em alguns casos, não pela ausência de atitude dos/as professores/as, mas pela árdua necessidade de se re-fazer em um contexto de adoecimento e de morte que, praticamente, não os/as permitiram parar, repousar.

Pestana e Kassar (2021, p. 31) destacam: “Independente da forma como o ensino remoto tem ocorrido, o ponto vultoso desse contexto de pandemia deve ser observado na enorme responsabilidade atribuída ao docente”. Em outras palavras, a responsabilidade dos/as professores/as se multiplicou, o que, provavelmente, não possibilitou muitos/as repensarem o seu saber-fazer.

Oliveira (2021, p. 43) argumenta:

No campo educacional, a pandemia isolou os professores, técnicos e alunos em casa e o ensino remoto, que foi implantado em algumas escolas, apresentou soluções em termos tecnológicos, mas dificuldades concretas de operacionalização, pela falta de equipamentos e de rede de internet que viabilizasse acesso às aulas. A falta de formação dos professores para trabalharem não

presencialmente e o não suporte em casa de apoio familiar nas aulas online foram outras questões que interferiram no ensino remoto.

Gatti (2021) alerta que todo esse cenário provocou efeitos emocionais para gestores, professores e estudantes em distintos níveis, levando-se em consideração a sensação de angústia, ainda por conta do isolamento social e de virose. Ou seja, o cenário pandêmico implicou em sofrimento psicológico em diversas realidades educacionais e sociais de todo país.

Com isso, constata-se que o sistema educacional em via remota e híbrida provocou situações desafiadoras aos/às adolescentes com autismo, às suas famílias, assim como aos/às professores/as. Esses desafios resultaram na adequação de todos/as à estrutura virtual, de forma inesperada, a qual refletiu no prejuízo de aprendizagens, em decorrência de processos pedagógicos que se fizeram bancários.

Nesse caso, em razão das bruscas mudanças enfrentadas, os/as educandos/as e seus familiares também sofreram para conseguir se adequar ao novo espaço educacional e outros modos de estudar, como se observa a seguir:

Bom, na pandemia, eu, eu falo que a pandemia, ela ajudou a aproximar mais a escola dos alunos, né? Porque a escola veio pra dentro da, da nossa casa, né? Nós fomos pra dentro da casa dos professores, né? Porque os professores tiveram que ministrar aula, lá no início dentro de, de casa, né? Às vezes no quarto, na sala, via Google Meet, né? Então, as aulas ocorreram via Google Meet pelo sistema do Google. É, houve muitas dificuldades, não só pela Ana Clara, mas por todos os alunos e os pais. Nós, pais, no início, de se adaptar, de saber qual é o link, onde é que clica, onde é que, onde é que vê a, o dever de casa e a aula vai ficar disponível, ou não, e a escola não deixava aula disponível, gravada do professor, que o professor não queria que gravasse, enfim. Aí tinha aluno que perdia, porque tinha adoecido (ANA, 2021).

Identifica-se nessa fala, a aproximação entre escola/educandos/as-educandos/as-escola em função da pandemia, devido as aulas passarem ocorrer via Google Meet. Nesse formato, Ana comenta que a escola entrou em sua casa, assim como os/as educandos/as na residência dos/as professores/as. Entretanto, todos/as enfrentaram várias dificuldades para lidar com essa estrutura educacional, por conta de aspectos tecnológicos, na época sem orientação aos/às responsáveis para conseguir o acesso às aulas e, conseqüentemente, aos materiais e às gravações.

Ou seja, essa mãe compreende que o cenário pandêmico provocou determinada aproximação entre todos os sujeitos escolares, em virtude desse

contato virtual, o qual, de forma simultânea, uma respectiva aula era transmitida para várias residências. Como se verifica em sua fala, os/as próprios/as professores/as ministravam as aulas de diferentes ambientes de suas casas, o que, de certa maneira, propiciou o acesso de inúmeras pessoas aos espaços desses profissionais.

Apesar dessa aproximação, para alguns/algumas professores/as, possivelmente, foi e ainda tem sido difícil, porque precisaram investir em uma internet de qualidade para continuar o seu trabalho; consumir e gastar mais energia elétrica, bem como repensar em outras estratégias e procedimentos pedagógicos, gerando um intenso desgaste psicológico e emocional. Nesse caso, essa pandemia acarretou dificuldades à escola, aos/às estudantes e familiares.

Como se identifica, as dificuldades enfrentadas pelas famílias aconteceram no acesso e no manuseio das ferramentas das plataformas virtuais, situação que prejudicou também o retorno das atividades pedagógicas, pois os pais levaram um determinado tempo para se adequar e acompanhar esse sistema de ensino. Assim, a inserção do ensino remoto, causado pela Covid-19, repercutiu em todo andamento do fazer-pedagógico para a escolarização de Ana Clara e outros/as educandos/as.

De acordo com Pestana e Kassir (2021), por si só, a prática pedagógica é constituída por particularidades e grandes responsabilidades. Segundo essas autoras, com o andamento dos dias, houve inúmeros desafios. Estes, relacionados ao ato de ensinar os conteúdos escolares, mediante às lotadas salas de aula, havia diferentes perfis de alunos, os quais tornavam-se necessário compreender as suas especificidades, por meio de um aparelho digital, como um computador, ou celular.

Em razão disso, Monteiro (2020, p. 245) lança as seguintes questões: “Como reinventar a própria profissão em meio a uma crise? Como lidar com a angústia que envolve esse momento diante do não saber fazer, do desconhecido?” Diante de um cenário de adoecimento, as incertezas e o medo emergiram no cotidiano de professores/as, bem como na elaboração de suas medidas pedagógicas.

Segundo Gatti (2021), para vários, há o sentimento de cobrança, pressão, sensação de estafa, provocados pela necessidade de estarem em permanente atenção a vídeos, inclusive provocando em alguns, a rejeição pelo ato de estudar, em virtude do desgaste à intensa exposição a aparelhos digitais. Com isso, fazer educação durante todo esse período também resultou em exaustão e adoecimento, pois a sensação é de todos/as estão em permanente ação laboral.

Além disso, Micheline destaca o seguinte:

Só que a questão também, eu falo pra ele, eu acho ele assim, muito assim, durante esse período, eu achei que ele ficou muito dependente de mim, que ele precisa fazer o dever de casa, mas aí ele só quer fazer o dever de casa comigo. “Ah, mãe, tem o dever de casa, bora fazer, bora fazer!” Então, a, ele, eu acho que ficou mais dependente de mim, até porque quando ele, de manhã, nas aulas e a tarde a gente faz a, a, as atividades. Ele ficou assim, ficou muito dependente de mim, né? (MICHELINE, 2021).

Identifica-se que Jean se tornou dependente de sua mãe. Ela destaca a sua dependência para realização das atividades complementares, no contraturno, pois só faz caso esteja ao seu lado. Nota-se a sua insegurança e ausência de autonomia para execução dessas atividades.

Ou seja, constatou-se que o ensino remoto ainda não é capaz de alcançar a todos/as com qualidade. Possivelmente, caso Micheline não estivesse presente na maioria das aulas, Jean poderia ter se prejudicado na compreensão dos assuntos, bem como em seu desempenho nas disciplinas, porque não sentiu a devida segurança para acompanhar esse processo educacional. Em função disso, em seu caso, o ambiente virtual inibiu a sua autonomia enquanto sujeito de conhecimento.

Isto é, essa pandemia também foi responsável por desestabilizar percursos formativos de aprendizagens, dependências que atrapalham a criatividade, pois há insegurança, desconcentração, tensão, sobretudo um intenso volume de trabalho, tanto para a escola como para a família.

Pestana e Kassir (2021) refletem que a pandemia apresentou um acirrado duelo entre a concentração e a desconcentração, no ambiente domiciliar, completamente distinto da sala de aula. Elas discorrem que alguns se encontram dentro de quartos, sob mesa com computador; por outro lado, estudantes na cama com o celular do seu responsável, outros no quintal mediante ao som do espaço urbano, ausentes, sem o devido acesso.

Nessa circunstância, percebe-se que esse contexto provocou intensos embates relacionados ao fazer-humano, como as atividades educacionais, tanto para os/as educadores/as como aos/às educandos/as. Em razão disso, várias partes do ambiente domiciliar foram invadidas pela avalanche de atividades, as quais eram e são realizadas em sala de estar, quarto, cozinha, entre outros lugares inusitados, como quintais.

Apesar disso, já se tem pensado acerca dos seus próximos desafios, isto é, “Com as alterações decorrentes do ensino remoto, quase que exclusivamente ao

docente foi depositada a expectativa de ‘uma revolução’ na educação escolar dentro de um cenário de pós-pandemia – ainda que não tenhamos chegado ao final dela” (PESTANA; KASSAR, 2021, p. 31). As atribuições docentes, ao longo desses meses, foram multiplicadas, esperando-se que os/as professores/as desempenhassem suas atividades com o mesmo empenho e competência do ensino presencial.

Nesse contexto, algumas situações pedagógicas nas aulas remotas aconteceram de forma bancária, ocasionando dificuldades e sofrimento para Ana Clara, como se visualiza:

A dificuldade nas atividades maior da Ana Clara é quando em relação a atividades assim mais tradicionais. Vamos dizer assim, é quando são exercícios por exemplo: é de livro né? “Ah, façam a página 112 a 116” e aquele, aquele catatau de, de questões, né? E aí às vezes o aluno tem que ler sozinho, tem que responder sozinho, aí cada um na sua carteira ou cada um na sua casa, né? Na frente do computador e às vezes ela não entendeu ainda. Então essas questões mais, essas formas de, de cobrar um assunto de forma mais tradicional é que geram, é dificuldade e geram é angústia nela, sofrimento, né? Às vezes ela pensa: “ah, eu não vou dar conta”; “ai, mãe, não sei”. Então, aí tem que ser todo um trabalho, um diálogo que ela pode, sim, de acalmar ela naquele momento que desestabiliza ela emocionalmente (ANA, 2021).

Então essas atividades mais tradicionais ou a forma de lidar muito rígida do professor, de alguns, é que podem gerar isso nela, né? Quando o professor fala: “olha, é só até hoje”. Não mandou mais num, num, e às vezes pode ter passado batido, ela não ter visto o prazo, que eu trabalho isso muito dela ter autonomia, dela acompanhar os prazos. “Quando é que tem que entregar tal trabalho? ”, “Quando é que tem que enviar tal trabalho? ”. Ela tem uma agenda, onde ela anota as coisas e ela tem que ficar acompanhando isso, porque ela precisa desenvolver isso, eu não posso tá o tempo todo, em todos os aspectos da escola é cobrindo ela, né? É, de todos, proteção e pensando por ela, ela também tem que pensar (ANA, 2021).

Diante das atividades realizadas nesse contexto pandêmico, Ana Clara apresentou dificuldades também em tarefas tradicionais, as quais eram constituídas por um quantitativo expressivo de questões no livro didático, sendo que em alguns momentos ela ainda não havia compreendido o conteúdo. Com isso, as cobranças provocaram angústia, por ela não se sentir capaz, o que necessitou de um constante trabalho de diálogo entre ela e sua mãe.

Nessa circunstância, nota-se que Ana Clara vivenciou sofrimento, devido ao contingente de questões a ser feito em algumas atividades, em específico as no

livro. Isto é, em seu caso, em algumas ocasiões não havia alcançado a sua autonomia para realizar as tarefas, um fator que gerava frustração. Além do mais, o isolamento social, provocado pelo vírus, manifestou ainda mais a sensação de incapacidade.

Ou seja, há predominância de uma aula em perspectiva bancária, por conta de uma quantidade exorbitante de questões no livro. Nesse quadro, essa forma pedagógica prejudica o processo de aprendizagem e autoestima de Ana Clara, porque não se sente apta, já que ao longo de algumas aulas, ainda não havia apreendido o debate sobre os assuntos abordados. Por isso, constata-se que esse modo de educação provoca a sensação de incapacidade, pois ela duvida e não acredita em si.

Nesse panorama, a educação bancária se faz da seguinte maneira:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua, os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p. 82-83).

Conforme Freire (2019, p. 79): “Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar”. Em diversos ambientes pedagógicos, em particular a sala de aula, a conduta dos/as educadores/as ocorre nessa direção, cuja maioria narra, sendo os detentores/as do conhecimento.

Oliveira e Santos (2018) destacam que na concepção freireana, essa forma de educação apresenta uma perspectiva dissertadora nas relações entre educador e educando, cujo educador é o detentor do conhecimento e a sua tarefa é narrar os conteúdos aos educandos, os quais apenas ouvem e memorizam. Nessa ótica,

educadores/as são o centro do processo educacional, e os/as educandos/as meros/as receptores/as.

Para vários/as educadores/as, educandos/as chegam na escola sem saberes e experiências culturais para construir a prática pedagógica. Por esse motivo, alguns/algumas se assumem enquanto detentores/as do conhecimento trabalhado em classe, negando a presença e a participação dos/as educandos/as na laboração pedagógica. Desse modo, materializa-se a seguinte lógica: “Homens [mulheres] simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens [mulheres] espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2019, p. 87). A concepção de educandos/as como sujeitos de conhecimento é inconcebível nessa perspectiva.

De outro modo, a mãe de Ana Clara assume a postura dialógica para tentar ajudá-la a superar a sensação de incapacidade, ocasionada pelas atividades tradicionais. De acordo com Freire (2019), o diálogo consiste no caminho em que mulheres e homens ganham significação enquanto mulheres e homens, por essa razão é existencial. Essa é uma das dimensões do diálogo freireano.

Conforme Oliveira (2017), o sujeito de conhecimento diante do objeto de conhecimento, questiona, indaga, pergunta a si mesmo e ao outro. Como autora aborda, esse movimento de curiosidade faz parte da existência humana e ocorre em medidas educacionais. Quer dizer, a mãe de Ana Clara, enquanto conhecedora, comunica-se com ela, justamente, para acalmá-la e resgatar a sensação de sujeito de conhecimento nela também, mesmo frente aos reflexos do fazer bancário nas aulas.

Freire (2016) salienta que por meio da disponibilidade, constrói-se a segurança indispensável a tal disponibilidade, impossível viver a realidade sem haver segurança, porém também é impossível criá-la fora do risco da disponibilidade. Isto é, nessa disponibilidade, no querer, no desejo de encontrar o *Outro*, o diálogo acontece e as transformações são iniciadas.

Outro fator alarmante que provoca a sensação de angústia na educanda é o estabelecimento de prazos para o retorno das tarefas. Por essa razão, a sua mãe a estimula quanto a sua organização para conseguir ter conhecimento dos prazos estipulados, bem como para adquirir a sua autonomia quanto a vida escolar. Segundo Oliveira (2011, p. 36):

A autonomia significa que o sujeito é livre no desenvolvimento de suas ações e pensamentos, é não ser conduzido por outro no seu saber-fazer, mas formar-se, aprender fazendo e pensando, instigando a sua curiosidade em descobrir o mundo, é estar sendo, fazendo-se, perguntando, descobrindo e conhecendo as coisas, no seu existir cotidiano.

Ou seja, Ana Clara precisa ter condições de se assumir enquanto sujeito de sua história, entendedora de sua caminhada como pessoa em seu círculo social, desvelar e pensar acerca desse mundo e de sua posição em qualquer lugar que estiver, para, assim, ter a sua autonomia.

Entre outros aspectos, identifica-se que a forma como se dialoga com Ana Clara, se for incisiva, gera tensão, dificulta a sua aprendizagem, porque em vários momentos estará tomada por medo. Nesse sentido, esses procedimentos educacionais bancários são capazes de influenciar, de modo negativo, o seu desenvolvimento. De outra maneira, a sua mãe busca alternativas para ajudá-la, como uma agenda, a fim de que acompanhe e adquira responsabilidade quanto aos seus afazeres, não apenas como educanda, e sim enquanto pessoa em sociedade.

Em função disso, destaca:

Eu falo: “filha, você tem que pensar sobre a sua escolaridade”. “O que você precisa fazer aquele dia? ” “O que tem que entregar amanhã? ” “Você tem que exercitar isso, é claro que às vezes a gente vai esquecer, a gente, adulto também esquece e saber lidar com as consequências disso, né? ” Então, hoje a maior dificuldade em relação às atividades são essas atividades mesmo de livro, é, como se passa muitas páginas e que exige muito dela, não só porque ela tem autismo, mas principalmente também pelo DPAC, né? Que aí exige muito dessa questão dela neurológica de leitura, escrita e enfim (ANA, 2021).

Ana costuma provocar a sua filha a pensar sobre as situações que envolvem a sua escolarização, de modo que a instigue a pensar a respeito de suas responsabilidades. Nesse processo, ressalta o principal desafio de Ana Clara, referente às atividades do livro, em decorrência das suas singularidades, de preferência o DPAC.

A ação de sua mãe demonstra a preocupação e responsabilidade com o seu percurso escolar e educacional, com a finalidade de que Ana Clara saiba e tenha clareza de seus deveres enquanto educanda, a qual precisa saber e realizar a suas obrigações escolares. Mas, o foco de alguns/algumas professores/as em ações pedagógicas livrescas instaura desafios à sua aprendizagem, tendo em vista que as



suas dificuldades não são consideradas no fazer-pedagógico. Desse modo, encontram-se em situações limitadoras, responsáveis por impedir a demonstração de suas habilidades e potenciais.

Por fim, o ensino educacional bancário desencadeia processos limitantes, que refletem na baixa autoestima de Ana Clara, em dificuldades para aprender os assuntos, bem como em sua participação, pois as inúmeras páginas e questões do livro didático não promovem a sua aprendizagem, nem envolvimento em algumas aulas remotas.

Para Freire (2019), conforme a educação bancária anula a ação criadora dos/as educandos/as, ou a minimiza, com o estímulo a sua ingenuidade, e não sua criticidade, satisfaz-se aos interesses dos opressores, o qual não é o humanismo, nem a transformação, e sim o seu “humanitarismo”. Em algumas circunstâncias, os/as professores/as não têm a consciência de que servem a essa concepção educacional, conseqüentemente a aderem em sua prática pedagógica, por meio de ações ingênuas, vazias de criatividade, sem participação dos/as educandos/as.

Freire (2019) provoca ao questionar como os oprimidos poderão criar uma pedagogia que os libertem, sendo *hospedeiros do opressor em si*. Ele comenta que somente a partir da compreensão de que são *hospedeiros do opressor em si*, podem construir uma pedagogia capaz de os libertarem. Cabe lembrar que para realizar esse esforço, os oprimidos precisam ter consciência de sua condição existencial para pensarem e refletirem sobre os aspectos desencadeadores desse contexto de negação, marcado em suas trajetórias.

Segundo Oliveira (2003, p. 57): “A partir dessa visão freireana de sujeito, podemos identificar na sociedade a existência de ‘oprimidos’, de ‘não-sujeitos’ ou de “sujeitos negados” em sua condição humana”. Ao refletirem acerca de sua situação concreta no mundo, podem repensar e desencadear ações de mudança no espaço onde realizam seu trabalho e vivem em relações com o *Outro*.

Nesse caso, a partir dessa tomada de consciência, os sujeitos educacionais poderão rever as suas concepções e suscitar outros elementos de composição para o seu trabalho pedagógico, não mais a serviço da educação bancária, e sim da educação libertadora, a qual pensa nos/as educandos/as enquanto sujeitos de conhecimento, construtores do processo.

### 3.1.2 Estratégias pedagógicas

Embora o cenário desfavorável em todo campo educacional, as escolas se mobilizaram para tentar prosseguir com o seu trabalho. Por isso, adotaram algumas estratégias para superar os desafios, como a escola de Ana Clara que implementou a seguinte estratégia em circunstâncias avaliativas:

E aí, no dia das provas, outra adequação, eles fizeram com o tempo, eles conseguiram desmembrar em duas salas: uma sala no Google Meet, ficava a turma de forma geral e eles abriam, mandavam um link pra acessar uma outra sala no Google Meet, no Google, pra aqueles alunos que tinham laudo e que precisava de um apoio na hora da escola, na hora da prova, no caso, uma leitura mais tranquila, sem interrupção de vários alunos, tirando dúvida, porque acontece na sala dela, na hora da prova, mesmo online, um aluno pergunta, um tira uma dúvida, o outro pergunta outra coisa, o outro fala: “tia, o que é isso aqui?” “Tia, que desenho é esse?” “Tia, eu não tô entendendo a 6ª questão”. Então, a turma toda, vira e mexe, um ou outro queria tirar uma dúvida e tirava a atenção dela e irritava ela. Então, quando criaram essas duas salas separada, onde os alunos com laudo entravam via link em outra sala online, foi mais tranquilo, porque são 5 (cinco) ou 6 (seis) alunos, se eu não me engano, que têm algum tipo de laudo na sala dela que também tem DPAC; outro tem dislexia; parece que um tem TDAH, enfim. Autismo pelo que eu sei, só é ela e mais um, se eu não me engano. Aí então é isso, né? Então ela foi bem melhor que essa turma separada, onde a psicopedagoga acompanhava eles, lia a prova pra eles, tirava as dúvidas. Quando era alguma dúvida muito específica, ela fazia contato com o professor da matéria, por exemplo, professor de física que esse ano ela já tem física, tirava a dúvida com ele e respondia pra eles nessa sala específica pra eles. Então, isso ajudou muito (ANA, 2021).

Uma das estratégias criadas para situações de exames avaliativos foi a abertura de uma sala no Google Meet para os/as educandos/as com outras singularidades, que necessitavam de orientação, sem interrupções, como costumava acontecer na sala geral, por conta do surgimento de frequentes dúvidas dos/as colegas. A movimentação intensa na turma atrapalhava o desempenho de Ana Clara, que, por outro lado, a criação de outro ambiente se tornou melhor para a ela, pois o grupo era acompanhado sem interferências pela psicopedagoga, a qual recebia o suporte dos/as professores/as, quando necessário.

Nesse caso, identifica-se o esforço da instituição para manter a continuidade da escolarização da filha de Ana e de outros/as educandos/as, de forma dialógica, porque a psicopedagoga realizava ações de orientação, bem como contato com outros docentes, em necessidade de apoio acerca de determinada disciplina. Além

do mais, nota-se o cuidado dessa instituição em relação a respostas diante das demandas educacionais da referida adolescente, porque não estava atingindo um desempenho significativo nas provas em sala comum.

Por outro lado, percebe-se que as intercorrências no ambiente regular são de teor ligados à organização e manejo de classe, pois a sala extra foi criada, devido à intensidade da turma que prejudicava a concentração de Ana Clara e de outros/as educandos/as com determinada singularidade. Ou seja, é necessário a escola estar em alerta para não pensar e naturalizar uma medida educacional, enquanto reparo de situações pedagógicas que poderiam ter sido resolvidas entre educandos/as-educadores/as em sala de aula.

De outro modo, na sala para realização provas, Ana Clara esteve confortável para proferir a sua palavra, comunicar-se e realizar as suas atividades. Isto é, em virtude dos desafios contextuais no ambiente geral, as suas potencialidades estavam adormecidas, mas com a criação dessa estratégia, emergencial, pôde ser despertada.

Nessa lógica, Oliveira (2003, p. 52) destaca: “O ser humano é um “corpo consciente”, cuja consciência é “intencionada” ao mundo; para captá-lo, objetivá-lo e transformá-lo. O ser humano “está no mundo e com o mundo”. Isto é, a partir disso, a consciência “intencionada” dessa educanda pôde ser materializada em um espaço com mais tranquilidade sonora para que despertasse a sua potencialidade e materializasse os seus conhecimentos em situação pedagógica.

A sala de aula, como um ambiente que instigue o interesse, a concentração e a comunicação de educandos/as com autismo, faz-se no diálogo, para eles/elas se sentirem ouvidos/as nas atividades, sobretudo Ana Clara, que se irritava mediante a intensidade da turma. Por isso: “[...] o diálogo em Freire apresenta o caráter ético-político, ao possibilitar ao outro, aos oprimidos, “dizerem sua palavra” expressando seu pensamento, suas opções e seu modo de ser” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). O diálogo consiste em um meio para esses/as educandos/as com TEA se expressarem e se comunicarem, de sua maneira, sendo legitimados sujeitos do conhecimento.

Convém alertar sobre a quantidade expressiva de estudantes com distintas especificidades em uma mesma sala comum, principalmente no caso da própria Ana Clara, que apresenta autismo e TPAC. Há uma sala de aula com vários perfis que requerem atenção às suas singularidades de aprendizagem, as quais o contexto do trabalho pedagógico pode interferir em sua exclusão.

Não se trata de uma justificativa para evidenciar possíveis razões de insucesso das medidas educacionais da instituição, mas, talvez, refletir que a enturmação de vários educandos/as com distintas peculiaridades de aprendizagem em uma única sala não pode ser benéfica. Por conseguinte, a distribuição em várias turmas pode ser um caminho a ser escolhido, principalmente nesse cenário pandêmico.

A Resolução nº 304 do Conselho Estadual de Educação (CEE) dispõe sobre a regulamentação e consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica, bem como no Sistema Estadual de Ensino do Pará acerca da educação especial. A seção II, art. 87, trata do agrupamento de educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades em classes comuns, a ser feito pela equipe pedagógica escolar.

O segundo item desse artigo demarca que o agrupamento com o segmento acima deve obedecer a compatibilidade de 15% (quinze por cento), referente ao número total de educandos/as da classe, levando-se em consideração as potencialidades e peculiaridades de cada sujeito, permitindo aos/às professores/as condições adequadas para um trabalho eficiente às necessidades de toda turma (PARÁ, 2017).

Quer dizer, esse agrupamento acontecerá com base nas singularidades e nos potenciais dos/as educandos/as, o que não considera sujeitos com TPAC, Transtorno do déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outras especificidades, porque não são demandas consideradas pela educação especial, mas se encontram presentes em ambientes comuns de ensino. Por outro lado, esse limite percentual é importante para que os/as professores/as não excedam também as suas condições educacionais, porque as salas de aulas e as atribuições do trabalho pedagógico se tornaram mais desafiadoras nesse cenário pandêmico.

Perante esse agrupamento, poderá haver possibilidades de os/as educandos/as não estarem concentrados/as em uma única sala comum, e sim em algumas, com suas singularidades, suas diferenças e do *Outro* na diversidade humana que compõe qualquer escola. Isto é, resulta em uma estratégia que também pode ajudar a fortalecer a concepção inclusiva, sobretudo na materialização de práticas pedagógicas capazes de alcançar qualquer sujeito, mediante as necessidades coletivas e as individuais de aprendizagem.

A mãe de Jean comenta sobre algumas disciplinas cujos/as professores/as têm realizado um trabalho pedagógico que visa incluí-lo:

Eu só acho muito da aula de português, a professora, ela é muito atenciosa, ela é muito sensível à causa, ela, ela interage com Jean o tempo todo. Por exemplo, ela faz, porque assim, no caso a, a, a escola, ela tem uma avaliação contínua que são as atividades que eles passam, porque assim, a prova vale 8 (oito) e a participação do aluno, de avaliação contínua, vale 2 (dois). Então no caso, a professora de português, essa avaliação, ela faz toda hora a aula com o Jean, pergunta pro Jean, então ela também faz prova pro Jean, sabe? Então, pra mim é uma das melhores professoras, porque tem essa participação, essa interação. Ela me diz com antecedência: “olha, mãe, pro Jean, a gente vai estudar assim, figuras linguagem, então é uma professora que ela está sempre entrando em contato. Ela fala: “Jean, a sua mãe tá aí perto?” Aí eu tô, eu faço atividade com o Jean. É uma das, eu acho que é uma das disciplinas assim, mais que a professora assim, ele é a mais sensível mesmo, né? Ao Jean (MICHELINE, 2021).

Segundo Micheline, a professora da disciplina Língua portuguesa é uma das profissionais mais sensíveis à escolarização de Jean, a qual tenta envolvê-lo nas atividades; promove a sua participação e interação durante o processo educacional, avaliado de maneira contínua, por meio da aplicação de provas também; além de estar em permanente contato com Micheline.

Por meio do fazer-pedagógico dessa professora, de uma disciplina com uma das maiores cargas horárias na escola, Jean é provocado, frequentemente, a participar e a se envolver nas aulas, situação importante para a sua trajetória, pois pode causar nele a sensação de acolhimento do *Outro*. O compromisso dessa professora apresenta princípios inclusivos em sua prática, porque o acolhe, interage e promove a sua participação.

Além do mais, a sua preocupação em manter o contato com Micheline para fins educacionais demonstra o seu envolvimento, a relação dialógica entre ambas, pois busca informá-la acerca dos temas a serem trabalhados, bem como estabelecer esse vínculo de interação e comunicação, importante na escolarização de qualquer educando/a.

Um aspecto necessário a ser destacado é referente ao processo avaliativo, o qual, além da participação de Jean nas aulas, também é acompanhado pela aplicação de provas. Gatti (2009) defende esse procedimento educacional enquanto meio incluído no desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem, mas não

finalista, para, assim, haver autodesenvolvimento dos educandos em suas aprendizagens, bem como dos professores diante das suas maneiras de ensiná-los.

Por outro lado, “as provas são vistas, pelos docentes como um instrumento que “mede” a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se valem para a avaliação” (GATTI, 2009, p. 62). Além disso, costuma se configurar em uma estratégia classificatória, a qual cria pedestais para alguns se julgarem mais sábios que outros. Gatti (2009) chama atenção que as provas não devem ser o único instrumento de avaliação a serem utilizados pelos professores.

De modo geral, referente à avaliação, Gatti (2009) tece que a realização dessa medida em sala de aula tem merecido alguns estudos, porém não se costuma oferecer, e quando se oferece, é pouco, sendo necessárias orientações nos cursos de formação de professores a respeito desse elemento, de caráter essencial, no construto das atividades escolares.

Assim, “sentimentos negativos em relação às provas vão sendo desenvolvidos ao longo dos anos de escolarização, e, indubitavelmente, se se quiser mudá-los, leva-se algum tempo” (GATTI, 2009, p. 66). Esses sentimentos, justamente, são oriundos do reflexo classificatório que essa prática avaliativa pode causar aos/às educandos, o que nem sempre, de fato, analisa e reflete a respeito da sua aprendizagem.

Assim, esse critério avaliativo, que apresenta um alto valor (8,0) para classificar o desempenho dos/as educandos/as, em referência a uma única situação pedagógica, pode apresentar danos irreparáveis a Jean e a qualquer educando/a, porque, em algumas circunstâncias, a trajetória de aprendizagem não se traduz em um único momento avaliativo.

Além do empenho da professora de português:

[...] o professor de história também, é um professor muito bom, ele direciona o assunto pro Jean. Como o Jean gosta de desenhar, ele pediu uma vez pro Jean desenhar o Getúlio Vargas e colocar um pouquinho da história do Getúlio. Então o que o Jean fez? Pesquisou o Getúlio Vargas, desenhou o Getúlio e colocou um pouquinho da história do Getúlio. Olha, que legal, né? Olha que legal! Ele pegou o que o Jean, ele pegou o talento do Jean, o que o Jean gosta de desenhar. “Então, Jean, você vai desenhar e fez com que ele já pesquisasse sobre a vida de Getúlio” (MICHELINE, 2021).

Outra disciplina em que Jean é provocado a participar é a de História, cujo professor em uma de suas aulas, a partir de um talento de Jean, desenhar,

incentivou ele a pesquisar a respeito de um antigo governante brasileiro para trabalhar a escrita, o desenho e a história.

Ou seja, identifica-se também uma postura educacional compromissada com a escolarização e inclusão desse educando na escola, por meio de situações em que as suas habilidades são consideradas para envolvê-lo e promover a sua aprendizagem sobre determinado tema da disciplina. Nesse caso, percebe-se uma prática pedagógica responsável, a qual o contexto cultural e as habilidades de Jean são fios condutores do processo. Esse fazer-pedagógico que considera o seu saber e o seu talento potencializa as suas condições de aprendizagem, pois aguça a sua imaginação e criatividade.

Ah, tem o professor de, de artes que o Jean gosta muito e é um é um professor que ele também é muito, ele é muito atencioso com o Jean também. Professor, o professor de Artes é o mesmo professor de filosofia, né? Só que assim, Filosofia é um assunto mais difícil, né? Então, eu sempre estudo com o Jean pra ele poder compreender, mas filosofia já é uma disciplina bem difícil assim pra compreensão do Jean (MICHELINE, 2021).

Além de Português e de História, o professor das disciplinas Artes e Filosofia também é atencioso quanto a sua escolarização, sendo Artes uma disciplina muito agradável para Jean. Porém, de acordo com a sua mãe, Filosofia é uma matéria difícil, a qual costuma estudar com Jean, na tentativa de possibilitar a sua compreensão.

Uma probabilidade potente que provoca seu gosto por Artes é o fato de ter habilidade com a ação de desenhar, medida essencial em seu percurso educacional, porque o estimula a atitudes criativas, em que pode materializar as suas ideias, bem como participar nas aulas dessa disciplina. Porém, há desafios referentes à Filosofia, talvez, por exigir que ele concretize conceitos, sem o oferecimento de suporte pedagógico.

Assim, apesar dos obstáculos das ferramentas digitais e do enfrentamento da Covid-19, os/as professores/as dessas disciplinas buscaram promover cenários favoráveis e estratégias pedagógicas que viabilizassem e estimulassem o envolvimento desse educando no fazer-pedagógico, com o desafio de ser incluído em algumas disciplinas, como Filosofia.

A partir da concepção de prática pedagógica inovadora, e não excludente, defendida por Orrú (2016), afirma que consiste na oportunidade de o sujeito com autismo selecionar o que deseja aprender, valorizar os seus interesses, os quais

costumam estar relacionadas às suas habilidades a serem mais desenvolvidas, e não ocultadas pelas ações conteudistas. E mais,

Espaços de aprendizagem constituídos de práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes requerem um comprometimento e disponibilidade duradoura, contínua da comunidade escolar (professor, demais funcionários, aprendizes, pais). O desejo de muitos por espaços de aprendizagem com essas peculiaridades vem despontando no coração de vários professores, pais e aprendizes (ORRÚ, 2016, p. 165).

Essa perspectiva resulta no compromisso ético desse conjunto educacional, a ser materializado desde o acolhimento na matrícula dos/as educandos/as com autismo até a sua chegada em sala de aula, com todas as suas singularidades que se multiplicam *com e nas* singularidades do *Outro*. Esse movimento se configura em uma ação fundamental, pois desperta a esperança em famílias e professores/as que acreditam em uma escola para todos/as.

O compromisso educacional dos/as professores/as de Português, História e Artes revela atitudes capazes de provocar o envolvimento e a participação de Jean, pois é respeitado em sua singularidade; os seus interesses são considerados nas ações pedagógicas e, no caso, a professora de Português se preocupa em estar em permanente diálogo com a sua mãe. Assim, identifica-se o empenho docente em um contexto social e educacional tomado por vários desafios.

### 3.1.3 Apoio pedagógico

Diante das dificuldades estabelecidas pela pandemia e pelo formato das atividades escolares no ambiente virtual, Ana abordou o apoio recebido pela escola em algumas circunstâncias, justamente para enfrentá-las e, conseqüentemente, dar continuidade às atividades educacionais de Ana Clara. Ela informa:

Mas a equipe multiprofissional, é, que é a psicóloga, psicopedagoga se aproximaram muito de nós pais dos alunos com laudo, porque entenderam que a gente tava com uma dificuldade maior ainda, né? Devido eles ter dificuldades deles de aprendizagem em alguns momentos e que essa didática online poderia dificultar isso. É, no caso da Ana Clara, a dificuldade maior dela foi que quebrou a rotina de acordar cedo e ela tem problema sério de sono, né? Então isso quebrou essa rotina, a Ana Clara começou a faltar muita aula, né? E eles compreenderam isso, então a questão, é, houve muita flexibilização e muita compreensão. A equipe multiprofissional mandava mensagem, perguntando como é que tava as coisas. Eu



disse: “olha, tem dia que ela consegue assistir todas as aulas, tem dia que ela fica cansada de tá na frente do computador 4 (quatro), 5 (cinco) horas sentada, parada na frente de um computador”. Ela dizia que doía a costa dela, que tava com dor de cabeça, enfim, e ela e os outros colegas, as mães relatavam isso também, né? Mas por outro lado houve essa aproximação, essa sensibilização de se colocar no lugar do aluno, né? (ANA, 2021).

Como se detecta, a equipe multiprofissional esteve próxima dos/as responsáveis de estudantes com alguma singularidade, por compreender as suas necessidades de aprendizagem nesse tempo e sistema virtual. Porém, esse formato causou irregularidades na frequência de Ana Clara às aulas, devido ao seu sono, já que, no modo presencial, ela acorda mais cedo e, no remoto, ela não conseguia. Em razão disso, essa equipe se manteve compreensiva e atenciosa à família. Ana repassou as dificuldades de Ana Clara à escola, como a estrutura e o tempo das aulas que refletiam em seu mal-estar e em outros colegas, informado por outras mães.

Com base no relato de Ana, identifica-se que essa equipe (psicopedagoga e psicóloga) esteve próxima, acolhedora e atenciosa às necessidades das famílias e dos/as estudantes com autismo e outras singularidades. Constata-se que esse envolvimento, no caso de Ana Clara, foi fundamental para ela continuar a participar das aulas, mesmo com suas limitações, em decorrência da mudança de rotina e da estrutura educacional. Todavia, essa organização virtual provocou inúmeras faltas nas aulas e, possivelmente, agravantes em seu desempenho e aprendizagem.

Diante desse fato, os impactos do ensino remoto em sua escolarização são nítidos. Mesmo enquanto uma medida emergencial, a qual se prolongou por um tempo considerável, esta foi suficiente para prejudicar as suas aprendizagens, porque o modo como foi organizado não levou em consideração o estado psicológico e emocional das pessoas, as preocupações, devido a tensão de serem contaminadas, no adoecimento e na morte de entes queridos/as, entre outras situações.

Os efeitos desse contexto, justamente, repercutiram em seu desempenho educacional, devido à constante ausência em algumas aulas. Monteiro (2020, p. 246) destaca: “[...] os próprios estudantes, crianças e adolescentes, que por mais que gostem de ir à escola, não têm feito com alegria as atividades impostas em suas casas”. Tratam-se de implicações ocasionadas pelo desinteresse em acompanhar as aulas e os respectivos afazeres.

Essa autora provoca: “Que valores estão fundamentando essa prática? Que conteúdos deve ter esse ensino em um momento em que uma pandemia nos coloca cara a cara com a finitude da vida? ” (MONTEIRO, 2020, p. 248). Apesar da circunstância caótica, a dinâmica da transmissão dos conteúdos permaneceu nos planejamentos de aulas, o que provocou ainda mais o aparecimento das dificuldades de Ana Clara. Contudo:

Uma pergunta que é sempre pertinente, mas, especialmente nesse momento é: educar para quê? O que desejamos com esse ensino a distância? O que está em jogo é a preocupação com o conteúdo escolar? Com a perda ou não do ano letivo? Ou criar uma possibilidade de se fazer presente, de cuidado e acolhimento? De criar sentidos saudáveis para o distanciamento social e encontrar sentidos em tudo isso, para a continuidade da vida, apesar das adversidades? (MONTEIRO, 2020, p. 247).

À vista disso, salientam-se questionamentos importantes que levam a comunidade escolar a pensar sobre os seus objetivos educacionais enquanto formadora de uma sociedade. Além do mais, instigam o seu posicionamento diante de uma realidade que ceifou a vida de vários profissionais que trabalham em seus espaços, bem como de educandos/as e familiares.

Por outro lado, o posicionamento acolhedor da escola com Ana Clara e sua mãe foi amoroso e dialógico nesse caminho, pois buscou conhecer os obstáculos vivenciados e pensar em estratégias que viabilizassem a sua continuidade. Freire (2019) salienta que o amor representa o compromisso com homens e mulheres, o compromisso com a sua causa.

No percurso da ensinagem, Freire (2016) comenta a respeito de um aspecto inerente ao *querer bem aos educandos*, em especial a abertura ao outro, ao querer bem os educandos, a afetividade que não o assusta, pelo contrário, demonstra o seu compromisso em uma prática inerente ao ser humano. Isto é, a sua preocupação em acolher e respeitar todos/as educandos/as na ação pedagógica.

Isso revela a postura comprometida e apoio do grupo de profissionais da escola de Ana Clara, em relação as suas dificuldades nesse interim, que, mesmo em situação vulnerável, tentaram proporcionar condições adequadas para o seguimento de sua trajetória escolar.

Ana ressalta:

Então houve essa sensibilização, causada pelo uma situação de pandemia, de doença, de morte, de vírus, né? De, de se colocar no lugar do outro, né? De, de união, de fraternidade. Então a escola

desenvolveu isso, foi, houve esse movimento interessante, eu me senti acolhida por elas. Tudo que eu marcava, agendava pra, é ir lá nos momentos que tava podendo atender, de forma de individual e agendado, com máscara, com certo distanciamento, álcool em gel e tudo, com todos os procedimentos de segurança, eu ia lá, agendava e ia, conversava com coordenadora, olha, aconteceu isso e isso em alguma situação (ANA, 2021).

Como se visualiza, a escola de sua filha esteve sensível, acolhedora, em união com a família durante essa enfermidade, ainda não finalizada. Qualquer necessidade educacional, Ana agendava e se dirigia à instituição, por meio de todos os protocolos de segurança para conversar com a gestão escolar.

Em vista disso, percebe-se que, apesar do caos instaurado pela Covid-19, a escola de Ana Clara prezou valores como o acolhimento a essa família, a qual, em virtude dos desafios do ensino remoto, enfrentou dificuldades, sobretudo Ana Clara. De outro modo, a responsabilidade da escola frente às suas necessidades resultaram no acolhimento, fundamental a qualquer momento de insegurança educacional às famílias. Assim, mesmo diante das adversidades, a escola demonstra compromisso com esse núcleo, pois conseguiu olhar e tentar atender os seus anseios ao longo desses meses.

Face ao exposto, Monteiro (2020, p. 246) lança a seguinte provocação: “Será que conseguiremos construir o tão desejado trabalho compartilhado entre escola e famílias”. A partir da experiência de Ana com a escola, percebe-se que é possível. Embora a situação turbulenta da Covid-19, ela e a referida instituição estabeleceram elos capazes de ajudar Ana Clara a encarar algumas dificuldades.

Monteiro (2020) comenta que, mediante desse cenário, por meio das escolas, será possível criar esperança e medidas de resiliência que possibilitarão viver esse momento com qualidade de saúde emocional e de vida, o que, sem dúvidas, irá refletir no futuro. Em síntese, constata-se que essa escola pensou e trabalhou, a partir de suas escolhas pedagógicas, em função de garantir a continuidade do acesso à educação para a referida educanda.

Perante o compromisso pedagógico da instituição escolar em que Ana Clara estuda, recorre-se ao seguinte questionamento realizado por Monteiro (2020, p. 246): “Será que após esse momento haverá uma valorização e reconhecimento da importância do espaço-tempo escolar ou a escola continuará sendo apenas um local onde os pais ‘depositam’ seus filhos por algumas horas diárias?” Provavelmente,

uma indagação que ainda leve um determinado tempo a ser pensada, bem como respondida.

### 3.1.4 Expectativas quanto à escola

Esta categoria discorre a respeito das expectativas criadas pelas mães em torno da escola quanto a Ana Clara e Jean Gabriel. Em razão disso, questionou-se o que ambas esperam do trabalho pedagógico desses espaços.

Micheline questiona o seguinte aspecto:

Eu vejo assim, como eu já havia falado, eu ainda bato na tecla que tem que ter atividades pra ele direcionadas, né? É, por exemplo: eles têm conteúdo do livro, né? O livro tem as atividades que eles têm que fazer essas atividades, e tem algumas atividades que, que não contempla assim as necessidades do Jean. Por exemplo, assim: algumas atividades de filosofia. Então precisa ser com uma linguagem mais acessível, precisa ser de um exemplo mais assim, um exemplo mais flexível, enfim, né? Então eu acho assim, que professor passar uma prova, ele precisa passar antes uma atividade pra ele, né? Então como é que ele vai passar essa atividade se ele não conhece o aluno, se ele não interage com o aluno? Então o meu ponto é isso. Eu só vou poder passar algo direcionado pro meu aluno se eu conhecer o meu aluno, se eu sei quais são as dificuldades dele, né? Então, eu ainda bato nesse ponto (MICHELINE, 2021).

Ela argumenta sobre a necessidade de haver atividades que alcancem as necessidades educacionais do seu filho, pois algumas não as contemplam, como as realizadas na disciplina Filosofia e algumas dispostas no livro didático. Micheline defende um caminho flexível e acessível, em que os/as professores/as, de início, conheçam Jean e o seu perfil pedagógico para elaborar as atividades educacionais, conseqüentemente.

Nesse caso, identifica-se a sua inquietação em relação à ausência de alcance pedagógico de algumas atividades para ele, porque o livro didático, em grande parte, não proporciona a aprendizagem de alguns assuntos. Isto é, em várias situações educacionais, esse recurso não alcança Jean, principalmente em disciplinas como Filosofia. A partir dessa denúncia, percebe-se que esse material não engloba o seu contexto, interesses e conteúdos significativos para a sua aprendizagem, porque apresenta um delineamento de situações pedagógicas descontextualizadas da sua realidade social e curricular, o que provoca a sua exclusão em determinados momentos.

De outro modo, como a sua mãe salienta, os/as professores/as, ao conhecerem o seu contexto e itinerário de aprendizagem, poderão identificar os seus saberes e conhecimentos prévios acerca dos assuntos, com possibilidades de criar estratégias capazes de aguçar a sua curiosidade em aprender. Assim, poderão, de fato, oferecer condições para a sua inclusão escolar.

Freire (2016) questiona que ao professor, o pensar certo, ou melhor, a escola, há o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam até o respectivo espaço, sobretudo dialogar, debater os motivos de ser alguns desses saberes em articulação com o ensino dos conteúdos escolares. Ou seja, o autor defende um projeto pedagógico, materializado a partir dos saberes de cada educando/a e no conhecimento sistematizado.

Por esse ângulo, Oliveira (2003) explica que o método dialógico, de intercomunicação entre sujeitos mediatizados pelo mundo, consiste em uma maneira de articulação entre os saberes do cotidiano, de vida e o saber rigoroso. Quer dizer, o saber cujos/as educandos/as constituem a sua história podem ser relacionados aos conteúdos escolares para, justamente, potencializar a construção do conhecimento, bem como a sua libertação.

Nas palavras de Orrú (2016), as sociedades, as novas gerações demandam outros modos de aprender. “Elas precisam aprender a articular saberes, a conhecer domínios que recobrem as esferas de conhecimentos, uma teia de saberes que se conectam” (ORRÚ, 2016, p. 167). É relacionar o saber do contexto cultural ao do conhecimento erudito.

Essa forma de pensar a educação é antagônica à predominância do livro didático, que, em diversas ocasiões, não retrata os saberes e a realidade social dos/as educandos/as, em consequência se faz bancária. Por isso, “Educador [educadora] e educandos [educandas] se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2019, p. 81). Não há vida educacional, não há palavra, pois a realidade cultural e social, sobretudo dos/as educandos/as, não se faz presente.

Por outro lado, mediante um ensino que reconhece e valoriza os saberes culturais e sociais dos/as educandos/as nas ações pedagógicas, estudantes poderão se sentir sujeitos do processo. Em função desse pensamento:

A educação inclusiva nessa perspectiva é democrática, reconhece a diferença, respeita-a e aprende com ela. Significa dizer que os educadores precisam em diálogo com as pessoas com necessidades educacionais especiais construir a prática pedagógica com elas e aprendendo com elas (OLIVEIRA, 2016, p. 33).

Nesse caso, a sala de aula se torna um espaço propulsor de uma pedagogia constituída por diferentes saberes, humanizada, da autonomia; um ambiente de encontro, incentivador de talentos e de potencialidades humanas e escolares. Assim, repensar algumas concepções, bem como a realização do trabalho pedagógico, é um desafio, permanente, a ser aceito pelos/as educadores/as.

Orrú (2016) tece que as transformações são necessárias, porém é imprescindível ocorrer de modo consciente, com a convicção das razões que provocam a mudança, o fazer diferente, os efeitos para os aprendizes, bem como as implicações para a sua vida social.

Ana expressa:

Ah, o que eu espero da escola é que ela tenha sempre essa visão, né? Qual é a função da escola na vida de um ser humano, né? É gerar sofrimento? É gerar competição entre eles? É formar seres humanos pra sempre tarem competindo? Não se importar com o outro? Não se importar com a dor do outro e achar que é normal, que tá tudo bem? Ou é uma função escolar para além dos conteúdos e que são fundamentais, sim, pra pessoa ter uma vida profissional, ter um crescimento pessoal, profissional, cultural? (ANA, 2021).

Essa mãe tece algumas provocações acerca da função do ambiente escolar na vida de sua filha, por meio de algumas inquietações que, de alguma forma, costumam acontecer nesse espaço: sofrimento, competição e egoísmo. Por outro lado, provoca se a função desse lugar é contribuir para o crescimento humano em algumas dimensões.

Nessa condição, Ana realiza reflexões sobre a função da escola, em que discorre algumas críticas, mas também instiga algumas proposições. A partir de sua fala, a sua expectativa se articula, justamente, à escola enquanto espaço humano, cultural, para o desenvolvimento da vida, o que resulta na sua expectativa educacional para a sua filha. Em razão disso, identifica-se que ela concebe esse lugar capaz de promover a escolarização de Ana Clara, assentada em valores éticos e humanos, os quais poderão implicar nos seus futuros passos.

Entre algumas ideias educacionais do pensamento do educador Paulo Freire, Oliveira (2003) denomina a sua educação como humanista. Em suas palavras:

[...] educação que pretende a humanização de homens e mulheres na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona o ser humano como sujeito da educação. A pedagogia freirena é humanista, porque se dimensiona pela articulação entre o existencial, o político e o ético (OLIVEIRA, 2003, p. 27).

Em condição de uma realidade e situação histórica marcada por opressões sociais, a humanização de sujeitos ocorre por um movimento de busca, de sua vocação histórica, *ser mais* (FREIRE, 2019). Isto é, as mudanças sociais são coordenadas pelas pessoas que, em consciência de sua realidade oprimida, assumem a sua posição frente a tais processos, em vista de superá-los e viver de forma digna e humana.

Oliveira (2003, p. 23) tece que o ser humano é “ser de práxis” no mundo, o qual demarca a sua existência em situações concretas, no trânsito de relações dialéticas com outros sujeitos. Na perspectiva de uma educação humanista, educadores/as como mediadores/as do ato cognoscente concebem os/as educandos/as com respeito, os quais necessitam de estímulos e incentivos para estarem presentes *no e com* o espaço pedagógico.

Freire (2019) discorre que homens e mulheres são conscientes de sua inconclusão. Nesse caso, essa é a raiz da educação, enquanto expressão específica do ser humano. Isto é, inerente às pessoas que, por meio dela, podem ajudar a transformar o seu contexto cultural e social. A partir dessa busca, a mãe de Ana Clara pensa e conclama pela escola enquanto um lugar constituído por valores humanos, o qual possa contribuir com o seu progresso, pelo acesso aos mesmos direitos de outras pessoas.

Além do mais, destaca:

Os conteúdos são, sim, importantes, mas que sejam trabalhados todos perpassados por valores de humanidade, de fraternidade, de união, de colaboração, de valorização das diferenças, de que não somos nenhum de nós, um igual ao outro, né? Tão sempre tá permeado por essa visão maior, ampla, de formação humana, né? Então é isso que eu espero do, de um trabalho pedagógico de uma escola. Independente de movimento, de inclusão ou não, a gente precisa ter uma visão humana e aonde há diversidade se faz presente na, na vida humana. Nós não somos, nenhum de nós um igual ao outro. Nós temos estilos de viver diferente, estilos de pensar, modos de pensar, modos de interpretar, modos de reagir, modos de sobreviver, modos de sonhar, modos de lutar, modos de se estabelecer o que é importante pra mim ou não, diferente um do outro. Dificuldade diferente um do outro, né? Então saber trabalhar essa, essas diferenças, sempre perpassar todo o trabalho

pedagógico, é pelas, pelos aspectos das, de valorização das diferenças, do respeito ao próximo, da fraternidade, né? Porque eu acho que a pandemia veio mostrar isso pra gente, nós precisamos um do outro, nós somos seres humanos, nós precisamos um do outro, nós somos seres essencialmente sociais e dependentes um do outro para sermos felizes (ANA, 2021).

Ela ressalta a importância dos conteúdos educacionais, os quais devem ser discutidos em articulação com alguns valores, sobretudo focalizados na formação humana. Além disso, em contexto de inclusão escolar, ou não, salienta o aspecto da diversidade e valorização da diferença humana, necessários na vida e em qualquer situação pedagógica. De modo geral, frisa que a pandemia possibilitou a sociedade pensar que o *Outro* é indispensável a um dado *Eu* para haver felicidade.

Mediante as expectativas de Ana, identifica-se que há preocupação com os conteúdos escolares, mas esses só ganham sentido caso sejam trabalhados em relação a valores humanos, permeados pela diversidade e pelas diferenças, inerentes a cada ser humano. Isto é, essa mãe zela por princípios importantes na trajetória educacional de Ana Clara, principalmente para que cresça com a compreensão de que o *Outro*, diferente dela, também é alguém que deve ser respeitado em sua integralidade, sem preconceito e discriminação, e sim com humanização.

Frente à diferença do *Outro*, irá se constituir enquanto alguém melhor, humana, porque a felicidade só existe nesse processo relacional, *Eu-Outro*, principalmente a partir desse cenário pandêmico, o qual demonstrou a vulnerabilidade humana. Ou seja, em decorrência da Covid-19 e de seus graves efeitos, houve a chance de as pessoas se tornarem unidas, solidárias, dialógicas, humanas.

Em razão dessas questões, de acordo com Freire (2011), a educação, como tarefa humanizante, representa o ato de conhecer, pois “[...] para educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é “intencionalidade” até o mundo” (FREIRE, 2011, p. 115). Nessa condição, o ser humano é considerado um sujeito que pode conhecer o objeto de conhecimento.

Segundo Oliveira (2017, p. 230), “o ser humano conhece porque é um corpo consciente, cuja consciência está intencionada ao mundo, ‘é consciência de’, estando em constante relação dialética com o mundo”. As pessoas estão em corpo e mente neste mundo, no qual, por meio de uma educação que as considerem sujeitos



ativos, pode vir a movê-las como seres humanos para estarem *com* este mundo, em relação dialógica e humanizadora.

Por esse ângulo, conforme o pensamento de Freire (2011), a educação ou ação cultural libertadora se configura no autêntico ato de conhecer, cujos/as educandos/as, bem como educadores/as, nesse movimento de consciências “intencionadas”, passam a se educador, dialogicamente, em vista de conhecimentos outros, em consequência da ação de reconhecer o conhecimento já existente.

A partir dessa concepção educacional, as pessoas são impulsionadas a pensar e a refletir acerca do objeto de conhecimento, em uma situação dialógica, na qual se educam e se humanizam, pois são respeitadas como sujeitos capazes de conhecer e buscar a transformação da sua realidade social. “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...]” (FREIRE, 2019, p. 105). Desse modo, a concretização da sua vocação ontológica passa ser um processo com o *Outro*, em comunhão, união e co-laboração, em respeito às diferenças de cada um.

Freire (2018) explica que os seres humanos, como existentes, fizeram-se aptos à busca, em defesa da igualdade de possibilidades, até porque em sua raiz, cada homem e mulher é diferente um do outro e uma da outra. De acordo com Oliveira (2016, p. 32), “O descobrimento do outro, das diferenças, possibilita assumir-se uma atitude de tolerância, que consiste em uma convivência não com o intolerável, mas pela qual se aprende com o diferente e se aprende a respeitar o diferente”. Logo, cada sujeito, em sua diferença humana, deve ser respeitado em suas singularidades e acessar oportunidades educacionais, segundo sua própria necessidade.

Kohan (2019) afirma que Paulo Freire argumenta a necessidade de “aceitar e respeitar a diferença”, enquanto condições para a escuta de outros e outras, porque quem apenas reconhece o seu pensamento e somente considera a norma culta, não realiza a escuta do outro, o nega. Quer dizer, na concepção freireana, a diferença do *Outro* é elemento constituinte humano, que implica respeito.

Orrú (2016) salienta o fato de as pessoas serem diferentes, porém as pessoas com autismo, em suas diferenças como qualquer ser humano, também apresentam singularidades que precisam ser respeitadas, estudadas, acompanhadas pelo educador, com a intenção de não resultarem em motivos de exclusão, e sim de

estratégias, meios de comunicação para favorecer aprendizagens e a sua expressão.

Por esse motivo, cabe às escolas, por meio de todos seus sujeitos educacionais, no que corresponde às suas concepções, bem como na gênese do seu Projeto Político Pedagógico, na intencionalidade de provocar o agir dessas consciências, construí-lo com princípios éticos, humanos, em respeito e valorização das diferenças, de modo em que educando/as-educadores/as construam um fazer-pedagógico potente, bem como despertem e alimentem a sua humanização.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O *sonho* é assim uma exigência ou uma condição que vem se fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2018, p. 137).

Em vista de uma escola que promova a formação humana, a mãe de Ana Clara expressa:

Então, a escola tem que ser um espaço que promova, é, espaços de felicidade por meio da aprendizagem, né? De crescimento humano, de experiências prazerosas, de experiências de vida que eles levem pra vida como algo bom, e não como um lugar que foi de sofrimento, que foi só de rejeição, né? E que eles saiam de lá realmente com aquela sensação: “poxa, eu passei educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, passei num sei quantos anos na escola e numa balança geral, eu tenho mais é lembranças boas do que ruim, né? ” “E numa balança geral, entre contratempos que ocorrem, é, e momentos bons, eu tive mais momentos bons de aprendizagem, de convivência com os meus colegas, de crescimento como pessoa” (ANA, 2021).

Nesse cenário, há certo anseio por uma escola que tenha a formação humana enquanto centro do processo educacional, que promova valores, sentidos e sentimentos de alegria, sobretudo para os/as educandos/as guardarem em suas memórias significados e haver crescimento humano, de modo geral.

A partir da fala de Ana, identifica-se um posicionamento que concebe e acredita na função da escola como um lugar de formação humana, por meio de princípios éticos, de respeito e alegria em aprender. Nesse caso, há uma mãe que espera desse espaço enquanto uma instituição que acredita no desenvolvimento feliz do seu filho, que oportunize a sua vocação ontológica: *ser mais*.

Para a concretização dessa educação, é fundamental nutrir e suscitar o amor aos seres humanos, como salienta Freire (2019), que pensa na condição de

compromisso humano com a causa de homens e mulheres, de sua libertação, o qual por ser amoroso, é dialógico. Esse elemento é fundante para a insurgência de uma educação dialógica e humanista, a qual considera os/as educandos/as pela sua humanidade, diferença, potencialidade; uma educação que os/as consideram e legitimam enquanto sujeitos.

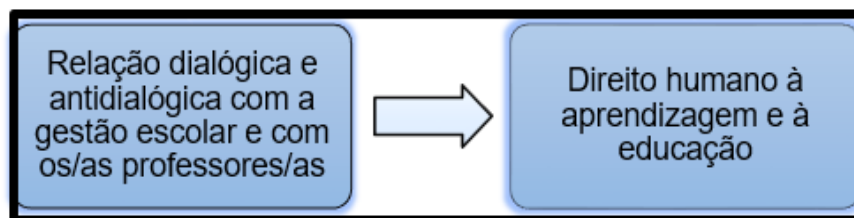
Ao afirmar a educação freireana como humanista, Oliveira (2003) tece que se pretende a humanização de mulheres e homens, conforme a rejeição de qualquer modo de manipulação e dimensiona o ser humano enquanto sujeito da educação. Isto é, sujeitos capazes de conhecer, pensar, refletir, agir e participar *na/da* elaboração de processos educacionais, em vista de sua libertação humana. Esse movimento configura a sua constituição humana, como um sujeito de transformação.

## 4 RELAÇÕES ENTRE MÃES DE EDUCANDOS/AS COM AUTISMO E A ESCOLA

O diálogo realizado nesta seção é permeado por vozes de mães de adolescentes com autismo, também na condição de professoras da educação especial que aceitaram fomentar essa discussão. Nesse caso, a respectiva seção é focalizada na relação estabelecida entre elas e alguns sujeitos das escolas em que seus/as filhos/as estudam: gestão e professores/as.

Para esse debate, encontram divididas duas categorias: 1. Relação dialógica e antidualógica com a gestão escolar e com os/as professores/as e 2. Direito humano à aprendizagem e à educação.

**Figura 4:** Categorias de análise e temática



Fonte: elaborado pelo autor.

A primeira categoria já estava estabelecida no percurso inicial da pesquisa, a qual ajudou a pensar e a repensar as informações da pesquisa de campo. Consequentemente, a segunda emergiu a partir das conversas com as mães, revelando a necessidade de debater o respectivo tema enquanto elemento essencial para inclusão escolar de educandos/as com autismo.

### 4.1 Relação dialógica e antidualógica com a gestão escolar e com os/as professores/as

Como mencionado na seção anterior, essa pesquisa está ancorada no pensamento educacional de Paulo Freire, um desafio necessário, porque os seus princípios apresentam elementos importantes para se pensar o contexto de inclusão escolar de educandos/as com autismo. Nessa direção, a relação entre família e escola mediante esse paradigma se configura em uma discussão fundamental, a qual está sustentada na perspectiva freireana.

Em razão disso, questionou-se as mães/professoras como é a sua relação com a gestão e com os/as professores/as das escolas em que seus filhos/as estudam:

[...] a minha relação com a gestão da escola, atualmente, está muito boa, principalmente com a coordenação e a equipe multiprofissional, como elas chamam, que é a psicopedagoga e a psicóloga da escola, que faz um acompanhamento da, das crianças que tem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, de modo geral, e os alunos que são o público alvo da educação especial. Então elas fazem acompanhamento do desempenho em sala de aula, elas realizam, é, quando é necessário, repassam as situações de laudo e de acompanhamentos com outros profissionais para os professores e como por exemplo, atendimento com psicólogo, enfim. Então, essa equipe multiprofissional, psicólogo, psicopedagogo e a coordenadora da escola são as pessoas que eu sou mais próxima (ANA, 2021).

Essa mãe revela a proximidade com a gestão escolar, composta pela coordenadora e uma equipe multiprofissional: psicopedagoga e psicóloga. Essas são responsáveis pelo acompanhamento de educandos/as com dificuldades de aprendizagem e o público alvo da educação especial. O trabalho realizado por essa equipe se atém a situações inerentes à sala de aula, como o desempenho dos/as educandos e o acompanhamento por parte de outros profissionais aos professores.

Com base nessa informação, a relação identificada nesse fragmento é de diálogo, em vista da escolarização de Ana Clara, filha de Ana. Esse vínculo relacional, dialógico é essencial para o acontecimento da inclusão escolar de sua filha, pois, de modo geral, ela está próxima da coordenação escolar, o que contribui para a educação de Ana Clara.

Além do mais, conforme os aspectos apontados pela referida mãe, essa equipe multiprofissional realiza um trabalho pedagógico importante na escola, com inserção e acompanhamento de estudantes com singularidades de aprendizagem em sala de aula. Esse trabalho educacional é importante para o avanço desse segmento na escola e em outros âmbitos da vida, porque evidencia que tais profissionais acompanham e buscam estratégias colaborativas para a sua inclusão escolar.

Por consequência, identifica-se uma relação dialógica entre essa mãe e essas profissionais. Assim, por meio dessa via relacional, a referida adolescente poderá ter chances de alcançar passos significativos em sua caminhada escolar, pois há um grupo que trabalha em prol de suas necessidades e de outros/as

colegas, bem como constitui uma relação educacional importante com a sua mãe, necessária em qualquer ambiente escolar.

Para guiar a construção dessa reflexão, recorreu-se a alguns elementos da perspectiva educacional freireana, tecida no ensaio: “Pedagogia do Oprimido”. Para tanto, convém informar alguns aspectos e o contexto dessa obra:

Na condição de exilado político na década de 1960, Freire publica o livro “Pedagogia do Oprimido” nos Estados Unidos, em 1970, em língua inglesa, antes de ser publicado no Brasil e, até 1974, o livro tinha sido traduzido para o espanhol, italiano, francês, alemão, holandês e sueco, e, em consequência, foi amplamente lido por educadores de várias partes do mundo (OLIVEIRA; MARCONDES; SANTOS, 2020, p. 317).

Essa obra resulta em um ato de denúncia de opressões estruturais sofridas por massas populares, oprimidas pelo sistema dominante mediante as relações, em dimensões política, econômica, cultural, ambiental e educacional. Tal sistema é composto, sobretudo pela elite governamental deste país que se considera superior e dominadora da classe popular. Por isso, a discrimina por questões de raça, classe, etnia, sexualidade, deficiência e por gênero, em função da garantia de poder e de privilégios para as desigualdades sociais permanecerem.

Por outro lado, consiste no anúncio de possibilidades para transformação social, com o ser humano, na condição de marginalizado pela estrutura opressora, no centro da discussão enquanto sujeito histórico, social, cultural e de conhecimento, junto a outros, diferentes e similares, mas oprimidos também. Por meio de uma pedagogia humanista, crítica, dialógica e para liberdade, Freire (2019), inicialmente, provoca a pensar sobre a condição humana existencial, oprimida, para, em sequência, haver o movimento de transformação da realidade.

Cabe ao posicionamento do ser humano no mundo para haver transformações, a partir da reflexão e da conscientização de sua condição histórica e o surgimento do processo de mudança, no qual anuncia a sua palavra, demarca-se de forma crítica em várias esferas da sociedade, principalmente por intermédio da escola enquanto ambiente de formação.

Segundo Oliveira (2003, p. 38): “o “dizer a palavra” pelos oprimidos e pelos discentes torna-se então um princípio pedagógico democrático e a relação dialógica estabelecida com eles se dimensiona como uma prática educativa libertadora”. Apesar dos retrocessos políticos e sistêmicos, a atribuição da escola é fomentar o

anúncio da palavra; potencializar pessoas para o alcance da liberdade, em humanização e diálogo.

Nesse caso, a educação se faz na relação dialógica, *com*, e não de um *Eu* sob um *Outro*. Freire (2019) tece que o eu dialógico tem a consciência de que o tu o constitui. Isto é, o *Eu*, disponível ao *Outro* se desenvolve na medida em que o *Outro* é apresentado ao *Eu*. Afirma também que esse *tu* se constitui a partir do *Outro*. “[...] o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu [...]” (FREIRE, 2019, p. 227). Nas relações humanas, cada sujeito reflete a constituição do *Outro* e, nesse processo relacional, fazem-se, oportunizando, assim, construções coletivas.

No momento cuja gestão escolar passa a considerar essa relação importante, em co-laboração com essa mãe, há um envolvimento de duas esferas diferentes (família e escola), dois *Tu* que se constituem, em função de um processo educacional para proporcionar a inclusão escolar de Ana Clara. Essa relação se caracteriza em uma perspectiva dialógica, concretizada a partir da co-laboração. Para Freire (2019, p. 228): “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação”.

Diante disso, o fato de esse coletivo profissional estar disponível à comunicação e co-laboração com essa mãe, poderá acarretar melhorias no fazer-pedagógico dessa instituição, bem como na educação de Ana Clara e dos/as demais estudantes, pois há princípios relacionais que fundamentam a conduta gestora, necessários para ação dialógica educacional.

Adiante, a outra mãe relata a respeito de sua relação com a gestão escolar e também com os/as professores/as do seu filho:

[...] eu percebo pelo menos assim, é, uma relação melhor com o professor, porém eu já não vejo muito assim, uma relação mais próxima do coordenador, que seria importante, porque quando você não tem o contato com o professor, quem tá ali fazendo a ponte é o coordenador, né? O pedagogo, e assim, eu acho que devido, acho que também devido essa questão da pandemia, é, eu não sei se a gente também, assim, deixou de lado esse contato com o coordenador, porque eu tô ali falando com o professor, então eu falo com ele diretamente, né? Agora, agora, claro que tem professores que a gente não tem tanta abertura, aí se faz importante essa ponte com, com o coordenador (MICHELINE, 2021).

Essa mãe expressa que há uma relação melhor com os/as professores/as, e não com a coordenação; reflete sobre o coordenador poder ser um articulador quando não houver proximidade com os/as professores/as. Além disso, acredita que a pandemia pode ter influenciado nesse distanciamento com a coordenação escolar, e como se relaciona diretamente com os/as professores/as; isso pode implicar na ausência de proximidade com o coordenador. Ainda assim, ela destaca a falta de contato com outros/as professores/as e ressalta a presença da coordenação nessa circunstância.

Diferente do relato de Ana, Micheline apresenta outra realidade, o distanciamento da coordenação escolar, justificando algumas questões enquanto possibilidades: pandemia e proximidade com alguns/algumas professores/as. O cenário pandêmico afetou também a estrutura educacional, como escolas e universidades, as quais praticamente não paralisaram as atividades ao longo desse caos, principalmente as instituições particulares que, em maioria, precisou repensar em várias estratégias no início da pandemia, em vista de continuar os trabalhos para não perder matrículas, o que foi inevitável.

Em razão disso, o trabalho gestor precisou pensar em alternativas e ações que possibilitassem a continuidade das aulas, por meio de vídeos, de plataformas digitais, de envio de blocos de atividades, posteriormente, de aulas remotas, híbridas, entre outras medidas; quer dizer, alguns desafios inesperados para lidar com esse cenário, que, talvez, provocaram o distanciamento informado por Micheline.

Por outro lado, identifica-se a insatisfação da respectiva mãe diante da ausência de comunicação da gestão, sobretudo em situações de falta de diálogo com alguns/algumas professores/as. Ou seja, é antidialógica. Cabe frisar que o seu filho apresenta singularidades de aprendizagem, conseqüentemente, apesar dos desafios acarretados pela Covid-19, a relação entre Micheline e a gestão escolar se torna indispensável, sobretudo com a intenção de haver um trabalho educacional de aprendizagens, em co-laboração para ajudá-lo em sua escolarização.

Conseqüentemente, todas as formas de interação – que o ser humano estabelece no seu processo de comunicação, família, escola, etc. – constituem-se como formadoras de conhecimento e educativas. Entretanto, é preciso pensar na escolaridade, no conhecimento sistematizado trabalhado pela escola, contextualizada na realidade sociocultural e política atual (OLIVEIRA, 2017, p. 235).



Também, identificou-se outros modos de relação entre parte da gestão escolar e a mãe de Ana Clara, como se pode verificar:

Com a diretora da escola, não tenho tanta proximidade, que é uma irmã, e das vezes que eu tentei explicar algumas situações da Ana Clara, eu senti ela muito arredia, no sentido de achar que eu tô passando a mão na cabeça da Ana Clara, que eu devia trabalhar mais a autonomia da Ana Clara. Por vez, uma vez a gente até se desentendeu por causa disso, porque não é, não é realidade. O fato é que eu estímulo, sim, diariamente, a minha filha; o fato que a Ana Clara já se auto superou muito, já, já desenvolveu muito da, da infância até hoje, na adolescência (ANA, 2021).

Ana revela a falta de aproximação com a direção escolar, a qual é chamada de irmã, tratamento comum de uma escola evangélica. Em algumas ocasiões, ela tentou explicar sobre Ana Clara, porém gerou um clima de tensão, pois a diretora aparentou pensar que sua mãe não a estimula alcançar sua autonomia. Ana retrucou a opinião da irmã; afirmou trabalhar nesse processo de estimulação, constantemente.

Em tal caso, esses aspectos culminam em um distanciamento que pode interferir no processo educacional de Ana Clara, porque a direção escolar não aparenta ter sensibilidade para compreender a família. Por essa razão, nota-se um clima de tensão entre a mãe e a direção escolar, causado pela maneira de agir desta irmã frente à Ana. Assim, pode-se constatar uma postura antidialógica da diretora, porque, a partir de sua visão equivocada, provocou um distanciamento entre ambas, mesmo apesar de tentar conquistá-la, por meio de proposições que Ana deveria realizar com a sua filha. Desse modo, Freire (2019, p. 186) alerta:

O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo.

Talvez, a diretora escolar não tenha a convicção de que a forma como agiu em relação às necessidades de Ana se configurou em uma ação não dialógica. Contudo, observa-se uma postura educacional sem disponibilidade ao diálogo, de encontro entre pares que pensam e refletem determinadas questões de modo coletivo. Isto é, não há uma relação afetiva da diretora com a referida mãe, em consequência na antialogicidade.

Essa forma de relação na educação é responsável pela disseminação de práticas cujo *Outro* não é respeitado e acolhido. Ou seja, *Um* pretende agir sob o

*Outro*; *Um* sabe, o *Outro* não sabe. Esse elemento é natural em relações dominadoras, em que *Um* pretende impor e dominar o *Outro*, não conhecer, compreender a acolher, em co-laboração, os seus anseios.

De outra maneira, a relação de Ana com os/as professores/as é diferente, como se identifica neste fragmento:

[...] a minha relação com os professores é ótima, graças a Deus. É, então ela tá indo agora, já tá 9º nono, no 8º ano, no 9º ano, né? Ano que vem já é ensino médio e ela se deu muito bem com os professores e não tem tanta rotatividade lá. Por isso, então, se estabeleceu vínculos já, ele já conhece comportamento da Ana Clara. Então, de forma geral, minha relação é boa, eu tenho um bom diálogo. Quando tem plantão pedagógico que é aquele dia que tira para os professores receberem os pais, aonde você tem oportunidade de conversar com cada professor de cada disciplina: matemática, português, biologia, enfim, que agora ela tá no 9º ano, né? Já separou ciências em biologia e química. Então, a gente tem a oportunidade de conversar com cada um e, e os professores sempre relatam que ela sempre tá se auto, é, desafiando, que tem algumas coisas que ela ainda não gosta, né? Por exemplo, de ir lá na frente e falar, não gosta quando ela é exposta em, é, em alguma situação que ela fica em exposição, ela não gosta, né? E como qualquer adolescente, né? (ANA, 2021).

Ana relata a existência de uma ótima relação com os/as professores/as de Ana Clara; comenta que ela conseguiu se relacionar muito bem com eles/elas, talvez por não haver uma constante rotatividade na escola. Por conseguinte, essa mãe descreve o acontecimento de vínculos. No momento de plantão pedagógico, bimestral, de encontro com os/as professores, informa sobre a oportunidade de conversar com cada um; eles/as comentam que Ana Clara está, frequentemente, desafiando-se, mas algumas situações ainda não a agradam, como o fato de estar em exposição na sala. A mãe diz que os/as estudantes/as nessa faixa etária não costumam gostar de ser expostos/as, ou pela sua própria condição.

Ana aborda uma questão importante, recorrente em escolas particulares: a rotatividade de professores/as, a qual não costuma acontecer na escola de sua filha. Nesse caso, em ambientes cuja rotatividade é constante, é menos provável estabelecer relações próximas, pois em várias ocasiões a família não sabe que um determinado professor não integra mais o corpo docente da instituição.

Haver um quadro permanente de docentes na escola é um fator relevante para a materialização dessa relação entre Ana e os/as professores/as, porque possibilita aproximação, o conhecimento deles/as acerca das necessidades de

aprendizagem e dos desafios da educanda. Essa permanência pode desencadear avanços significativos na trajetória de Ana Clara, pois os/as professores/as continuarão em acompanhamento dos seus passos educacionais e educando-se nesse processo também.

Nessa via, em prol de uma educação significativa, para Freire (2019, p. 95): “[...] o educador [a educadora] já não é o [a] que apenas educa, mas o [a] que, enquanto educa, é educado [educada], em diálogo com o educando [a educanda] que, ao ser educado [educada], também educa”. Assim, há possibilidades consistentes de haver a criação e o fortalecimento de contextos cuja educação se faça e re-faça *com* educadores/as-educandos/as, dialogicamente.

Desse modo, o plantão pedagógico se caracteriza em um elemento fundamental para essa relação, porque como Ana comenta, é o momento de conversa. Nesse encontro com os/as professores/as, ela sabe como o desempenho de sua filha tem ocorrido nas disciplinas e destaca situações relatadas pelos/as professores/as, que desagradam a Ana Clara, como a maioria dos/as adolescentes, neste caso, a exposição.

Esses encontros, também, resultam no conhecimento de Ana acerca da caminhada educacional de sua filha e na ótima relação com os/as professores/as. Diante disso, por meio da co-laboração, essas duas instituições podem beneficiar a escolarização de Ana Clara. A ótima relação entre a mãe e os/as professores/as é necessária, sobretudo no contexto de inclusão escolar da respectiva adolescente, em fase de transição para o ensino médio. Assim, caminhar em co-laboração (família e escola) significa estar em diálogo, condição para aprendizagens e desenvolvimento significativos.

[...] na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la (FREIRE, 2019, p. 229).

Cabe pensar na contextualização desse conhecimento mediante a realidade cultural de quem se encontra no processo educacional, assim como nas relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos. Por isso, a educação dialógica é uma perspectiva outra de educar e de se relacionar na escola, onde se caminha pelo respeito, pela valorização e pelo reconhecimento de todos/as enquanto sujeitos.

Por essa razão, “na visão de Freire, o diálogo e a comunicação são fatores primordiais da relação humana e a condição para o ser humano formar-se como pessoa” (OLIVEIRA, 2003, p. 53). Logo, o diálogo e a comunicação são prismas de uma educação dialógica, a qual possibilita a expressão de sujeitos com o *Outro*.

Freire (2019, p. 107) destaca: “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”. Fundamental para a constituição das relações humanas, bem como para o saber-fazer de espaços escolares, porque proporciona o anúncio de quem não poderia falar, existir; reconhece e valoriza a expressão de qualquer pessoa, antes oprimida. Além disso, segundo a perspectiva de Freire (2019), ela revela duas dimensões: ação e reflexão, isto é, a práxis. Conforme o postulado do autor, deve-se concebê-la como aspecto constituinte do pensar e do agir no cotidiano educacional, no qual permeia as relações.

A palavra pode ser transformadora do mundo, mediatizada pela ação humana; ela não é privilégio de alguns, mas direito de todos (FREIRE, 2019). Logo, a palavra é essencial para a consecução de atitudes no meio social, como ferramenta para a denúncia e o anúncio, tal como para a demarcação da existência humana.

Apesar de haver uma relação dialógica, Ana destaca:

Então, assim, eu tenho um diálogo bom com eles, apesar de eu não ter muito contato direto, é mais nesses momentos de plantão pedagógico e tal e eu deixo ela na porta da entrada e busco ela na saída, né? Então, não há muito diálogo direto, então a minha, o meu diálogo mais é via coordenação, eu falo com a coordenação, se acontecer alguma situação que a Ana Clara chegou triste, ou que tá acontecendo uma dificuldade de relacionamento dela com os colegas de sala de aula, o relato com a coordenadora e peço pra coordenadora repassar pra eles. Mas, no geral, quando eu tenho esses poucos momentos, a oportunidade de conversar com eles nos plantões pedagógicos, em especial, eles relatam, é, elogiam muito a Ana Clara, né? Então, no, no geral, a relação é boa (ANA, 2021).

A referida mãe comenta novamente que tem um bom diálogo com os/as professores/as, mesmo não sendo constante, e sim por meio dos encontros nos plantões pedagógicos. Qualquer situação referente a sua filha, envolvendo sentimentos e relações com os demais educandos/as, costuma dialogar com a coordenação escolar para repassar aos/às professores/as. Por outro lado, nos

plantões, a relação acontece de maneira harmônica, na qual costumam elogiar Ana Clara também.

Geralmente, quando os/as estudantes ingressam em séries do ensino fundamental dos anos finais, principalmente os/as que estão quase no ensino médio, os seus pais passam a ir com menos frequência à escola. Ora vão para deixar os/as filhos/as nas aulas, em plantões pedagógicos, ou quando são convocados pela coordenação, mas não frequentemente como nos anos iniciais.

Em contrapartida, o vínculo imediato para a solução de qualquer demanda sobre Ana Clara ocorre via coordenação, responsável por mediar a relação entre a mãe e os/as professores/as, assim como as interferências relacionadas ao trabalho pedagógico com a sua filha. Quer dizer, nota-se uma relação de confiança e diálogo entre Ana e a coordenação, elo necessário para o percurso educacional de Ana Clara.

Apesar de o diálogo com os/as docentes não ser frequente, geralmente nos plantões pedagógicos, percebe-se também a relação de confiança que Ana sente em relação ao fazer-pedagógico desses professores/as, aspecto imprescindível, pois tais profissionais podem criar e sentir a segurança necessária para realização do trabalho educacional com a própria educanda.

Com base na teoria da ação dialógica, identifica-se uma relação cuja família e escola estão próximas, em co-laboração para o alcance de uma trajetória educacional significativa a Ana Clara. Nesse sentido:

Enquanto na teoria da ação anti-dialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos [das] homens [mulheres] (FREIRE, 2019, p. 229).

Em vista de uma vida escolar consciente, na qual Ana Clara possa ser pensante e alcançar a sua autonomia, mãe e gestão escolar caminham em co-laboração para concretizar esse processo e a liberdade da respectiva educanda para também assumir a posição de sujeito *no/com* este mundo.

Mesmo que o contato entre Ana e os/as professores/as não seja frequente, a confiança estabelecida se torna uma via relacional imprescindível para o transcurso educacional de sua filha. Além do mais, o fato de ela recorrer à coordenação para as

suas demandas chegarem a eles/as demonstra o respeito e diálogo *com* a gestão, responsável por articular esse contato.

Para tanto, quando há encontro com os/as professores/as, a relação é dialógica. De acordo com Oliveira (2017), na teoria dialógica freirena, o encontro entre sujeitos visa, justamente, a transformação do mundo. Logo, o progresso escolar da filha de Ana só pode ocorrer a partir desse encontro co-laborativo, permanente entre ela e a escola, responsáveis pela educação da respectiva educanda.

Em outro caso, há questões alarmantes a serem discutidas, como se visualiza a seguir:

Então, ele frequentou a escola presencialmente só fevereiro e março, em março fechou tudo e esse período todo a gente só tá assim online, né? Então é a questão da relação online que eu posso dizer assim, é, eu gosto da aula online porque eu posso participar das aulas e eu tenho esse contato direto com o professor, né? Só que aí, eu te falo que eu acho que essa questão do ensino online, ele, ele fica muito direcionado, é, no caso, assim pela mediação dos pais, no caso eu tô sendo, né? No caso, a mediadora, a professora do meu filho (MICHELINE, 2021).

Micheline comenta a respeito da frequência de Jean, ocorrida apenas nos meses fevereiro e março, de 2020, no sentido presencial. Porém, por conta do fechamento das escolas em março, as atividades passaram a ser online, as quais ela afirma gostar, pois pode se envolver e ter o contato direto com os/as professores/as. Entretanto, chama atenção desse formato, porque a mediação passou a ser de sua responsabilidade; em que tem sido a professora do seu filho.

O fato de as atividades escolares passarem a ocorrer de modo virtual possibilitou e obrigou o envolvimento de algumas famílias, pois as instituições ingressaram nas casas dos/as educandos/as e eles/as na dos/as educadores/as. De certa forma, as famílias precisaram organizar um ambiente específico para os/as filhos/as estudarem durante a pandemia. Com isso, mediante a organização adotada para o acompanhamento da rotina escolar, alguns núcleos familiares também passaram a assistir e/ou escutar as aulas, como a mãe e professora Micheline.

Perante essa estrutura, ela conseguiu acompanhar e participar do cotidiano educacional de Jean de maneira constante, situação que possibilitou o seu contato com os/as professores. Todavia, ela se tornou a professora do seu filho, uma problemática que implicou no alcance pedagógico a Jean.

Apesar de essa perspectiva educacional ter aproximado a relação dela com os/as educadores/as, também trouxe algumas dificuldades, porque a obrigou trabalhar como sua professora. Nessa ocasião, identifica-se que o ensino não presencial apresentou barreiras a Jean, sobretudo o desdobramento de sua mãe, já que precisou participar de forma intensa para conseguir possibilitar aprendizagens ao respectivo educando.

Gestores/as e professores/as precisaram se adequar, com urgência, ao campo virtual e suas configurações de uso, desafios para muitos/as, pois as aulas continuaram em vários ambientes escolares. Por outro lado, como o caso de Jean, algumas situações não devem ter o alcançado, haja vista que Micheline necessitou intervir como professora. Embora o espaço virtual tenha aproximado a sua relação com os/as professores/as, também trouxe dificuldades pedagógicas a Jean, porque obrigou a mãe trabalhar enquanto sua professora.

Nesse caso, o ensino não presencial provocou barreiras a Jean. Em algumas ocasiões, determinadas propostas pedagógicas podem ter sido pensadas e realizadas em uma perspectiva bancária de educação, já que sua mãe precisou intervir no decurso. Provavelmente, para alguns/algumas professores/as, a adoção dessa forma educacional ocorreu pela dor do enfrentamento a essa doença, pela urgência de se adequar a outro espaço, sem formação imediata, bem como ao aumento significativo de trabalho, que, praticamente, não permitiu esse coletivo descansar.

Desde o início das atividades educacionais nas plataformas digitais nessa pandemia, não foram poucas vezes em que se visualizou pessoas sem saber reproduzir um PowerPoint e encerrá-lo, ativar o microfone, ligar a câmera, comentar no chat, criar uma lista de frequência e publicá-la no chat, principalmente as desconexões de internet, as quais ainda permanecem constantes em atividades remotas. Até os/as professores/as se adequarem ao referido contexto levou um determinado tempo.

Gatti (2021) tece que a pandemia revelou um cenário social precário em relação à educação escolar. Dentre os desafios para os/as professores/as, destaca as condições de trabalho, a questão da formação para a realização de suas atividades no sentido remoto e a utilização das mídias, para o desenvolvimento de estratégias que envolvessem os/as estudantes, ações compartilhadas e avaliação.

Por esse motivo, de certo modo, ações educacionais bancárias ganharam lugar nessa conjuntura.

De acordo com essa perspectiva educacional, Freire (2019, p. 80) denuncia: “Em lugar de comunicar-se, o educador [a educadora] faz “comunicados” e depósitos que os educandos [as educandas], meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação [...]”. A educação é transmitida de um *Eu* sob o *Outro*, cujo *Outro* não existe, apenas recebe a avalanche de conteúdos e informações, sem poder pensar e agir.

A relação e educação é instituída, de modo vertical, no qual o *Outro* é marcado por não saber; é considerado ignorante. Claro, a intenção da força hegemônica é manter o *Outro* à margem, sem a chance de pensar, criar, agir e refletir, sem condições de reverter a lógica opressora. Conforme Freire (2019, p. 81):

Na visão “bancária” da educação, “o saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Por conseguinte, apesar de o ensino não presencial ter aproximado Micheline dos/as professores/as, provavelmente, vários assuntos abordados ao longo das aulas foram apenas depositados. Entende-se a necessidade de tal modalidade ter sido adotada nas redes educacionais, porém “fechar os olhos” para as implicações desse formato na vida escolar de estudantes como Jean é ser ingênuo/a. Essa mãe também salienta:

E assim, o que eu percebo assim, eu tenho uma, eu tento manter uma relação boa com os professores, mas não são todos que a gente tem esse, né? Então, assim, tem professores que eu sou mais próxima e assim, é, como o professor de português, professora de informática, de história, a gente tenta manter essa relação direto. Qualquer dúvida, eu falo com o professor, eu ajudo o Jean na leitura, eu vejo, é, a participação mais direta com o Jean, só que não são todos os professores, aí que é importante também ter o contato com o coordenador, né? Mas assim, no geral eu tento manter uma relação boa com os professores, qualquer dúvida eu falo com eles assim, né, online? É, quando tem entrega de boletim, que é o plantão pedagógico, eu fui, né, nesse ano, eu fui nesse ano pra esse plantão pedagógico, tive oportunidade de conhecer o professor, assim, pessoalmente. Então, o que eu posso manter essa relação mais próxima, eu mantenho (MICHELINE, 2021).



Essa mãe destaca que tem e tenta manter uma relação dialógica com os/as professores/as, mas essa proximidade não acontece com todos/as. Micheline é mais próxima de professores das disciplinas: Português, Informática e História. Em qualquer situação de dúvida e necessidade, ela auxilia Jean e vê a sua participação no processo educacional. Nesse caso, ressalta a importância de haver o contato com a coordenação pedagógica. De outro modo, mantém essa relação próxima de modo virtual, também em plantão pedagógico, momento em que conheceu os/as educadores/as de Jean.

Ou seja, identifica-se a tentativa e proximidade de Micheline para estabelecer uma relação com os/as professores/as, postura fundamental e dialógica, em prol da escolarização de seu filho. Esse movimento de busca pela interação e diálogo revela a importância do trabalho educacional em co-laboração, em que ela, enquanto responsável de Jean, sabe de sua importância para oportunizar condições educacionais, bem como da disponibilidade dos/as professores/as em aderir esse vínculo co-laborativo.

Posto isso, *Um* se constitui no *Outro*, pois, como Freire (2019) destaca, o *Eu* dialógico sabe que um determinado *Tu* o constitui, assim como esse *tu* se constitui no respectivo *Eu*. Nessa ocasião, mãe e professores/as representam um elo propulsor a uma caminhada escolar significativa a Jean. Todavia, esse envolvimento não ocorre com todos/as, pois, geralmente, alguns/algumas estão mais disponíveis ao estabelecimento desse vínculo do que outros.

Em algumas circunstâncias, os/as estudantes com deficiência, e nesse segmento insere-se as pessoas com TEA, são nomeados/as: “[...] como “inválidas”, “deficientes”, “inúteis”, “anormais”, “loucas”, “incapazes” e “alunos(as) especiais” (OLIVEIRA, 2003, p. 57). Essas concepções preconceituosas afastam alguns/algumas professores/as de familiares, que violam o direito à educação desse público, por destoar de determinados estudantes, sendo desrespeitados em suas diferenças.

Entretanto, a diferença se configura em um elemento subjetivo, constitutivo humano em qualquer ambiente, sobretudo em lugares sociais como a escola. Além do mais, uma série de documentos oficiais tece a respeito disso para haver inclusão escolar, cujo/a educando/a com TEA deve estar inserido/a e ser provocado/a a aprender junto com outros/as educandos/as, nas diferenças da diversidade humana.

Educandos/as com autismo são sujeitos históricos, sociais, de conhecimento, capazes de aprender e se desenvolver. Orrú (2016, p. 54) destaca:

Tão claro, a ênfase maior jamais deve ser nos sintomas do autismo, naquilo que falta, no que está deficitário neste aprendiz, mas sim no potencial, nas habilidades identificadas a partir do conhecimento diário deste aprendiz, na vivência e na relação professor/aprendiz, aprendiz/aprendiz, que podem ser desenvolvidas oportunizando a existência concreta do sujeito que aprende.

Por essa lógica, cabe aos/às educadores/as dismantelar concepções tradicionais enraizadas no âmbito escolar; permitir que referenciais educacionais sejam possíveis para que esses/as educandos/as demarquem o seu posicionamento como sujeitos da aprendizagem. Para Oliveira (2003, p. 56):

Assim, o “sujeito” freireano está situado historicamente no mundo e com o mundo, e nessa relação com o mundo e com os outros seres humanos, conhece, forma-se como pessoa humana, problematiza e intervém na realidade social.

Logo, reverter a lógica educacional predominante nos espaços de ensino, bancária, a uma perspectiva dialógica, capaz de observá-los/as mediante as suas potencialidades no processo pedagógico, suscitando momentos educacionais em que possam ser estimulados/as a interagir, participar e se expressar, considerados/as sujeitos sociais e do conhecimento, é indispensável, pois é direito.

Compete à coordenação escolar, também, proporcionar o estabelecimento de vínculos entre a família e os/as professores/as. Receber a família, acolhê-la, conhecer as suas necessidades é essencial no trabalho educacional, para aproximá-la, e identificar meios que contribuam nas ações pedagógicas *com* educandos/as com TEA, principalmente nesse cenário acometido pela pandemia.

Em síntese, a partir desses achados, identificaram-se relações dialógicas, em uma ótica co-laborativa, de comunicação entre família, gestão e professores/as, principalmente no caso de Ana, pois a escola esteve em permanente relação e proximidade ao longo desse período; até mesmo no caso de Micheline, com alguns/algumas professores/as. Também, desvelaram-se relações antidualógicas, materializadas na ausência de compreensão e de sensibilidade da direção escolar com Ana, bem como na falta de diálogo entre a gestão com Micheline.

Convém salientar que o sistema de ensino online se traduziu em determinadas ocasiões em perspectiva bancária de educação para Jean, por conta

das dificuldades da dinâmica virtual que repercutiu em desafios para o seu alcance pedagógico. Consequentemente, em específico no caso de Micheline, o ensino não presencial interferiu no processo pedagógico do Jean, pois ela precisou assumir atribuição docente em várias situações, sobretudo, devido à falta de diálogo entre a gestão escolar com ela.

#### 4.2 Direito humano à aprendizagem e à educação

A partir do diálogo com as mães, constatou-se a questão do direito humano à educação em suas falas. Por essa razão, configura-se em uma categoria temática desta seção, emergente em suas vozes, a partir do questionamento acerca do que pensam sobre a presença de seus filhos na escola.

O que eu penso sobre a presença dela numa escola comum, né? Numa escola regular comum, em vez de tá em uma escola especial, por exemplo, eu acho que é importante, é fundamental no desenvolvimento dela, né? E mais do que isso, é um direito humano dela, de estar em escola como qualquer outra criança, como qualquer outro adolescente, que agora, ela é uma adolescente, não é mais criança e é um direito humano dela. Em primeiro lugar é isso, é isso que eu penso, em primeiro lugar o direito humano dela, de estar no espaço de ensino, né? Como o direito de qualquer outro ser humano (ANA, 2021).

Ana relata a importância de sua filha estar presente na escola de ensino comum, em vez de instituições especializadas; comenta sobre a importância em seu processo de desenvolvimento. Além do mais, salienta que transcende esse aspecto, pois insere a relevância da presença de Ana Clara na escola no campo do direito humano. Nessa direção, a referida mãe tem consciência a respeito da necessidade de sua filha estar no ambiente escolar, porque o âmbito legal garante o seu acesso. Ademais, esse direito pode resultar em contribuições valiosas em seu processo de desenvolvimento em um espaço com outras pessoas, culturas e histórias.

Por esse ângulo, a inclusão escolar se caracteriza como um direito humano à Ana Clara, oficializado em marcos legais, os quais respaldam o seu direito ao acesso e à permanência na escola. Além disso, a sua posição enquanto mãe e professora demonstra a sua conscientização a respeito da escola comum enquanto espaço para a sua filha se desenvolver, assim como qualquer educando/a.

Como se sabe, a luta pelo direito à educação de pessoas com TEA se instaurou de modo intenso e decisivo, principalmente após a efetivação da PNEE-

PEI de 2008, do alcance à concretização da Lei Berenice Piana de 2012, bem como da LBI de 2015. Esses marcos oficiais se configuram em avanços significativos ao direito de acesso da pessoa com deficiência à escola comum, sobretudo estudantes com autismo.

A própria Constituição Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo nº 205, confirma a educação como um direito de todos e que a sua promoção acontecerá em colaboração com a sociedade, em vista do desenvolvimento humano. Inclusive, ressalta a igualdade de condições para o acesso e permanência no âmbito escolar (BRASIL, 1988).

Candau (2012) pensa a educação enquanto um direito humano, a partir de um ponto de vista que abarca o campo escolar, mas também problematiza o fato de haver poucas produções que reflitam sobre esse direito, sem reduzi-lo somente ao âmbito da educação escolar, foco da maioria das produções. Essa autora chama atenção a esse assunto, em uma dimensão ampla, na qual espaços não formais de educação ainda carecem de aprofundamento. Por outro lado, em torno da educação escolar, discorre:

[...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da *vocação humana* de todas as pessoas nela implicadas (CANDAU, 2012, p. 721).

Isto é, trata-se de uma educação que visa a formação humana, no cerne de discussão, a qual pensa no sujeito no centro do diálogo e dos objetivos educacionais; alguém capaz de estar *com* este mundo para, de forma crítica e reflexiva, alcançar a sua autonomia e ser cidadão/a de direito e de conhecimento.

De acordo com Oliveira (2003), o ser humano é sujeito do conhecimento, em virtude de comunicar-se *no* e *com* o mundo acerca do objeto cognoscível. Inclusive, “nessa relação comunicativa, ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos” (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

Por essa ótica, a educação em direitos humanos considera as pessoas nessa posição, de direitos e de conhecimento, na qual conhecem a sua realidade histórica e social, bem como refletem acerca de sua condição existencial *no* mundo. Caso estejam em situação de opressão, essa forma de educação poderá provocar o

enfrentamento a tal realidade, a partir do impulso da sua vocação ontológica: *ser mais*, humano.

Convém salientar que a materialização desse direito não se traduz em matricular um/a educando/a com TEA na escola, e sim proporcionar condições de acesso ao conhecimento histórico-cultural acumulado na sociedade. Pois, segundo Orrú (2016), quando a escola apenas matricula esse segmento, mas não oferece um ambiente de acolhimento, de participação e de permanência, não se está atuando baseado em princípios inclusivos. Ela destaca que aceitar e receber esse estudante todos os dias no espaço educacional não significa inclusão.

Em função disso, Candau (2012) comenta acerca da urgência do desenvolvimento de processos educacionais em direitos humanos, justamente para a construção de uma cultura social de tais direitos, em específico em situações educacionais. É necessário frisar:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a educação como um direito humano universal aparece no mesmo patamar do direito à vida, à segurança, à paz, à saúde e ao bem-estar, assim como os direitos humanos são concebidos com princípio e conteúdo do direito à educação (FERNANDES; CANDAU, 2017, p. 3).

Materializar esse direito é um avanço a todos/as sujeitos inseridos na escola e responsáveis por construir ações pedagógicas, porque poderá desencadear a humanização e relações de amor, ética, afetividade e solidariedade. Com isso, educandos/as com autismo poderão ser respeitados/as em suas diferenças na diversidade humana. Fernandes e Candau (2017) frisam a necessidade de tal educação expandir a humanidade de cada um, além de haver o reconhecimento do exercício de seus direitos, por isso atua para/sobre ou em direitos humanos.

Outro indicador emergente na conversa com as mães é referente à aprendizagem dos/as seus/as filhos/as, enquanto aspecto relevante para a sua presença na escola comum. Elas destacam:

As escolas ainda, elas precisam mesmo, é, pensar essa questão da inclusão, porque o aluno, ele não tem que ser só aceito na escola, né? Precisa ser incluso dessa forma, de aprendizagem, é, é, proporcionar aprendizagem desse aluno e quando chega no ensino fundamental II é muito mais difícil, porque há as outras disciplinas. Eu acho que a escola, ela tem que ter uma linguagem única, aquele aluno, ele precisa ser incluso em todos os sentidos, principalmente na aprendizagem, porque, hoje, as escolas ainda pensam que inclusão só é falar com aluno, brincar com o aluno, interagir, e não é

só isso, né? É você propor o aprendizado desse aluno e ainda há muita dificuldade na escola nesse sentido, né? (MICHELINE, 2021).

Micheline chama atenção para a inclusão escolar, com foco na aprendizagem, e não apenas na aceitação dos/as educandos/as. A referida situação é dificultada, principalmente no momento cujos/as estudantes ingressam nos anos finais do ensino fundamental, porque há outras disciplinas. Micheline também ressalta que a escola precisa ter uma única linguagem; a inclusão escolar precisa acontecer em todos sentidos, sobretudo na aprendizagem, pois como ela descreve, os ambientes escolares ainda se centralizam apenas na brincadeira e na interação.

Essa mãe alerta uma questão importante: a aprendizagem - um desafio na trajetória escolar de educandos/as com TEA, pois o cerne costuma ser, ou acontecer somente na interação e socialização nas escolas. Esses aspectos são fundamentais e merecem destaque, mas avançar é necessário.

Além do mais, a dificuldade recorrente nos anos finais do ensino fundamental é uma tônica presente no debate da inclusão escolar. Um dos motivos é a questão da formação de professores para as demais licenciaturas, como Letras Língua Portuguesa, Inglês/Espanhol, Artes, Matemática, História, Geografia, Ensino Religioso e Ciências da Natureza. A partir do 6º ano, os/as educandos/as passam a ter professores dessas disciplinas.

Ou seja, mediante o relato de Micheline, torna-se necessário refletir e alertar em torno da aprendizagem enquanto eixo central no campo da inclusão escolar do segmento TEA, porque como foi identificado em sua fala, esse processo ainda se atém somente a aspectos do brincar e da interação. Cabe destacar que no trabalho pedagógico, o ato de brincar e interagir são essenciais, principalmente se o/a educador/a organizar a brincadeira com um objetivo educacional.

O contexto pedagógico tende a se tornar ainda mais desafiador nos anos finais do ensino fundamental, o que merece atenção das redes escolares e nos cursos de graduação, porque saber e compreender que todos/as educandos/as são da escola é condição para a inclusão escolar. Além disso, conhecer o paradigma educacional responsável por garantir a presença e plena participação no cenário pedagógico da pessoa com TEA também.

Outra fala também reporta ao direito à aprendizagem, revelado por Ana:

E, além do direito dela de aprendizagem, ela tem direito de aprender, de estar na escola, de aprender os conteúdos, né? De, de, de assimilar todo o conhecimento culturalmente, é, construído pela humanidade, enfim. Então, é esses dois aspectos, né? Questões sociais, a questão da aprendizagem, né? E ela como adolescente mesmo, né? Como criança que um dia já foi, de ter seus amigos, apesar das dificuldades, é, agora como adolescente, né? De tentar estabelecer 1 (um) ou 2 (dois) amigos que sempre ela tá nesse desafio (ANA, 2021).

Ana ressalta que a sua filha tem o direito de aprender os conteúdos escolares; estar na escola; acessar o conhecimento construído historicamente. Chama atenção às questões sociais e de aprendizagem; em poder construir relações de amizade, porém ainda é um desafio a ser superado por Ana Clara.

Por meio desse fragmento, percebe-se a necessidade expressada por essa mãe, da concretização do direito à aprendizagem do saber cultural discutido na escola, o qual Ana Clara também deve ter acesso, pois está inserida nesse espaço, como também poder constituir relações com outras pessoas, apesar de algumas dificuldades.

Não basta apenas estar na escola, o direito à aprendizagem, ressaltado por Ana, é condição essencial em seu processo educacional como no de todos/as os/as educandos/as presentes nesse ambiente. Há o costume de que apenas ações para socialização são suficientes para a inclusão escolar, mas a aprendizagem também é uma garantia a ser pensada e estimulada. Além disso, a criação de vínculos de Ana Clara com outros/as colegas é um obstáculo em sua trajetória escolar, que, possivelmente, interfere em sua aprendizagem.

Isso advém da ideia de que o campo da aprendizagem não está apenas associado a procedimentos metodológicos para realização de atividades em sala de aula, é concebido e construído a partir do currículo. Na visão de Scocuglia (2020), que também recorre às ideias educacionais freireanas, a construção curricular perpassa pela cultura dos sujeitos educacionais (educandos, educadores, gestores educacionais, famílias e comunidade), bem como pela sua experiência de vida.

Essa lógica é contrária, justamente, à concepção de educação bancária, a qual não oportuniza os/as educandos/as assumirem a posição de sujeitos educacionais. Pelo contrário, os/as negam e inserem na posição de meros/as receptores/as de conteúdos programáticos, sem a oportunidade de aprender em relação *com* o *Outro*. Por outro lado:

Neste sentido, parece-nos correto afirmar que o currículo se torna crítico e reflexivo quanto mais pertencer aos principais protagonistas educacionais/escolares. Neste sentido, também podemos perceber a ênfase que Paulo Freire dedica à questão do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento mediará o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar, mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. Em resumo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo (SCOCUGLIA, 2020, p. 137-138).

Ao se pensar os/as educandos/as nessa posição, de agentes participativos, de construtores curriculares, em relação dialógica com os demais sujeitos escolares, caminhos para aprendizagem poderão emergir em ambientes educacionais como a escola, pois esses sujeitos conseguirão ser partícipes no processo. Para tanto, não basta apenas garantir o direito à aprendizagem, estimular os/as educandos/as, aguçá-los/as para despertar o seu interesse em aprender é necessário.

Com base no pensamento educacional freireano, existem alguns direcionamentos na prática docente, na verdade, algumas exigências de sustentação para a conquista da autonomia dos/as educandos/as. Encontram-se relacionadas ao ensino, mas também podem ser pensados à aprendizagem.

Uma dessas diretrizes é a pesquisa. A partir dela, Freire (2016, p. 31) diz: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Isto é, uma prática pedagógica dialógica requer esse movimento, o qual propicia a apreensão de novos conhecimentos. Por essa dinâmica, pesquisar também implica em aprender, principalmente quando os/as educandos/as são provocados/as a tal ação.

Além do mais, a aprendizagem requer que os saberes dos/as educandos/as sejam considerados em momentos pedagógicos. Freire (2016) questiona a discussão sobre a articulação dos saberes curriculares em “intimidade” com os saberes, as experiências sociais dos/as educandos/as. Na medida em que estes se veem, identificam as suas problemáticas ou questões culturais mediante os cenários educacionais, poderão ter a curiosidade em aprender.



Nesse caso, outro aspecto crucial se refere à curiosidade. Freire (2016) comenta que a curiosidade mobiliza a imaginação, as emoções e outras ações. Para ele: “O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que a sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites assumidos por ele” (FREIRE, 2016, p. 82).

Significa que, para o/a educando/a exercer a sua curiosidade, estar em ação é condição para exercê-la e sentir a liberdade com limites, os quais ele/ela assume. Freire (2016, p. 83) ressalta: “exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade”. Ou seja, a curiosidade também consiste em um direito humano, o qual não deve ser castrado em experiências pedagógicas.

Freire (2016) destaca que a construção do conhecimento de um dado objeto implica o exercício da curiosidade, o senso crítico, se distanciar, observá-lo, pensá-lo, refleti-lo, aproximar-se novamente, de forma metódica, fazer comparações, perguntas. Esse movimento, justamente se estimulado, frente ao perfil intelectual do/a educando/a com TEA poderá promover aprendizagens.

Outro elemento essencial nesse conjunto é a escuta. Freire (2016) enfatiza que ensinar consiste em instigar o/a educando/a a entender o inteligido, na posição de sujeito de conhecimento. “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência, provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 2016, p. 117). A partir da escuta, o educador aprende com o educando, nesse movimento dialógico.

Em espaços educacionais que partilham dessa concepção, educandos/as e educadores/as aprendem juntos/as, *Um* precisa do *Outro*, ao se fazerem dialógicos, por meio da escuta. Esta, para Freire (2016, p. 117): “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Em ambientes pedagógicos, faz-se necessária tal escuta, em abertura ao *Outro* que se constitui e aprende com um não *Eu*.

Ana frisa:

Então, de forma geral, é, a presença dela na escola, pra mim é fundamental, né? Pra vida dela, né? E pra dela como pessoa, apesar dos desafios, dos momentos, muitos de sofrimento, de tristeza e que, mas que também a vida lá fora, fora da escola é assim, né? Nossa vida é feita de momentos tristes, de momentos alegres e que a gente tem que tá todo dia se auto superando e sabendo lidar com isso e

saber aceitar também esses tipos de sofrimento em nossa vida, sem desabar, né? Procurar resolver, procurar soluções. Então, esse exercício de resiliência, né? Que a gente chama, né? De resiliência, ela já tá exercitando isso na vida escolar, então a vida escolar, eu penso que pra ela é fundamental como pessoa, como ser humano que ela é, como todos nós (ANA, 2021).

Frente às questões apontadas, Ana salienta que a presença de sua filha é fundamental no ambiente escolar, para a sua vida, de modo geral. Ana comenta que, apesar dos percalços enfrentados por Ana Clara, a vida fora da escola também apresenta desafios, momentos felizes e tristes; a autossuperação faz parte da vida cotidiana, frente aos sofrimentos que devem ser aceitos para enfrenta-los. Chama atenção para resiliência, a qual a sua filha já tem trabalhado e, de qualquer modo, a sua presença na escola é essencial.

É importante perceber que essa mãe realiza um paralelo entre a vida na escola e fora dela, na qual, mesmo diante dos obstáculos vivenciados por Ana Clara, responsáveis por gerar sofrimento, no cotidiano da vida, isso costuma acontecer. Isto é, ela precisará lidar com a alternância de momentos alegres e tristes, bem como ser capaz de superar e conduzir essas possíveis situações.

Em razão desses fatores, Ana reflete acerca da importância da instituição escolar na vida, não apenas como um espaço de aprendizagem de assuntos e conteúdos acadêmicos, e sim como um lugar eminentemente marcado por relações pessoais, que nem sempre são dialógicas, éticas, afetivas e solidárias. Por outro lado, também são anti-dialógicas, provocam dores e sofrimentos, como a vida também se faz. Ou seja, nesse processo, Ana Clara é resiliente, pois já se deparou com algumas situações de opressão em suas relações.

De modo geral, o direito humano à aprendizagem e à educação são aspectos emergentes nas palavras de Ana e Micheline em relação aos seus filhos. Identificou-se, a partir dos relatos dessas mães que a aprendizagem é um direito basilar no contexto de inclusão escolar, no qual Ana Clara e Jean Gabriel estão inseridos. Nesse sentido, constatou-se que a aprendizagem do conhecimento escolar e cultural é um eixo a ser repensado pelas escolas em suas propostas e organização educacional, principalmente para oportunizar esses/as educandos à condição e sujeito.

## 5 (IM) CONCLUSÃO

Esta seção aborda alguns aspectos acerca do estudo construído nesse percurso, impactado pela Covid-19, pois em vários momentos dessa pandemia, de certa forma, provocaram o ato de repensar os caminhos dessa dissertação. Nessa circunstância, ao longo de quase 2 (dois) anos de convivência com o vírus, esse trabalho foi revisto e adequado a tal conjuntura.

Em razão disso, retoma-se à questão de pesquisa, ao objetivo geral e aos objetivos específicos para algumas apreciações. Enquanto questão central, buscou-se investigar: como a relação entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo influencia no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão?

Como objetivo geral, intentou-se analisar as influências das relações estabelecidas entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão. Enquanto específicos, pretendeu-se: a) identificar a relação estabelecida entre mães de adolescentes com autismo e a sua escola; b) compreender a percepção de mães de adolescentes com autismo acerca da sua presença no espaço escolar e c) analisar o processo de escolarização de adolescentes com autismo durante a pandemia de Covid-19.

A discussão foi construída a partir de algumas categorias iniciais, articuladas a outras emergentes da pesquisa de campo, denominadas temáticas. Essas categorias possibilitaram pensar, refletir e dialogar com as informações reunidas; compreender e analisar o foco do estudo.

Convém lembrar que as categorias iniciais eram: relação dialógica, relação antidialógica e escolarização. No transcorrer da pesquisa empírica, outros temas surgiram, como ensino online, remoto, híbrido e o direito humano à aprendizagem e à educação. A primeira categoria temática foi organizada em alguns eixos ou unidades temáticas, entre as quais: desafios e dificuldades, estratégias pedagógicas, apoio pedagógico e expectativas quanto à escola.

Apesar da Covid-19, as atividades escolares continuaram de outras maneiras, pois as instituições necessitaram se reinventar para lidar com as demandas educacionais. Nesse caso, passaram por mudanças inesperadas, o que exigiu adequação a plataformas digitais; apropriação de suas ferramentas; reorganização

de estratégias metodológicas; tempo a mais de trabalho, desgaste psicológico e emocional; estruturação do espaço domiciliar; consumo de energia, assim como a ausência de apoio para alguns/algumas professores/as.

Nessa direção, o tema ensino online, remoto, híbrido se tornou foco de debate, no qual família, educandos/as e educadores/as enfrentaram vários desafios no processo para lidar com o ambiente virtual de ensino, organizado de forma remota e híbrida. Com base nos dizeres das mães, notou-se que esses formatos educacionais provocaram desafios à Ana Clara, porque a organização de algumas aulas remotas não a favoreceu, bem como a Jean, porque no sistema híbrido de ensino, os/as professores/as precisaram lidar com diferentes ambientes (domiciliar e escolar) para conseguir estabelecer o alcance pedagógico a todos/as.

Perante esses achados, identifica-se que os impactos causados por essa pandemia, em alguns momentos educacionais, refletiram de modo bancário na prática pedagógica dos/as professores/as que, inevitavelmente, vivenciaram os percalços do ensino remoto e híbrido, tal como os desafios para contemplar as trajetórias de aprendizagem de Jean Gabriel e Ana Clara. Esses aspectos se somaram à intensa carga de trabalho, em um contexto de vida-morte os/as rodeando em todos os instantes. Quer dizer, além do compromisso educacional, essas situações estiveram presentes durante toda a pandemia no trabalho pedagógico.

Sobre as dificuldades, essa estrutura educacional afetou as famílias em um nível expressivo, pois no caso de Ana e sua filha, inicialmente, houve impasses para compreender o funcionamento do ensino remoto, situação que refletiu em atrasos educacionais à referida educanda e a outros/as colegas. Além disso, ela experimentou dificuldades específicas nas aulas, particularmente nas tarefas propostas no livro didático, as quais continham um volume significativo de questões, sendo que, em algumas circunstâncias, ainda não havia se apropriado de determinados assuntos.

Em consequência, não se sentia capaz e interferia em seu estado emocional, porque não conseguia acompanhar o processo. Isto é, a partir de um fazer-pedagógico inacessível a Ana Clara, a sua autoestima era abalada, atingindo também as suas emoções e o seu desempenho.

Esse sistema também trouxe alguns atrasos a Jean, porque se tornou dependente de sua mãe para realizar algumas atividades, como as enviadas para casa, o que repercutiu na ausência de segurança e de sua autonomia. Ademais, a

sua mãe passou a estar sobrecarregada, pois também exercia as suas atribuições docentes. Dessa forma, percebe-se que a adoção dessa medida educacional influenciou de distintas maneiras na vida dos/as educandos/as e na vida de suas mães, traduzindo-se em uma relação antidialógica frente à aprendizagem em várias circunstâncias nesse formato de ensino.

Diante dessa conjuntura, as escolas criaram estratégias pedagógicas para superar alguns entraves, como a abertura de outra sala em momentos de prova, na escola de Ana Clara. Uma alternativa que a auxiliou, principalmente para manter a sua concentração e conseguir se ater às propostas elencadas, procedimento cuja sua mãe esteve ciente. Por outro lado, convém o alerta para não separar sem repensar em outras maneiras pedagógicas de se trabalhar com a turma em atividades como as provas.

No caso de Jean, alguns/algumas professores/as, em específico das disciplinas Português, História e Artes, esforçaram-se para promover uma ação educacional que alcançassem as suas necessidades de aprendizagem, articulada aos seus interesses e habilidades. Além do mais, esse construto pedagógico, a todo o momento se deu em diálogo com a sua mãe, ou seja, em uma relação educacional dialógica.

No que corresponde ao apoio pedagógico, de acordo com Ana, diante das dificuldades provocadas pelo ensino remoto, a escola demonstrou acolhimento e solidariedade à Ana Clara, que não conseguiu lidar com toda a dinâmica dessa perspectiva educacional, sobretudo com o intenso período de aula via computador. Esse apoio da escola foi importante para Ana continuar organizando a rotina escolar de sua filha.

Por outro lado, as dificuldades vivenciadas por Ana Clara também foram similares a de outros/as educandos/as. Consequentemente, os reflexos desse trabalho remoto atingiram todos/as, porque estavam acostumados/as no modo presencial, em um ambiente específico, na escola, e não em seus lares, espaço de lazer para a maioria. Nesse sentido, em geral, a organização do fazer-pedagógico no ensino remoto poderia ter sido pensada de maneira flexível, menos conteudista.

Em relação às expectativas quanto à escola, identifica-se que Micheline conclama por uma instituição que conheça o perfil pedagógico de seu filho, para proceder com suas respectivas atividades; estabeleça as suas medidas educacionais de modo flexível, a partir dos seus saberes, e não se aprisione nos

conteúdos do livro didático, que, em várias ocasiões, não correspondem às suas demandas.

Ana argumenta a favor de uma escola cuja perspectiva humana seja de importância com o *Outro*, apregoe valores éticos com a vida do *Outro*; reconheça e respeite a diferença humana na diversidade; proponha situações pedagógicas significativas, com a sensação de alegria e felicidade, em que possa alcançar os interesses e as demandas educacionais de cada sujeito. Principalmente, possam ter memórias felizes, em constante relação com o *Outro* ao longo de suas experiências no ambiente escolar.

Em função desses apontamentos, observa-se que as mães esperam e pensam nesse ambiente enquanto um lugar que conceba a vida, as pessoas no centro do processo educacional, em co-laboração com o *Outro*, envolvendo professores/as, amigos/as e todos os demais sujeitos que compõem esse espaço formativo, o qual se dá e se faz na relação e na construção de vida em um permanente *vir a ser*.

Face ao exposto, o fazer-pedagógico das escolas durante essa pandemia foi atravessado por uma via de ensino que prejudicou trajetórias de aprendizagens, trouxe graves repercussões em processos formativos para educadores/as, educandos/as e famílias. Esses sujeitos foram conduzidos a uma adequação virtual desafiadora, pois não foram consultados, pelo contrário, de maneira antidialógica, invadiu os lares, hábitos e costumes, sobretudo de mães, que, em determinadas realidades, já tinham os seus filhos em certo isolamento social.

Em razão dessas reflexões, cabe pensar nas lições que essa perspectiva educacional nesse cenário tem causado na vida de Ana, Micheline, na educação de Ana Clara e Jean Gabriel e na própria escola, enquanto um lugar de formação humana. Após o esperado e quase incerto fim dessa pandemia, certamente, as relações educacionais e o trabalho pedagógico do ambiente escolar demonstram a sua relevância, sobretudo diante de uma sociedade adoecida pelo vírus e outras enfermidades.

Por esse motivo, considera-se necessário a sociedade reconhecer e valorizar a escola e suas atribuições para a formação e desenvolvimento humano, especialmente após os reflexos desse período turbulento que a humanidade ainda enfrenta. Apesar dos ataques do atual Governo Federal, esse *locus* formativo demonstra a sua importância formativa, e os profissionais lutam, permanentemente,

por melhores condições salariais e de trabalho docente, o que recebe atenção e mobilização social.

Correspondente à relação dialógica e anti-dialógica, identificou-se que a relação estabelecida entre Ana e a escola se faz de forma dialógica, particularmente com a gestão escolar, apoiada por uma equipe multiprofissional. Constatou-se que essa relação ocorre de modo frequente, em co-laboração para apoiar Ana Clara em sua escolarização.

A relação com o corpo docente ocorre em menor frequência, geralmente nos plantões pedagógicos realizados pela escola. Em tal caso, identificou-se também uma relação dialógica, porque, ao longo desses encontros, a mãe e os/as professores/as trabalham em co-laboração para pensar a escolarização da respectiva educanda. Quer dizer, apesar de não ser uma relação recorrente, conseguem estabelecer um vínculo de diálogo a respeito da trajetória educacional de Ana Clara.

Apenas com a diretora escolar, notou-se uma relação antidialógica, o que levou a referida mãe se afastar dela, por se sentir mal compreendida em relação à sua forma de agir com Ana Clara. Ou seja, percebeu-se uma postura não acolhedora da referida diretora com as necessidades familiares, sobretudo por haver questões específicas da mãe de um sujeito com autismo vivencia na sociedade: preconceito, discriminação, rótulos, estigmas, etc.

Por outro lado, a relação dialógica estabelecida com os demais sujeitos educacionais resulta na confiança de Ana acerca do fazer-pedagógico realizado pela escola, mesmo em um contexto de incontáveis desafios e dificuldades provocadas pela pandemia. Assim, a co-laboração entre ela e a escola contribuiu para amenizar a gravidade dos reflexos provocados pelo sistema educacional em modo remoto, o qual acarretou vários entraves à Ana Clara.

Já no caso de Micheline, detectou-se uma relação antidialógica com a gestão escolar, porque, desde o início das aulas remotas, não houve aproximação da referida coordenação; não procuraram verificar as necessidades educacionais apresentadas por Jean Gabriel, inclusive, por se tratar de um educando que havia acabado de ingressar na respectiva escola. De certa forma, a coordenação não se atentou para tal situação, o que culminou na ausência de diálogo.

De outro modo, conseguiu-se estabelecer uma relação dialógica com professores/as das disciplinas: Português, História e Informática, possibilitando uma

articulação para estar em constante acompanhando da trajetória escolar de Jean nessas matérias. Porém, o fato de não conseguir aproximação com outros/as professores/as é resultante da ausência de diálogo com a gestão escolar também.

Nesse quadro, constata-se relações importantes estabelecidas entre essas mães com vários sujeitos educacionais, essencialmente Ana, pois, a partir da colaboração e confiança criada com a escola, mesmo em um cenário impactante como os últimos meses, conseguiu estar em diálogo com a equipe gestora. Já, Micheline, criou esse vínculo com alguns/algumas professores/as, a fim de estar em acompanhamento do trabalho educacional realizado com Jean.

Dessa maneira, as influências das relações educacionais entre Ana e a escola resultam em um trabalho pedagógico fundado no diálogo, no processo de escolarização de sua filha. Esse vínculo possibilitou a criação de algumas estratégias para Ana Clara enfrentar as dificuldades estabelecidas no ensino remoto. Em contrapartida, esse sistema de ensino provocou vários impactos em seu percurso educacional, como a sensação de incapacidade, a angústia, a frustração, por não conseguir acompanhar diversas atividades.

No caso de Micheline, revela-se que a influência do diálogo repercutiu em algumas disciplinas, nas quais conseguiu o vínculo com determinados/as professores/as, que realizaram um fazer-pedagógico com princípios e ações inclusivas. Por outro ângulo, há sua insatisfação com a postura da gestão escolar, a qual não se fez dialógica, principalmente em relação à ausência de vínculo entre outros/as professores/as com a própria Micheline.

No que se refere ao direito humano à aprendizagem e à educação, identificou-se nas falas das mães que essa pauta é essencial para escolarização de seus filhos/as. Nesse caso, a percepção de Ana é que a presença de sua filha no ambiente comum de ensino corresponde ao seu direito humano, de estar em um espaço coletivo com outros/as educandos para adquirir as mesmas oportunidades educacionais. A percepção de Micheline também se enquadra na perspectiva do direito, em específico à aprendizagem, e não somente à socialização e à brincadeira da pessoa com TEA em escola comum. Esses elementos se configuram de modo imprescindível, também, em qualquer trabalho educacional, mas ela focaliza na aprendizagem, cujo ambiente escolar precisa dar atenção.

Por essa razão, as percepções dessas mães se aproximam, no sentido de ter a garantia de direitos básicos à Ana Clara e Jean Gabriel: a educação e a



aprendizagem. Isto é, acessar a escola comum, como destaca Orrú (2016), em linhas anteriores, não se caracteriza em inclusão. Esse passo é apenas o início, mas o processo em si é concretizado por meio de condições e oportunidades pedagógicas pensadas e elaboradas no cotidiano escolar, as quais, mais do que nunca, pensam em qualquer educando/a como sujeito capaz de estar *com* este lugar, exercendo a sua vocação ontológica.

Em vista disso, percebe-se a necessidade de haver avanços relacionados ao aspecto pedagógico para educandos/as com autismo na escola, de preferência haver medidas educacionais que possam acontecer a partir de sua maneira de aprender, bem como de se expressar do seu respectivo modo, com a intenção de promover e potencializar os seus avanços escolares.

Em síntese, o apoio, a solidariedade, a humanidade, o cuidado ao *Outro* nunca foram tão importantes como nesses meses e, também, serão após o aguardado fim dessa doença. Todavia, cabe salientar que os sistemas de ensino precisarão rever as suas propostas educacionais, os seus princípios formativos, as suas opções de apoio aos sujeitos com singularidades, para que não voltem a ser pegos de surpresa novamente.

Essa mudança só ocorre com o fomento e a criação de políticas públicas, em específico educacionais, as quais algumas já alcançadas direcionam sua atenção muito mais à saúde, e não à educação. Essa carência nos aspectos educacionais, pedagógicos, de atenção às famílias em articulação com as escolas merece atenção.

Outrossim, alerta-se que princípios, como o respeito, a ética, o diálogo, a colaboração, a solidariedade ao *Outro* são essenciais nas relações que as pessoas criam em sociedade, especialmente na escola. Em função disso, convém os sistemas educacionais pensarem nesses aspectos também, no que tange à criação, bem como a efetivação de políticas públicas educacionais que perpassam pelo campo da formação de professores, pois são sujeitos, juntos a toda a comunidade escolar, responsáveis por fazer uma sociedade transformadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia Santana de. **A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 08 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 24 fev. 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (orgs.). 2ª ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_cartilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito Humano à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

CARMO, L. C.; OLIVEIRA, I. A. “A coragem de lutar ao lado da coragem de amar”: a amorosidade e o diálogo freireano em práticas educacionais em ambientes hospitalares. In: OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.; SANTOS, T. R. L. (org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: pesquisas e narrativas pedagógicas**. Nº. 5. Belém: Gráfica & Editora Santa Cruz, 2018. p. 57.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escola inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/25086/15664>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. **Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do Município de Belém-Pará**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FOLHA informativa COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FONSECA, M. J. C. F.; OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. *In*: MARCONDES; M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 46.

FRANCÊS, Luanny Araújo. **Experiências de uma criança com TEA na educação infantil**: sentidos atribuídos à escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete. A avaliação em sala de aula. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 61-77, mai. 2009. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/A-AVALIAÇÃO-EM-SALA-DE-AULA-35-190-1-PB.pdf>. Acesso em: 01. nov. 2021.

GATTI, Bernadete. Desafios da educação na pandemia e na pós-pandemia. **La Revista de La Patria Grande – Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 169, p. 33-36, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2021/03/0169.pdf>. Acesso em 01. nov. 2021.

<https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.36>. Disponível em:  
<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/36/191>. Acesso em: 01 out. 2021.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma bibliografia filosófica. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LEITE, Priscila Costa Soares. **Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**: representações sobre si, a educação e projetos de vida. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (RE)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 237-254, jul./out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>. Disponível

em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552/301>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15.

NUNES, Jéssica Ferreira. **O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary**: problematizações sobre o conteúdo escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

OLIVEIRA, I. A. Ética, diferença e inclusão escolar. *In*: MIRANDA, T. G. **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 33.

OLIVEIRA, I. A.. Procedimentos teóricos-metodológicos da alfabetização freireana com crianças. *In*: OLIVEIRA, I. A. **Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teóricos-metodológicos Freireanos**. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011. p. 36.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. *In*: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. 22a ed. Belém: EDUEPA, 2011. p. 163-164-166.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C.; SANTOS, T. R. L. (org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e Narrativas Pedagógicas**. Nº. 5. Belém: Gráfica & Editora Santa Cruz, 2018. p. 2.

OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. Cuidados éticos na pesquisa. *In*: MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 9-13.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia *com* crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n. 7, p. 228-253, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i7.414>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32633/18768>. Acesso em: 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alteridade e ética na Pesquisa. *In*: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – vol. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. *E-book*. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica\\_e\\_pesquisa\\_em\\_educacao\\_v.\\_2\\_agosto\\_2021.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf). Acesso em 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Desafios da didática diante das políticas de inclusão. **Crítica Educativa**, Sorocaba, vol. 1, n. 2, p. 110-126, jul./dez. 2015. DOI: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pedagogia da esperança, Paulo Freire no contexto da pandemia. **La Revista de La Patria Grande – Revista Novamerica**, Rio de Janeiro, n. 169, p. 42-45, jan./mar., 2021. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2021/03/0169.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MARCONDES, Maria Inês; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29, p. 315-327, mai./ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i29.1109>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1109/pdf>. Acesso em 01 out. 2021.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação e emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, p. 123-141, set./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v11n3p123-141>. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9729/0>. Acesso em: 01. nov. 2021.

OLIVEIRA, Janiby da Silva. **A prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da Escola Inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. O Perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 04, n. 01, p. 1.699-1709, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/192>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. Singularidades e impacto social do autismo severo no Brasil. **Revista Humanidades Médicas**, Camagüey, v. 20, n. 2, p. 334-363, 2020. Disponível em: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1697/1222>. Acesso em 01 set. 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 304 de 25 de maio de 2017. Altera a Resolução 001/2010**, que dispõe sobre a **regulamentação e a consolidação** das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará, **relativamente aos capítulos VIII e XIV – Seção II, que tratam da Educação Especial e dá outras providências**. Disponível em:

<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203042017-CEE.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22-37, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30612/riet.v2i2.14561>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14561/7957>. Acesso em: 01 nov. 2021.

REIS, Talita Gallas dos; DIAS, Roberta Freitas; BOSCOLO, Cibele Cristina. Conhecimento de professores sobre processamento auditivo central pré e pós-oficina fonoaudiológica. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, Pinheiros, v. 35, n. 107, p. 129-141, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n107/02.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

SANTOS, B. S. *Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2009. p.

SANTOS, Régia Vidal. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. Campina Grande: EDUEPB, 2021.

STRELHOW, Thyeles M.P.B. **Autismo e cotidiano: um olhar para as experiências familiares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TÁVORA, M. J. S.; BENTES, N. O. O questionário como instrumento de pesquisa: algumas aproximações teórico-metodológicas. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. 22a ed. Belém: EDUEPA, 2011. p. 111.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## **APÊNDICES**



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Yago Melo de Lima (pesquisador responsável), com a finalidade de convidar para participar com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos que você se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.**

**1.Título da pesquisa: “NÓS PRECISAMOS UM DO OUTRO”:** reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de Covid-19.

**2.Objetivo principal:** analisar as influências das relações estabelecidas entre a escola e mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo no processo de escolarização de seus filhos em contexto de inclusão.

**3.Justificativa:** A escuta de familiares no campo acadêmico científico se torna necessária, principalmente pelo fato de a família ser uma instituição responsável pela educação e formação humana de sujeitos. Nesse caso, na medida em que alguma criança ou adolescente apresenta determinada deficiência, o apoio familiar será essencial para o seu desenvolvimento humano. O fomento de pesquisas nesta perspectiva é importante, pois demonstra outras possibilidades de investigações, sobretudo por envolver familiares de pessoas com autismo. Desse modo, consideramos pertinente a realização desse trabalho.

**4.Procedimentos:** O/A Sr. (a) participará por meio de um questionário e de uma entrevista virtual, a ser realizada pela plataforma Google Meet.

**5.Riscos:** Durante a realização do projeto será evitado constrangimentos que causem desconfortos emocional e psicológico, enquadrados ao nível de riscos mínimos. Os riscos serão minimizados, com a sensibilidade de o pesquisador em considerar a vulnerabilidade emocional e psicológica do sujeito da pesquisa.

**6.Benefícios:** Os benefícios advindos da realização e análise deste projeto apresenta relação com a sua própria visibilidade enquanto sujeito da pesquisa. Situação que poderá potencializar a relação família de educandos com autismo e escola, em vista do estabelecimento de um vínculo essencial para a melhoria do trabalho pedagógico e a inclusão escolar de todos os sujeitos com TEA, de modo geral.

**7.Retirada do Consentimento:** Vale ressaltar que, a sua participação é VOLUNTÁRIA e poderá ser interrompida a qualquer momento, quando irei devolver-lhe todos os registros, sem que haja nenhum prejuízo a V. S<sup>a</sup>.

**8.Garantia do Sigilo:** Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a sua privacidade.

**9.Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa:** Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.



Rubrica Pesquisador



Rubrica Participante

**10.**A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto do pesquisador como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

**11.Informações do pesquisador:** Yago Melo de Lima (pesquisador responsável) End: Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. (91) 4009-9552: (telefone institucional) ppged.uepa@gmail.com: (e-mail institucional). Pesquisador 1. Contato: (91) 98141-0319. E-mail: [educadoryago@gmail.com](mailto:educadoryago@gmail.com). Pesquisador 2. Contato: (91) 99982-9447. E-mail: [tania02lobato@gmail.com](mailto:tania02lobato@gmail.com).

**12.**Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

**Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

**13.Consentimento Pós-Infomação:**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido/a sobre o seu conteúdo.

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

## Questionário

Caro/a participante, você acaba de receber um questionário que possui como objetivo: analisar as influências das relações estabelecidas entre mães de adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo e a escola em seu processo de escolarização em contexto de inclusão. Enfatizamos que sua participação é essencial!

Como preencher:

Existem dois tipos de questões neste questionário. O primeiro consiste em questões abertas, ou seja, em que você precisará escrever dados, como, por exemplo, seu município, como no exemplo abaixo:

F.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE

O segundo tipo consiste em questões em que as respostas são fechadas. Ou seja, você deverá escolher uma ou mais alternativas, dada a indicação da questão, e selecionar a resposta que deseja escolher com a cor amarelo, como no exemplo abaixo. Pedimos que selecione a resposta inteira ou sua questão precisará ser anulada!

F.168 – MUNICÍPIO EM QUE RESIDE
a) Belém b) Ananindeua

Agradecemos, imensamente, sua participação!

**MÊS E ANO DA APLICAÇÃO:**

		/					
--	--	---	--	--	--	--	--

**A.1 COMO DESEJA SER IDENTIFICADO/A NESTA PESQUISA?**

**IDENTIFICAÇÃO DO/A RESPONDENTE**

**F.1 – IDADE DO/A RESPONDENTE:**

**F.2 – GÊNERO:**

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outro

**F.3 – ETNIA:**

- a) Amarela
- b) Branca
- c) Indígena
- d) Parda
- e) Preta
- f) Não declarada

**CARACTERIZAÇÃO**

**F.4 – QUAL É O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?**

**F.5 – ESTÁ EMPREGADO/A?**

- a) Sim
- b) Não

**F.5.1 – SE ESTIVER EMPREGADO/A, INDIQUE A JORNADA DE TRABALHO SEMANAL:**

- a) Até 20 horas
- b) De 20 a 30 horas
- c) De 30 a 40 horas
- d) Acima de 40 horas

**CONFIGURAÇÃO FAMILAR**

**F.6 – QUANTAS PESSOAS MORAM NA MESMA CASA QUE O/A SEU/A FILHO/A?**

**F.7 – QUAIS SÃO OS MEMBROS FAMILIARES QUE MORAM NA MESMA CASA QUE O/A SEU/A FILHO/A?**

<b>F.8 – A RENDA FAMILIAR TOTAL É DE?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) 1 Salário mínimo</li> <li>b) 2 Salários mínimos</li> <li>c) 3 Salários mínimos ou mais</li> <li>d) Menos de 1 Salário mínimo</li> <li>e) Menos de 2 Salários mínimos</li> <li>f) Menos de 3 Salário mínimos</li> </ul>
<b>F.9 – O/A SEU/A FILHO/A RECEBE BENEFÍCIO REFERENTE A UM OU MAIS PROGRAMAS SOCIAIS DESTINADOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sim</li> <li>b) Não</li> </ul>
<b>F.10 – CASO A RESPOSTA SEJA POSITIVA, INDIQUE A FONTE DO BENEFÍCIO:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Governo federal</li> <li>b) Governo estadual</li> <li>c) Governo municipal</li> <li>d) Não sei responder</li> </ul>

<b>CARACTERIZAÇÃO DO/A SEU/A FILHO/A</b>
<b>F.11 – ESCREVA COMO O/A SEU/A FILHO/A DESEJA SER IDENTIFICADO/A E A SUA IDADE:</b>
<b>F.12 – GÊNERO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Feminino</li> <li>b) Masculino</li> <li>c) Outro</li> </ul>
<b>F.13 – ETNIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Amarela</li> <li>b) Branca</li> <li>c) Indígena</li> <li>d) Parda</li> <li>e) Preta</li> <li>f) Não declarada</li> </ul>

<b>QUESITO 1. CARACTERÍSTICAS DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DO/A SEU/A FILHO/A</b>
<b>F.14 – INGRESSOU NA ESCOLA DURANTE A:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Pré-escola</li> <li>b) Educação infantil</li> <li>c) Anos iniciais do ensino fundamental</li> </ul>
<b>F.15 – COM QUANTOS ANOS INGRESSOU NA ESCOLA?</b>

<b>F.16 – INDIQUE SE A MATRÍCULA JÁ FOI NEGADA EM ALGUMA ESCOLA REGULAR:</b>
a) Sim b) Não
<b>F.17 – INDIQUE SE VOCÊ JÁ FOI ORIENTADO/A A MATRICULAR O/A SEU/A FILHO/A EM OUTRA ESCOLA, POIS AQUELA NÃO SERIA A MAIS ADEQUADA PARA ELE/A:</b>
a) Sim b) Não
<b>F.18 – QUAL SÉRIE O/A SEU/A FILHO/A ESTÁ CURSANDO?</b>

<b>QUESITO 2. SUPORTES PEDAGÓGICOS PARA O/A SEU/A FILHO/A</b>
<b>F.19 – INDIQUE SE O/A SEU/A FILHO/A FREQUENTA UM OU MAIS APOIOS/SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE FOI OFERECIDO OU ENCAMINHADO PELA ESCOLA:</b>
a) Não frequenta b) Frequenta
<b>F.19.1 – INDIQUE QUAIS SÃO ESSES APOIOS/SERVIÇOS:</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Acompanhamento pedagógico (reforço escolar) b) Apoio de um segundo professor na sala de aula (ensino colaborativo ou bidocência) c) Atendimento da equipe multidisciplinar d) Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais e) Profissional de apoio f) Serviço de professor itinerante de educação especial g) Não sei o nome do apoio/serviço h) Outro serviço de educação especial não contemplado nas opções listadas
<b>F.19.2 – SE FREQUENTA, QUANTAS VEZES NA SEMANA:</b>
<b>F.19.3 – INDIQUE SE ESTE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S) OCORRE(M):</b>
a) Sempre no turno b) Sempre no contraturno c) Em ambos d) Não sei e) Não se aplica
<b>F.19.4 – INDIQUE O LOCAL EM QUE OCORRE(M) ESSE(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S):</b> (ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)
a) Sala de Recursos Multifuncionais ou similar b) Na escola, sem local estabelecido c) Na sala de aula junto com outros/as alunos/as

- d) Classe especial
- e) Centro de Atendimento Educacional Especializado
- f) Escola especial/instituição especializada
- g) Classe hospitalar
- h) Em casa
- i) Educação a distância
- j) Outro local fora da escola
- k) Não sei

**F.19.5 – INDIQUE O SEU GRAU DE SATISFAÇÃO COM ESTES APOIOS/SERVIÇOS:**

- a) Péssima
- b) Ruim
- c) Regular
- d) Boa
- e) Ótima
- f) Não sei avaliar

**F.19.6 – INDIQUE SE EXISTE DIFICULDADE PARA QUE O/A SEU/A FILHO/A FREQUENTE O(S) APOIO(S)/SERVIÇO(S):**

- a) Sim
- b) Não
- c) Não sei

**F.19.7 – EM CASO POSITIVO, COMENTE O MOTIVO:**

**QUESITO 3. AVALIAÇÃO COMO ALUNO/A DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

(EXEMPLOS: DIAGNÓSTICO MÉDICO, DIAGNÓSTICO CLÍNICO, PARECER EDUCACIONAL, PARECER PSICOEDUCACIONAL)

**F.20 – INDIQUE SE FOI REALIZADA UMA AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA):**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Laudo médico ou clínico
- b) Parecer educacional ou semelhante
- c) Avaliação multidisciplinar
- d) Não sei
- e) Não foi realizada

**F.20.1 – A AVALIAÇÃO FOI REALIZADA:**

- a) Antes de ingressar na escola

- b) Na educação infantil
- c) Do 1º ao 5º ano do ensino fundamental
- d) Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental
- e) A identificação encontra-se em andamento
- f) Não sei

**F.20.2 – INDIQUE QUEM REALIZOU A AVALIAÇÃO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Equipe de centro ou instituição especializada em educação especial
- b) Equipe de saúde
- c) Equipe escolar
- d) Equipe multidisciplinar do município ou do estado
- e) Não sei

**F.20.3 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA DO/A SEU/A FILHO/A FOI COMUNICADO/A QUANTO A ESTA AVALIAÇÃO:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Não
- b) Sim, após o processo de avaliação
- c) Sim, durante o processo de avaliação
- d) Sim, antes do processo de avaliação
- e) Não sei

**F.20.4 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRO MEMBRO DA FAMÍLIA AUTORIZOU QUE FOSSE REALIZADO O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO/A SEU/A FILHO/A:**

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei

**F.20.5 – INDIQUE SE VOCÊ OU OUTRA PESSOA RESPONSÁVEL PELO/A SEU/A FILHO/A PARTICIPOU DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESTA:**

(ASSINALE QUANTAS ALTERNATIVAS FOREM NECESSÁRIAS)

- a) Sim
- b) Não
- c) Não se aplica

**F.20.6 – INDIQUE SE FOI DISPONIBILIZADA PARA VOCÊ A DOCUMENTAÇÃO DESTA AVALIAÇÃO:**

- a) Não
- b) Sim
- c) Não sei
- d) Está em andamento
- e) Não possui documentação



## **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **1. Relação**

1.1 Como é a sua relação com a gestão da escola em que o/a seu/ua filho/a estuda?

1.2 Como funciona a sua relação com os/as professores/as do/a seu/ua filho/a?

### **2. Estudante com TEA na escola**

2.1 O que você pensa sobre a presença do/a seu/ua filho/a na escola?

2.2 Como a escola lida com a presença do/a seu/ua filho/a?

2.3 Como ocorre a relação dos/as educandos/as com o seu/ua filho/a?

### **3. Escolarização**

3.1 Como a escola tem realizado as atividades com o/a seu/ua filho/a na pandemia?  
Quais são as atividades propostas?

3.2 Você acredita que as atividades tem ajudado no desenvolvimento do/a seu/ua filho/a?

3.3 Há dificuldades nessas atividades? Se houver, quais?

3.4 O que você espera em relação ao trabalho pedagógico com o/a seu/ua filho/a?



**Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo  
66113-200 – Belém-PA**

