

IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Maria Luísa Magalhães Nogueira¹; Adriana Araujo Pereira Borges¹; Adriana M. Valladão Novaes Van Petten¹; Adriano C. Machado Pereira¹

RESUMO

Para compreender quais foram as condições de inclusão escolar no Brasil para crianças com deficiência frente ao impacto da pandemia de COVID-19 em 2020, foi realizada uma pesquisa com 1044 cuidadores de crianças matriculadas na Educação Básica em escolas especiais ou comuns, particulares ou privadas, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, do Brasil. Dessas, 568 respostas foram de cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), recorte que será analisado nesse trabalho. Para tanto, foi construído e divulgado por meio de redes sociais, um questionário *online* contendo 24 questões. Análise de dados indica que a maioria dos indivíduos com TEA experimentou interrupções significativas e contínuas em termos de acesso aos suportes e à educação propriamente dita, bem como piora dos sintomas de TEA. Estratégias mais eficientes para inclusão das crianças e adolescentes com TEA no contexto do ensino remoto são necessárias e urgentes.

Palavras-chave: autismo; acessibilidade; pandemia

Impact of Covid-19 on the education of students with autism spectrum disorder

ABSTRACT

In order to understand the conditions of school inclusion in Brazil for children with disabilities in light of the impact of the COVID-19 pandemic in 2020, a survey was carried out with 1044 caregivers of children enrolled in Basic Education in special or regular schools, private or private, from Elementary to High School, in Brazil. Of these, 568 responses were from caregivers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), a sample that will be analyzed in this work. To this end, an online questionnaire containing 24 questions was created and disseminated through social networks. Data analysis indicates that the majority of individuals with ASD experienced significant and continuous interruptions in terms of access to supports and education itself, as well as worsening ASD symptoms. More efficient strategies for including children and adolescents with ASD in the context of remote education are necessary and urgent.

Keywords: autism; accessibility; pandemic

Impacto de la Covid-19 en la educación de alumnos con trastorno del espectro autista

RESUMEN

Para comprender cuales fueron las condiciones de inclusión escolar en Brasil para niños con deficiencia frente al impacto de la pandemia de COVID-19 en 2020, se realizó una investigación con 1044 cuidadores de niños matriculados en la educación básica en escuelas especiales o comunes, particulares o privadas, de la enseñanza básica a la enseñanza secundaria, de Brasil. De esas, 568 respuestas fueron de cuidadores de niños con Trastorno del espectro del autismo (TEA), recorte que será analizado en ese estudio. Para tanto, se construyó y divulgó por intermedio de redes sociales, un cuestionario *online* conteniendo 24 cuestiones. Análisis de datos indica que la mayoría de los individuos con TEA experimentó interrupciones significativas y continuas en términos de acceso a los suportes y a la educación propriamente dicha, así como un empeoramiento de los síntomas del TEA. Estrategias más eficientes para inclusión de los niños y adolescentes con TEA en el contexto de la enseñanza remota son necesarias y urgentes.

Palabras clave: autismo; accesibilidad; pandemia

¹ Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte – MG – Brasil – marilumn@yahoo.com.br; adriana.fha@gmail.com; avaladao@ufmg.br; adrianoc@gmail.com

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, escolas em todo o mundo tiveram suas atividades suspensas devido à pandemia da Covid 19. Por falta de medidas protetivas seguras e em razão da alta transmissibilidade do vírus, a Organização Mundial de Saúde recomendou adoção de medidas não farmacológicas, em especial a restrição social incluindo, entre outros espaços, o fechamento de escolas em todos os níveis (Garcia & Duarte, 2020). As equipes pedagógicas tiveram que se readaptar e muitas passaram a ofertar o Ensino Remoto Emergencial (ERE). No entanto, os alunos mais vulneráveis foram aqueles que mais sofreram o impacto do fechamento das escolas (UNESCO, 2020). Dentre esses alunos, encontram-se aqueles com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) indicam que 24% da população brasileira autodeclararam ter algum tipo de deficiência. A nota técnica do IBGE (2018) reviu os dados e indica 6,7% da população com algum tipo de deficiência (aproximadamente 12,7 milhões). Desses, de acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2017 e Censo do Ensino Superior de 2016, aproximadamente 800 mil alunos com deficiência estão matriculados na Educação Básica e 35 mil estão no Ensino Superior.

O TEA é um transtorno de desenvolvimento com prevalência crescente (Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante, 2011). Ainda que não haja uma estatística robusta sobre o autismo no Brasil, foi realizada em 2011 uma pesquisa piloto no município de Atibaia (estado de São Paulo) indicando a taxa de 1 a cada 370 crianças (Paula et. Al., 2011). No contexto educacional, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012-2018) indicam o aumento das matrículas de crianças com TEA na rede regular de ensino, representando em torno de 9% do total de matriculados do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), formado pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De modo geral, a literatura brasileira indica que ainda enfrentamos um quadro de desconhecimento e despreparo docente sobre o TEA, em função da ausência ou da precariedade na formação dos docentes, gerando ausência de uso de metodologias específicas de ensino para o TEA, ainda que essas existam. Desse modo, poucos autistas chegam ao Ensino Médio e menos ainda no Ensino Superior. Além disso, ainda é possível perceber crianças matriculadas em determinadas séries, mas que não frequentam as turmas em que estão registradas, pois o uso de metodologias adequadas para o TEA não é uma realidade em nosso país (Schmidt et. Al., 2016).

Depois de um ano de isolamento social, várias práticas educacionais foram colocadas emergencialmente em prática, no âmbito público ou privado, para diferentes

faixas etárias. Há vários estudos discutindo os impactos da pandemia da Covid-19 em crianças e jovens em diversos países. No entanto, pesquisas dedicadas ao PAEE são mais raras, desconsiderando as especificidades desse grupo. Alguns estudos indicam que a pandemia da COVID-19 repercutiu ainda mais nas famílias de pessoas com TEA, em termos de estresse e saúde emocional, com consequências importantes no comportamento de crianças e adultos com TEA, em países como Estados Unidos (White et. Al., 2021) e França (Berard et. Al., 2021). O estudo de May, Dale & Judge (2021), na Inglaterra, debruçou-se sobre a questão escolar e identificou um impacto negativo no progresso acadêmico para as crianças com TEA em idade escolar, com consequências negativas para a saúde mental dos cuidadores.

Em razão das características do quadro do TEA, que implica em maior apego a rotinas e consequentes dificuldades para transições, a situação de restrição vivida pelas crianças foi ainda mais preocupante. Estudos como os realizados por White et al. (2021), Berard et al. (2021), entre outros, indicam a piora de comportamentos desafiadores e perdas de habilidades no contexto do isolamento social. O estudo de White et al. (2021) buscou avaliar a adaptação, para o modo remoto, de terapias de pessoas com TEA, a partir de 3502 participantes estadunidenses. Os autores sublinham as perdas advindas da interrupção das sessões de estimulação e intervenção na infância, a partir das dificuldades de adaptação ou inexistência de serviços de teleatendimento. A pesquisa indica que a maioria não estava recebendo os serviços e, para quem recebeu, os benefícios foram relatados como pequenos. Esse quadro gerou perdas, estagnação de habilidades ou agravamento de sintomas, o que por sua vez, aumentou níveis de estresse parental e sentimentos de angústia, sobretudo para pais de crianças em idade escolar.

O estudo de Rueda, Pérez e Sarrionandia (2021) avaliou, na Espanha, o impacto do processo de ensino-aprendizagem para autistas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, no contexto de confinamento gerado pela pandemia de COVID-19. O estudo usou metodologia qualitativa, entrevistando e formando quatro grupos focais com 19 famílias. Como resultado, os pesquisadores concluíram que quando houve apoio disponibilizado pelas escolas, esse apoio contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem; porém, de modo geral, a pandemia reatualizou processos de exclusão, sendo mais cruel com grupos mais vulneráveis, tais como aqueles que já viviam processos de exclusão digital ou, mais especificamente, o público do estudo: estudantes autistas.

Anterior à pandemia, a pesquisa da Rede Real (Paula et. Al., 2020) buscou investigar necessidades parentais na América Latina, a partir de um questionário respondido por pais ou cuidadores dos seguintes países: Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Venezuela, e República Domini-

cana. Logo após as preocupações relativas aos sintomas do TEA (dificuldades de comunicação, interação social e déficits), os participantes indicaram o acesso à educação adequada como principal preocupação.

Frente à pandemia, que atingiu mundialmente a todos, autistas e suas famílias tiveram que se adaptar a uma nova forma de convivência, ao fechamento das escolas, ao ensino remoto emergencial, com utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, ou ainda à ausência total da escola, sendo necessário entender esse processo. Nessa direção, este estudo teve como objetivo compreender como os familiares de alunos com deficiência vivenciavam o processo de educação em casa no período pandêmico a fim de que as escolas e os familiares possam ser orientados e instrumentalizados. Sem escola, alguns alunos tiveram o Ensino Remoto Emergencial, outros nem isso, como será demonstrado adiante.

MÉTODO

Para efetivar o estudo sobre como os familiares de alunos com deficiência vivenciavam o processo de educação em casa no período pandêmico, foi realizada uma pesquisa quantitativa através do método de pesquisa do tipo *Survey*. Este método visa identificar a opinião dos participantes a partir de questionários ou entrevistas e é considerado para pesquisas de grande escala, cujo propósito é examinar uma amostra da população, se constituindo como pesquisa exploratória.

Participantes

A amostra deste estudo foi do tipo não probabilística por acessibilidade ou conveniência, composta por familiares de alunos com TEA matriculados na Educação Básica, em qualquer região do país, admitindo-se que a amostra pode representar o universo a partir dos elementos a que tem acesso. Registra-se que esse estudo faz parte de uma pesquisa maior que ouviu familiares de alunos com deficiência. Do total de 1.043 respondentes, 568 respostas foram de responsáveis por alunos com autismo, público alvo discutido neste estudo.

Instrumentos ou Materiais

Foi construído um questionário autoaplicado através da plataforma *Google Forms*. A pesquisa foi organizada em dois eixos: o vertical, que abrangeu os tipos de escola, se regulares ou especiais e o eixo horizontal, relacionado à realização ou não das atividades escolares por parte dos estudantes com deficiência, incluindo as dificuldades apresentadas por ambos os grupos. Nessa direção, o questionário foi composto por 24 questões fechadas, distribuídas em 5 partes: 1. Informações básicas/Perfil do respondente/familiar; 2. Estudante e atividades escolares; 3. Alunos que estão realizando atividades escolares (com participação ao vivo da professora e/ou aulas gravadas e/ou atividades Para Casa); 4. Habilidade e agitação do aluno em casa; 5. Alunos que não estão realizando atividades escolares remotas.

Procedimentos

O questionário preliminar foi elaborado pela equipe de pesquisadores e submetido a um pré-teste com cinco familiares de alunos com TEA. O pré-teste visou identificar questões semânticas que pudessem dificultar a compreensão das questões pelos respondentes, permitindo o refinamento do questionário para o atendimento dos objetivos propostos. Após o pré-teste, foi confeccionado o questionário final e iniciada a coleta dos dados. O *link* para preenchimento do questionário foi disponibilizado por meio de redes sociais diversas, tais como perfis de divulgação científica no Instagram, perfis pessoais e grupos de pais de crianças com autismo no *Whatsapp*, disparado via *e-mail* do grupo de pesquisa responsável pela pesquisa. A coleta de dados ocorreu após aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constava na introdução do instrumento e, o questionário somente foi respondido depois da anuência dos participantes. O questionário foi disponibilizado entre os dias 22 de maio a 10 de junho de 2020. Foi realizada análise descritiva analítica das respostas por meio do pacote estatístico SPSS - *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). A análise das respostas foi realizada de forma descritiva, por meio da frequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Informações básicas/Perfil do respondente/familiar

Os dados aqui apresentados se referem aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Em relação à pesquisa ampla que contou com 1043 respostas, o TEA representou 54,4% da amostra, ou seja, 568 alunos. Analisando especificamente o grupo de alunos com autismo, que é o foco neste momento, estão presentes como comorbidades: a deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e surdez. Dos 568 alunos autistas, somente 133 (23,4%) apresentam alguma comorbidade, sendo a deficiência intelectual a mais frequente, presente em 124 (21,8%) estudantes.

Não foram obtidas respostas dos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Roraima, Rondônia e Tocantins. O restante dos estados brasileiros foi contemplado. A maior parte dos respondentes pertence à região Sudeste (quase 80%), sendo seguida pelo Nordeste (14%). Sul e Centro-oeste foram representados por 2% e 1%, respectivamente. Não há respostas para a região Norte do país. Com relação a renda média familiar, percebeu-se uma tendência da frequência de respostas diminuir a medida em que o valor da renda aumenta, onde mais da metade das respostas são para rendas que variam de 1 a 3 salários mínimos. Quanto ao auxílio emergencial fornecido pelo governo federal aos cidadãos de baixa renda, 37% dos respondentes buscaram auxílio emergencial. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD-COVID, 2020), 49,5% da população brasileira foi beneficiada pelo auxílio emergencial.

É curioso que a média de busca por auxílio emergencial não tenha ficado longe da média da população brasileira, ainda que o nível de escolaridade seja pelo menos o Ensino Superior completo para mais da metade dos respondentes e apenas 11% não tenham a conclusão do ensino médio, a maior parte das famílias indicou uma renda de 1 a 3 salários-mínimos.

A idade mínima dos respondentes encontrada foi de 19 anos, enquanto a idade máxima foi de 74 anos. A maioria possui idade entre 35 e 50 anos, representando cerca de 71% dos respondentes. Também cerca de 71% dos respondentes moram em uma residência com três ou quatro pessoas. Menos de 5% moram em residências com uma ou com seis ou mais pessoas.

Com relação aos bens de comunicação, quase 80% dos respondentes possuem pelo menos um computador, já em relação aos celulares e tablets esse número aumenta bastante, 97%. Apenas 2,3% das pessoas responderam que não possuem qualquer um desses aparelhos. A grande maioria das pessoas, 94%, respondeu que possui acesso à *internet* em casa. Importante esclarecer que a pesquisa foi realizada através de um instrumento disponibilizado no modo *on-line*, portanto é esperado que a maior parte dos respondentes acesse a *internet*. Não foi questionado o tipo de serviço de *internet* a que as famílias têm acesso.

As mães, na maioria das vezes, são as principais cuidadoras das pessoas com TEA (Misquiatti, Brito, Ferreira, & Junior, 2015) e a maioria dos questionários foi respondido por elas, uma porcentagem de 80%. Quase a metade dos respondentes não estava trabalhando na época da coleta dos dados, o que indica um possível impacto maior da pandemia de Covid-19 para essas mulheres, mães de crianças com autismo. Entre as que estavam trabalhando, a maioria o estava fazendo de casa. Essa informação auxilia no entendimento dos dados sobre a escolaridade dos entrevistados. A escolaridade dos familiares no momento da pandemia não foi um diferencial no sentido de preservação de renda. Provavelmente porque, apesar de possuírem Ensino Superior, esses familiares tiveram que se dedicar aos filhos autistas no momento do isolamento social.

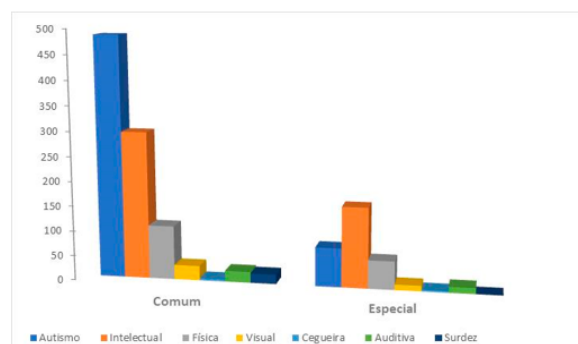
Estudante e atividades das escolas

No Brasil, atualmente, vigora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI, 2008). Além disso, inúmeras leis, decretos e normas orientam estados e municípios no sentido da organização dos sistemas educacionais na perspectiva inclusiva, ou seja, os alunos com deficiência têm a garantia da matrícula em escolas regulares. Escolas especiais continuam matriculando alunos apesar do entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino e nesse sentido deve perpassar todos os níveis. Em relação ao tipo de matrículas, vendo a pesquisa como um todo para efeito comparativo, a maior parte dos estudantes com

autismo (487), estava matriculada em escolas regulares, enquanto nas escolas especiais havia 78 alunos (Gráfico 1). Esse dado é interessante para visualizarmos o perfil dos estudantes que continuam chegando à escola especial, isto é, sobretudo alunos com deficiência intelectual.

Em relação às idades dos alunos com TEA, a média foi de 9 anos, sendo a idade mais baixa localizada entre 0 e 3 anos e a idade mais alta de 18 anos. Mais da metade das respostas correspondia a alunos que estão entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto o menor número de respostas correspondeu aos alunos do Ensino Médio.

Gráfico 1- Distribuição dos estudantes com TEA por tipo de escola, comum ou especial.



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tipo de educação recebida no período, o questionário encaminhava os respondentes para dois fluxos diferentes de perguntas: a) se estão realizando atividades escolares em casa; b) se não estão realizando as atividades.

Com o fechamento das escolas imposto pelas medidas restritivas de contato e pela necessidade de isolamento social, foi publicada no Brasil a Portaria 343 do Ministério da Educação, de 17 de março de 2020. A portaria autorizou aulas que utilizassem em caráter excepcional, meios e tecnologias de informação e comunicação. Para Grossi (2021), é preciso esclarecer que:

O ensino que vem sendo ofertado durante a pandemia da COVID-19, em caráter emergencial, temporário e mediado pela tecnologia, é o ensino remoto. Esse não é considerado EaD (que é uma modalidade de educação bem estruturada e organizada para um público mais adulto) e também não é *homeschooling* (que é uma proposta de ensino doméstico sem a participação de uma instituição de ensino). Portanto, o ensino remoto que vem sendo praticado durante as suspensões das aulas é uma estratégia pedagógica que se assemelha ao ensino híbrido, não sendo considerado uma modalidade de educação. Além disso, destaca-se que não há a intenção governamental de torná-lo um novo sistema educacional. (Grossi, 2021, p. 9).

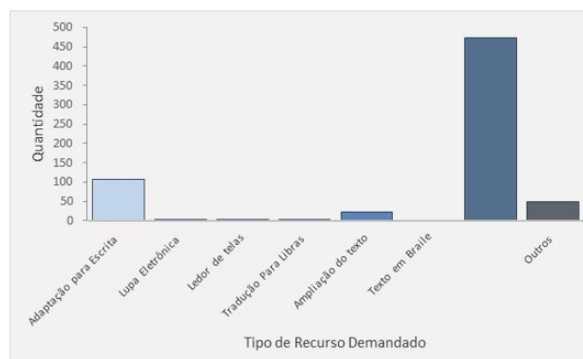
Para Arruda (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) envolve aulas síncronas (ao vivo), aulas assíncronas (gravadas) e outras atividades. A transmissão dos conteúdos pode se dar via televisão, rádio ou *internet*. O desafio desse ensino implementado às pressas nas redes de ensino é a exigência de equipamentos e espaços físicos adequados, além do conhecimento mínimo do professor para lidar com as plataformas digitais. Algumas escolas optaram por enviar atividades impressas para a residência dos alunos (CTE-IRB, 2020). No caso dos alunos com deficiência, é importante frisar que não houve uma avaliação dos alunos, anterior ao processo de implementação do ERE, que pudesse calcular as reais dificuldades desse público ao acompanhar as aulas.

Dos 568 questionários respondidos por familiares de autistas, 2 não responderam a essa questão e 334, a maioria, estavam realizando aulas e atividades escolares em casa. Destaca-se, no entanto, que 268 alunos não estavam realizando atividades escolares, tendo seu direito fundamental à educação negado no período pandêmico.

Para os familiares dos alunos que recebiam atividades escolares, foi perguntado sobre os recursos demandados pelos familiares, ou seja, suportes e acomodações que os alunos deveriam ter para conseguir acompanhar as aulas. Para Moores-Abdool (2010), fornecer o acesso ao currículo geral para alunos com autismo é muito desafiador. Por um lado, os alunos com autismo têm necessidades diferentes, por outro, os professores não têm o suporte adequado. Se antes da pandemia já era um desafio, durante a pandemia, sem suportes das redes de ensino, a situação se complicou ainda mais e o desafio se torna ainda maior. Em recente pesquisa sobre o trabalho docente na pandemia (Gestrado, 2020), foi demonstrado que grande parte dos professores não recebeu nenhuma formação específica para aprender sobre os recursos digitais para o Ensino Remoto. Esse dado é mais preocupante quando se trata de alunos com deficiência, pois são necessários recursos específicos na sala de aula, que nem sempre serão os mesmos em casa, além da falta de orientação às famílias. Nem professores, nem famílias foram ouvidas sobre as necessidades desses alunos no ambiente domiciliar (Monteiro, 2020). “Além disso, uma pessoa vivendo com uma deficiência tem a sua própria perspectiva sobre as suas necessidades e acomodações necessárias as quais precisam ser levadas em conta quando do planejamento e interação com os mesmos” (Orsati & Ashby, 2020, p. 189).

Dentre os suportes necessários para a realização das atividades escolares, o recurso mais demandado pelos familiares foi o mediador/auxiliar de apoio à inclusão. Para 91,8% das famílias, esse foi o recurso considerado mais necessário. O segundo suporte indicado pelos respondentes foi a adaptação para a escrita, com 25% dos familiares de autistas demandando esse recurso, lembrando que mais de uma opção pôde ser escolhida para essa questão, como demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de alunos por tipo de recurso demandado.



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o profissional de apoio é definido como uma pessoa que exerce as atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência. No entanto, esse profissional muitas vezes atua como mediador auxiliando o aluno nas tarefas. No caso do TEA, a legislação específica é a Lei 12.764 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que estipula acompanhante especializado na classe comum, nos casos de comprovada necessidade do aluno com autismo. Daqueles alunos com autismo que conseguiram participar do ERE, 52,9% não receberam qualquer tipo de suporte individualizado, sendo que, daqueles que receberam algum tipo de suporte individualizado, o mais frequente foi o encontro virtual com o mediador (17,6%). Se, conforme descrito acima, o mediador é o suporte mais necessário, mas ele está disponível apenas para 17,6% do grupo, fica claro que há uma negligência quando o ensino foi transferido para o ERE. Dados qualitativos seriam necessários para compreendermos como tem sido a atuação do mediador no contexto do ensino remoto, mesmo porque essa é uma função ainda atravessada por controvérsias com relação a seu papel, perfil do profissional, formação e regulamentação para exercê-la.

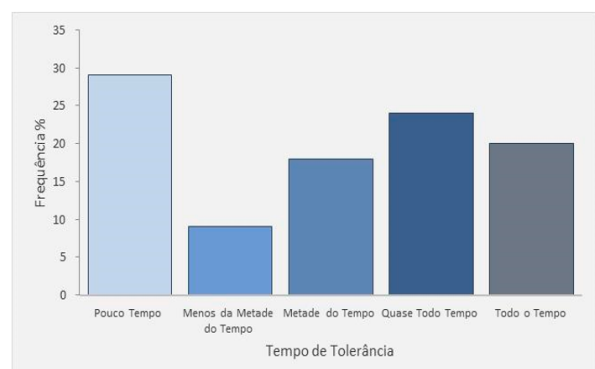
Sobre a oferta do ERE pelas escolas, as perguntas se direcionaram para os tipos de atividades e o tempo de permanência dos alunos nestas. Quase 90% dos alunos que estavam realizando atividades escolares recebiam atividades para fazer em casa na época da pesquisa. Na realização das atividades enviadas pela escola, sem acompanhamento da professora ou mediador, apenas 4.1% dos alunos permaneciam atentos o tempo todo, ou seja, a maior parte não conseguia fazer as atividades sem ajuda, independentemente da idade do estudante. Além disso, apenas 9.2% dos alunos conseguiam realizar essas atividades de forma autônoma ou independente.

Cerca de 40% dos alunos participam das aulas à distância utilizando recursos computacionais com a participação da professora ao vivo, sendo que a duração de cada aula a distância, nesse modelo, tem em média 55 minutos. No entanto, são mais comuns as aulas com

30 ou 60 minutos. Em termos de tempo de tolerância, menos de 50% dos alunos permanece engajada nas aulas e atividades online por mais da metade do tempo na presença da professora.

Sem a presença da professora ao vivo, a proporção de alunos que realiza a aula à distância utilizando recursos computacionais aumenta em torno de 10%, chegando a quase 50% dos alunos. A duração diária média dessas atividades é um pouco menor que 50 minutos. As atividades cuja duração é de 15 ou 30 minutos são mais frequentes. Durante o período de permanência nas atividades, a maior parte dos alunos alterna entre momentos de atenção e desinteresse. Apenas 55% dos alunos permanecem atentos o tempo todo, como demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3 - *empo de tolerância dos alunos com TEA frente às atividades escolares no formato remoto.*



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando o gráfico 3 é visualizado, percebe-se por que as famílias demandam o mediador. Mais de 80% dos alunos não conseguem acompanhar as aulas ou fazer as atividades com autonomia. Isso significa que boa parte das famílias, nesse contexto de pandemia e de trabalho remoto, teve que se desdobrar para auxiliar os filhos nas atividades. Nesse contexto, as mulheres costumam ser as mais atingidas. Uma pesquisa realizada somente com mulheres no Brasil, apontou que 47% delas eram responsáveis pelos cuidados com alguém nesse período (Sempreviva Organização Feminista e Organização Feminista Gênero e Número, 2020). Dessa forma, as mulheres, que são as principais responsáveis pelos filhos, passaram a ser expostas a duplas ou triplas jornadas de trabalho.

Quando perguntados sobre a realização das atividades, 84% indicaram que os estudantes não realizam de forma independente as atividades. A falta de autonomia dos alunos se relaciona diretamente com a falta de atividades planejadas. Sem planejamento adequado, os alunos recebem material que não foi preparado para atender suas especificidades. Dessa forma, os alunos não conseguem realizar as atividades sozinhos.

Antes do isolamento social, um pouco mais de 50% dos alunos tinham atividades planejadas especificamente para eles. No entanto, durante o isolamento social,

quase 60% dos alunos não tiveram atividades planejadas especificamente para eles, o que indica que parte dos alunos que demandam adaptação de atividades não estava sendo atendida (pelo menos 10%). Para que os alunos com TEA se beneficiem da educação em contexto remoto emergencial, é necessário realizar adaptações, o que implica em planejamento, que deve levar em consideração as especificidades de cada um, tanto em termos de objetivos de ensino, considerando as dificuldades e déficits, mas também levando em conta os pontos fortes e interesses motivadores.

O capítulo V do artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (2015), especifica que cabe ao poder público assegurar o máximo desenvolvimento acadêmico e social, e além disso, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a adoção de medidas individualizadas e coletivas para os alunos com deficiência, a fim de favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. O mesmo artigo da Lei, no capítulo III, esclarece que as escolas têm obrigação de promover “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2015).

Fato é que, mesmo antes da pandemia, estudantes estavam privados do direito às adaptações. Na pandemia, o percentual cresceu 10%, chamando a atenção para a importância de que o direito à acessibilidade curricular, que depende de adaptações e atividades planejadas, seja garantido.

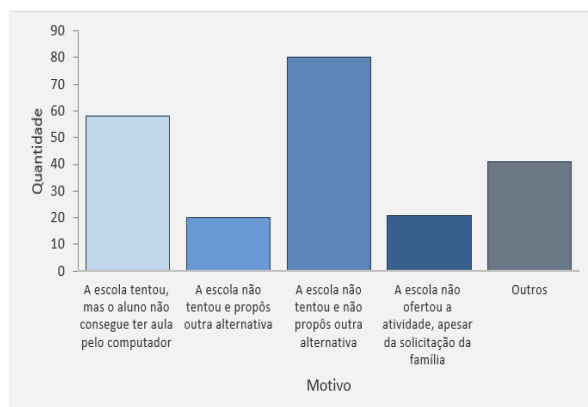
As atividades planejadas especificamente para os alunos com TEA, quando eram realizadas, tinham sido planejadas na maior parte das vezes pelos professores regentes (82%), em seguida pelos mediadores (51%) e depois pelos professores das Salas de Recurso Multifuncional, que realizam o Atendimento Educacional Especializado (48%), sendo possível indicar mais de um profissional como aquele que realiza adaptações. É importante que o professor regente assuma essa função, pois ele é o responsável pela turma e conhece o currículo. O mediador, na maior parte das vezes, sequer tem ensino médio, não sendo a pessoa mais indicada para essa função. Já o professor da sala de recursos e especialista em Educação Especial, assim como o regente, tem um papel importante, pois pode auxiliar o professor na elaboração do conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que ajudam na promoção da acessibilidade curricular. Além desses, também foram citados os profissionais da equipe de saúde – psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional – como responsáveis pelo planejamento educacional.

Já para os familiares de 268 alunos com TEA que não estavam realizando atividades escolares na época da pesquisa, foi perguntado o motivo dos alunos não terem

aulas ou atividades escolares. Chama a atenção o fato de que a maior parte, 231 alunos, que corresponde a 86%, não têm feito qualquer atividade pedagógica.

Do ponto de vista dos cuidadores, pelo menos metade dos alunos sente falta da escola. É notável e preocupante que 55% dos respondentes tenham dito que a escola nem mesmo tentou ofertar as atividades. Desses, 17,4% responderam que a escola não ofertou as atividades mesmo com a solicitação da família. Havia a possibilidade de marcar mais de uma resposta, então 58% dos respondentes afirmaram que a escola tentou, mas o estudante não conseguiu ter aula pelo computador (Gráfico 4).

Gráfico 4 - principais motivos para não realização das aulas online ou atividades escolares pelos alunos com TEA.



Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa ainda perguntou aos familiares sobre a agitação do aluno, bem como se durante a pandemia houve perda, manutenção ou ganho de habilidades, notadas por parte dos respondentes. Nos dois casos, o quadro mostrou-se preocupante: 68% dos estudantes ficaram mais agitados e 46% chegaram a perder habilidades durante o período de isolamento social e sem seguimento de atividades escolares.

DISCUSSÃO

A pandemia da Covid-19 foi um evento inesperado, em proporção e consequências. Escolas do mundo inteiro foram fechadas e milhões de crianças foram prejudicadas, mas em países onde as desigualdades são marcantes, como o Brasil, os resultados tendem a ser piores. O relatório da UNICEF aponta que:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) tem reunido dados sobre a situação educacional na pandemia. Em outubro de 2020, o percentual de estudantes e 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram

acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020. (UNICEF, 2021, p. 47).

Os dados discutidos sobre a educação de alunos com autismo na pandemia pela visão dos familiares demonstraram que muitos alunos não tiveram acesso às atividades escolares, mas mesmo dentre aqueles que tiveram acesso às atividades, o direito foi negado. O principal aspecto a ser destacado é a falta de planejamento de atividades acessíveis aos alunos, que eles pudessem desenvolver com o máximo de autonomia possível.

Nesse sentido, é possível afirmar que a maioria dos estudantes com TEA experimentou interrupções significativas e contínuas em termos de acesso aos suportes e à educação propriamente dita. A análise das respostas indicou ainda que houve piora dos sintomas de TEA, com maior agitação e até mesmo perda de habilidades. Crianças com TEA que recebiam suporte, como auxílio do profissional de apoio à inclusão (mediador) ou adaptações de atividades, ficaram descobertas durante a pandemia, sem a disponibilidade desse apoio para realização de atividades pedagógicas no período. Estratégias mais eficientes para inclusão das crianças e adolescentes com TEA no contexto do ensino remoto são necessárias e urgentes. Os achados são semelhantes com pesquisas realizadas em outros países, como Estados Unidos, Espanha e Inglaterra. Por outro lado, é fundamental considerar as possíveis perdas que estão se acumulando para esses estudantes, vivendo um contexto de restrições de tão longa duração, como no Brasil, o que significa que medidas terão de ser tomadas para mitigar esses prejuízos para essa população que já vive, cotidianamente, desafios únicos. Além disso, existe uma dimensão de reatualização de processos de exclusão, uma vez que muitas crianças típicas, menos vulneráveis socialmente, conseguiram adaptar-se ao modelo remoto e seguir aprendendo (Burgess & Sievertsen, 2020). Enquanto, mais uma vez, de modo desigual, já que não houve planejamento adequado para favorecer o acesso a processos de ensino-aprendizagem para crianças pobres ou para crianças com deficiência, muitos autistas se viram sem nenhum suporte e sem acesso ao direito fundamental a educação. Nesse sentido, é urgente e necessário que os sistemas de ensino se organizem para o retorno às aulas presenciais dos alunos com TEA, a partir do reconhecimento de que os alunos que voltarão às escolas, não são os mesmos que ficaram afastados. O período de isolamento afetou a todos, sem distinção, porém alguns foram mais afetados do que os outros.

REFERÊNCIAS

Arruda, E. M. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), p. 257-275. <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>

- Berard, M., Rattaz, C., Peries, M., Loubersac, J., Munir, K., & Baghdadli, A. (2021). Impact of containment and mitigation measures on children and youth with ASD during the COVID-19 pandemic: Report from the ELENA cohort. *Journal of Psychiatric Research*, 137, 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.02.041>
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. *VoxEu.org* 1.2. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e Tribunais de Contas dos Estados Brasileiros (2020). *Projeto A educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das razões de enfrentamento ao novo coronavírus*. Recuperado em 14 de junho, 2021, de https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-A-Educa%C3%A7%C3%A3o-n%C3%A3o-Pode-Esperar_diagramado.pdf
- Garcia, L. P., & Duarte, E. (2020). Intervenções não farmacológicas para o enfrentamento à epidemia da COVID-19 no Brasil. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29(2), e2020222. <https://doi.org/10.5123/s1679;49742020000200009>
- Gestrado - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - Relatório Técnico. *Retratos da Escola*, 14(30), 701-717. Recuperado em 13 de junho, 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>
- Grossi, M. G. R. (2021). Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? *Olhar de professor*. 24, 1-12, e-15879.059. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15879.059>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). *Nota técnica IBGE nº 1/2018, Releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo Demográfico 2010 à luz de recomendações do Grupo de Washington*, p. 1-8. https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)*. <https://covid19.ibge.gov.br/pnad-covid/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2012-2018). *Censo da Educação Básica*. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados>
- Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012, Legislativo (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. *Diário Oficial da União (28-12-2012)*. P. 2.: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015, Legislativo (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União (07-07-2015)*, p. 2. Brasília. Recuperado em 13 de fevereiro de 2019, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- May, D., Dale, I., & Judge, H. (2021). (National Autistic Society). *Understanding the Impact of the Covid-19 Pandemic on the Education of Autistic School Age Children and Their Families*. International Society for Autism Research – Virtual Annual Meeting. https://www.internetsociety.org/impact-report/2020/?gclid=EAlaIqobChMluez9rIdm8gIVhYiRCh29sQucEAAYASAAEgIXT_D_BwE#education-in-pandemic
- Ministério da Educação, Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Misquiatti, A. R. N., Brito, M. C., Ferreira, F. T. S., & Junior, F. B. A. (2015). Family burden and children with autism spectrum disorders: Perspective of caregivers. *Revista CEFAC*, 17, 192-200. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201520413>
- Monteiro, S. S. (2020). (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. *Revista Augustus*, 25 (51), 237-254. Recuperado em 06 de junho, 2021, de <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>
- Moore-Abdool, W. (2010). Included Students with Autism and Access to General Curriculum: What Is Being Provided?. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 153-169. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ902680.pdf>
- Orsati, F. T., & Ashby, C. (2020). O que não é negociável na educação inclusiva. In: Orsati et al (Eds.), *Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação* (pp. 183-204). São Paulo: Edicon.
- Paula, C. S., Ribeiro, S. H., Fombonne, E., & Mercadante, M. T. (2011). Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(12), 1738-1742. doi: <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>
- Rueda, C. S., Pérez, M. C., & Sarrionandia, G. E. (2021). El proceso de confinamiento por la Covid-19 del alumnado con trastornos del espectro autista escolarizado en centros ordinarios: un análisis cualitativo del impacto sobre ellos, sus necesidades futuras y las de sus familias. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, (1), 141-161. <https://doi.org/10.14201/scero202152e141161>
- Schmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 222-235. <https://doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>
- Sempreviva Organização Feminista & Organização Feminista Gênero e Número (2020). *Sem Parar: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia* (Relatório de Pesquisa/2020). Recuperado em 18 setembro, 2020, de http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf
- UNESCO. (2020). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e Educação para Todos*. Paris. <https://gem-report-2020.unesco.org/>
- UNICEF Brasil, Instituto Claro e Cenpec. (2021). Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>

White, L. C., Law, J. K., Daniels, A. M., Vernoia, B., Xiao, S., SPARK Consortium, Feliciano, P., & Chung, W. K. (2021). Brief Report: Impact of COVID-19 on Individuals with ASD

and Their Caregivers: A Perspective from the SPARK Cohort. *Journal of autism and developmental disorders*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04816-6>

Recebido em: 06 de fevereiro de 2023

Aprovado em: 27 de abril de 2024

Agradecimento:

Este estudo foi realizado no escopo do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Política Educacional e Trabalho Docente, que conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 - Chamada INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs Nº 58/2022 e Demanda Universal 01/2021, processo APQ-00432-21.