



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

MÔNICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE E APÓS A PANDEMIA
PELA COVID-19**

SÃO LUÍS
2024

MÔNICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE E APÓS A PANDEMIA
PELA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Pollianna Galvão

SÃO LUÍS
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

dos Santos de Oliveira, Mônica.

Indicadores Para Atuação do Psicólogo Escolar No
Processo de Inclusão de Estudantes Autistas Durante e Após
A Pandemia Pela Covid-19 / Mônica dos Santos de Oliveira.
- 2024.

233 p.

Orientador(a): Pollianna Galvão.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Psicologia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São
Luís/ma, 2024.

1. Psicologia Escolar. 2. Autismo. 3. Covid-19. 4.
Inclusão Escolar. 5. . I. Galvão, Pollianna. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de mestrado concedida no período entre setembro de 2021 e julho de 2023.

MÔNICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

**INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO
DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE E APÓS A PANDEMIA
PELA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Scripto Sensu* em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Aprovada em: 27/03/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Pollianna Galvão (Presidente)
Doutora em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI)

Prof. Dr. Daniel Carvalho de Matos
Doutor em Psicologia
Universidade Federal do Maranhão (PPGPSI)

Profa. Dra. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
Doutora em Saúde Pública
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Profa. Dra. Joanna de Paoli
Doutora em Educação em Ciências
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua fonte inesgotável de amor e misericórdia. Obrigada, Pai do céu, sinto seus cuidados diariamente em minha vida. O sopro do teu espírito me conduz, e, sem ele, não teria chegado aqui. A Ti, toda honra, poder, louvor e glória, eternamente.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão. Aos professores do PPGPsi, principalmente aqueles que me inspiraram com sua maestria na condução afetuosa das disciplinas. Ao suporte técnico da secretaria, na pessoa do Macdowell de Sousa, por todas as vezes que, prontamente e com muita solicitude, me atendeu e auxiliou nos assuntos burocráticos e dúvidas. Aos amigos da turma 2021.2, pelo companheirismo e leveza que trouxeram para essa caminhada.

À minha orientadora, Pollianna Galvão, por todas as inquietações que aguçaram minha transformação, por todas as grandes oportunidades e ensinamentos. Obrigada por me guiar nessa jornada, por alargar minha visão, me permitir aprender com tantas experiências enriquecedoras e pela confiança depositada em conduzir ao seu lado projetos importantes.

À CAPES, pela bolsa concedida e fomento para minha pesquisa, subsídio necessário para a realização e concretização dos meus estudos.

Ao Professor Daniel Matos, que esteve presente desde o dia da minha entrevista de seleção para ingresso no programa, e que muito me ensina com seu compromisso ético. Gratidão por suas frutuosas colaborações.

À professora Francidalma Filha, que, desde a graduação, me cativou com seu jeito único e alegre de ser e viver. Que honra poder contar com suas contribuições para o aprimoramento da minha pesquisa.

À Professora Joanna de Paoli, que me inspira com sua forma doce e gentil de transmitir saberes tão potentes sobre o autismo. Sua sensibilidade ecoa forte em mim. Que felicidade ter você nesse momento.

Aos participantes deste estudo, que, mesmo com suas lutas diárias, abriram espaço em suas rotinas agitadas, me receberam com muita solicitude e colaboraram para o alcance dos objetivos desta pesquisa.

Às minhas amigas de jornada, que foram verdadeiros presentes que o mestrado me deu. Luciana Alves, Dalila Moraes e Maiara Muniz, o apoio e cumplicidade de vocês foram por diversas vezes a força que me impulsionou.

Caminhar com vocês tornou esse processo muito mais agradável e possível de se concretizar.

Estendo, também, meus agradecimentos, aqueles que estiveram caminhando comigo, e que muitas vezes me levaram no colo, durante esse tempo de dedicação aos estudos.

Aos meus pais, Enilda e Edilson, por não medirem esforços para sempre apoiar minhas decisões e sonhos, por me criarem para liberdade, por me permitirem sentir as dores e as alegrias de voar para longe, e por cultivarem em meu coração a certeza de que sempre terei um lugar seguro para voltar. Em especial, agradeço à minha mãe, por me sustentar com suas orações e me manter firme e de pé, enquanto seus joelhos tocam o chão. Você é meu alicerce espiritual, a ponte que me conduz a Deus.

Aos meus irmãos, André Filipe e Maria Vitória, que são meus verdadeiros anjos na terra. Obrigada por cuidarem tão bem de mim, e por me amarem incondicionalmente, mesmo eu sendo insuportável, às vezes. André, por todos os seus esforços para contribuir com minha educação. Maria Vitória, por seus atos incontáveis de doação e amor, por caminhar comigo, por ser minha parceira e me socorrer nos momentos mais difíceis, por sua solicitude em atender sempre meus pedidos. Muito obrigada por tudo, amo vocês.

À minha afilhada, Ana Giovanna, por sempre me curar com seu afeto, nas suas chamadas de vídeo, quando a solidão e a saudade machucavam, por fazer dos meus raros dias em casa, os melhores da minha existência.

À minha amiga, parceira de todas as horas e maior incentivadora desse sonho, Winthney Paula, obrigada por todo o suporte, por me fazer voltar aos trilhos todas as vezes que eu saía. Por sempre me escutar, me acolher, me mostrar possibilidades e me encorajar, e, acima de tudo, por ser minha inspiração como profissional e ser humano.

À minha amiga Adriana Andrade, que, mesmo de longe, se faz tão presente. Sempre apoiou os meus sonhos e compreendeu minhas ausências. Obrigada por suportar meus textões e os dramas de sempre. Sua amizade é um refúgio.

À minha amiga Karla Fernanda, que, por muito tempo foi meu lar, quando a saudade de casa doía. Gratidão por todas as vezes que me salvou dos dias nublados e, junto com sua família, me trouxeram risos e momentos de muita alegria.

Aos meus amigos Kerlysson e Victor Hugo, parceiros que, durante esse processo, sempre estiveram disponíveis para me auxiliar quando precisei de ajuda e suporte. Vocês são dez, meninos.

À professora Tatiana Dourado, por fazer parte da minha trajetória como pesquisadora e psicóloga. Seus incentivos desde a graduação foram essenciais. Sou grata por todas as oportunidades.

À professora Fausta, por ter sido fonte de motivação, não permitido que eu desistisse, quando o desânimo quis me sucumbir. Seu suporte foi vital para concretização desse sonho.

Aos meus pilotos de fuga, Juliane Ferreira e Mateus Santos, por todas as caronas e pela paciência que tiveram ao me levarem para o campo de pesquisa. Por me incentivarem e acreditarem que tudo daria certo.

Aos meus alunos do UniFACEMA, por todo o carinho, incentivo e torcida para que eu concluísse a pesquisa. O afeto de vocês aliviou em mim, incontáveis vezes, o cansaço.

À professora Ana Deyvis, Pedro Wilson e Ana Valéria, que num dia foram meus professores, e noutro tornaram-se colegas de trabalho. Gratidão por terem sido minha base formativa, por acreditarem em mim e me impulsionarem a caminhar ao lado de vocês.

Às pessoas que passaram por minha vida durante esse tempo de pesquisa e que de alguma forma contribuíram com minha caminhada.

Aqueles que chegaram e partiram, mas que somaram forças, me incentivaram a encontrar o equilíbrio necessário para conseguir continuar e alcançar a concretização de mais uma etapa.

Por último, e sem presunção, agradeço a mim mesma, por ter tentado. Ver gente tentando é uma das coisas mais bonitas da vida, e me perceber tentando, mesmo que doendo, mesmo que às vezes errando, é motivo de muito orgulho, embora tenha levado tempo. E que eu continue tentando. E que eu continue tento pessoas maravilhosas tentando comigo. Como diz Cris Lisbôa, “Serão derramadas estrelas cadentes nos corações de quem continua tentando”. Acredito nestas palavras veemente. E acredito que uma destas estrelas foi derramada para concretização desta jornada. Pois se tem uma coisa que fiz aqui, foi tentar. E aconteceu, o desejo foi atendido.

“O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”

Guimarães Rosa

RESUMO

O número de matrículas de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas regulares tem sido crescente a partir da ampliação de políticas educacionais inclusivas, sobretudo nas últimas duas décadas. Em meio a essas políticas, houve o atravessamento da crise sanitária mundial provocada pela COVID-19, o que ocasionou desdobramentos à escolarização desses estudantes que já vinha sendo gerenciada com muitos problemas sobre acesso e permanência no ensino regular com qualidade. Observa-se que a atuação do psicólogo escolar para atender a essa demanda precisou ser ampliada e ressignificada durante e após a pandemia ante os desafios contemporâneos da inclusão escolar. Essa pesquisa investigou os indicadores para a atuação em Psicologia Escolar direcionada ao acompanhamento de estudantes autistas após o contexto pandêmico em uma escola pública de Caxias/MA. Foram delineados 4 objetivos específicos: (1) mapear o número de matrículas de estudantes autistas nas escolas públicas municipais; (2) conhecer as estratégias utilizadas pelas escolas para ensinar estudantes com e sem deficiência, em relação às medidas sanitárias de proteção, durante o contexto pandêmico, incluindo o retorno às aulas presenciais; (3) verificar as demandas que emergiram ou se intensificaram durante e após a COVID-19 para atuação do psicólogo escolar no trabalho de inclusão do estudante autista; e (4) levantar, a partir das rotinas e atividades de uma escola, indicadores para atuação do psicólogo escolar direcionada à inclusão de pessoas autistas. De natureza qualitativa, a pesquisa fundamentou-se na proposta de intervenção institucional da Psicologia Escolar crítica (Marinho-Araujo, 2014, 2016, 2018) e na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 2012), que ocorreu por duas etapas: (1) Mapeamento das escolas com estudantes autistas matriculados em Caxias-MA; e (2) Intervenção Institucional. A construção e análise das informações permitiram a elaboração de cinco eixos orientadores para discussão, os quais deram origem a sete zonas de sentido: (a) Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar; (b) Práticas implementadas para todos e carência de medidas específicas para o aluno autista; (c) A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista; (d) O afastamento das escolas e a desesperança das famílias atípicas com o processo educativo; (e) Desistência do processo de ensino e aprendizagem do aluno autista; (f) A readaptação ao contexto escolar e o surgimento de novos desafios; e (g) Compreensões reduzidas sobre a atuação do Psicólogo Escolar. Os resultados indicaram carência de ações específicas para o ensino de medidas de autoproteção voltadas para os estudantes autistas no e pelo coletivo, além necessidades formativas no campo teórico e metodológico para os atores escolares para essa intenção. Destaca-se, também, a agudização do capacitismo voltada aos estudantes atípicos durante e após período pandêmico, o que ampliou a desistência de intervenções pedagógicas relacionadas a aspectos escolares e, também, para o ensino de medidas de prevenção e segurança contra a doença infectocontagiosa, o que minimiza o potencial da mediação docente quando dirigida a esse público. Constatou-se a recorrência de falas dirigidas a uma

atribuição equivocada do papel da família para a educação escolar dos alunos com e sem deficiência durante o período de suspensão das aulas presenciais, mas com minimização de cobrança mais voltada às famílias atípicas. As informações encontradas levaram à conclusão de que a desistência do processo de ensino e aprendizagem, os impactos emocionais e comportamentais na quebra de rotina na pandemia e as dificuldades de reinserção ao contexto escolar estiveram mais acentuadas entre os estudantes autistas. A partir dos resultados e conclusão da pesquisa, foram elaboradas diretrizes para ampliação e ressignificação da atuação do psicólogo escolar voltadas a cenários de pandemia, com vistas a potencializar a luta anticapacitista no enfrentamento da inclusão de pessoas autistas. Espera-se que os resultados desse estudo colaborem para a construção de escolas democráticas, plurais e que naturalizem a potência das diferenças de formas de existência humana entre a população neurodiversa.

Palavras – chave: Psicologia Escolar. Autismo. Covid-19. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The number of students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) enrolled in mainstream classrooms has been growing as a result of the expansion of inclusive education policies, especially in the last two decades. In the midst of these policies, the global health crisis caused by COVID-19 has had repercussions for the schooling of these students, which was already being managed with many problems regarding quality access and permanence in mainstream education. It can be seen that the work of the school psychologist to meet this demand needed to be expanded and reframed during and after the pandemic in the face of the contemporary challenges of school inclusion. This research investigated the indicators for school psychology work aimed at monitoring autistic students after the pandemic in a public school in Caxias/MA. Four specific objectives were outlined: (1) to map the number of autistic students enrolled in municipal public schools; (2) to find out the strategies used by schools to teach students with and without disabilities, in relation to sanitary protection measures, during the pandemic context, including the return to face-to-face classes; (3) to verify the demands that emerged or intensified during and after COVID-19 for the school psychologist's work in the inclusion of autistic students; and (4) to identify, based on the routines and activities of a school, indicators for the work of school psychologists aimed at including autistic people. Qualitative in nature, the research was based on the institutional intervention proposal of critical school psychology (Marinho-Araujo, 2014, 2016, 2018) and the cultural-historical perspective of human development (Vygotsky, 2012), which took place in two stages: (1) Mapping of schools with autistic students enrolled in Caxias-MA; and (2) Institutional Intervention. The construction and analysis of the information enabled the development of five guiding axes for discussion, which gave rise to seven zones of meaning: (a) Inclusion practices for autistic students to prevent COVID-19: the exacerbation of ableism in the school environment; (b) Practices implemented for all and lack of specific measures for autistic students; (c) The pandemic as a magnifying glass for the challenging realities of autistic students; (d) Disengagement from schools and the hopelessness of atypical families with the educational process; (e) Giving up on the teaching and learning process for autistic students; (f) Readapting to the school context and the emergence of new challenges; and (g) Reduced understanding of the role of school psychologists. The results indicated a lack of specific actions for teaching self-protection measures for autistic students in and by the collective, as well as training needs in the theoretical and methodological fields for school actors for this purpose. Also noteworthy is the exacerbation of ableism aimed at atypical students during and after the pandemic period, which increased the dropout rate from pedagogical interventions related to school aspects and also for teaching prevention and safety measures against infectious diseases, which minimizes the potential of teacher mediation when directed at this audience. There was a recurrence of statements aimed at a mistaken attribution of the role of the family in the school education of students with and without disabilities during the period of suspension of face-to-face classes, but with a minimization of demands aimed more at atypical families. The information found led to the conclusion

that dropping out of the teaching and learning process, the emotional and behavioral impacts of breaking routine during the pandemic and the difficulties of reintegrating into the school context were more pronounced among autistic students. Based on the results and conclusion of the research, guidelines were drawn up for expanding and reframing the work of school psychologists in pandemic scenarios, with a view to strengthening the anti-capacity struggle in tackling the inclusion of autistic people. Based on the results and conclusion of the research, guidelines were drawn up for expanding and reframing the work of school psychologists in pandemic scenarios, with a view to strengthening the anti-capacity struggle in the face of the inclusion of autistic people. It is hoped that the results of this study will help to build democratic, pluralistic schools that naturalize the power of the differences in forms of human existence among the neurodiverse population.

Keywords: School Psychology. Autism. Covid-19. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Informações sobre as coordenadoras participantes da pesquisa	81
QUADRO 2 -	Informações sobre os professores e alunos autistas participantes da pesquisa	82
QUADRO 3 -	Síntese das unidades de análise da zona de sentido 1 para elaboração de indicadores de atuação	118
QUADRO 4 -	Síntese das unidades de análise da zona de sentido 2 para elaboração de indicadores de atuação	128
QUADRO 5 -	Síntese das unidades de análise da zona de sentido 3 para elaboração de indicadores de atuação	141
QUADRO 6 -	Organização dos protocolos das observações institucionais interativas	150
QUADRO 7 -	Síntese das unidades de análise da zona de sentido 6 para elaboração de indicadores de atuação	166
QUADRO 8 -	Síntese das unidades de análises transversais para elaboração de indicadores de atuação	174

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Faixa etária dos participantes	101
GRÁFICO 2 -	Tempo de atuação no cargo de coordenadora	102
GRÁFICO 3 -	Formação inicial	102
GRÁFICO 4 -	Ano final de formação	103
GRÁFICO 5 -	IES em que se formou	105
GRÁFICO 6 -	Formação continuada	105
GRÁFICO 7 -	Formação específica para atuar com inclusão escolar	106
GRÁFICO 8 -	Formação para atuar com estudantes autistas	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Síntese do planejamento das etapas preliminares: aspectos ético-legais	84
TABELA 2 -	Síntese do planejamento da 1ª etapa: mapeamento de escolas com estudantes autistas	87
TABELA 3 -	Síntese do planejamento da 2ª etapa: intervenção institucional em uma escola municipal de Caxias - MA	91
TABELA 4 -	Definição dos eixos norteadores para análise da pesquisa	93
TABELA 5 -	Matrículas da Educação Básica de Caxias – MA, no ano de 2022	97
TABELA 6 -	Zona de sentido 1 “Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar”	110
TABELA 7 -	Zona de sentido 2 “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas”	119
TABELA 8 -	Zona de sentido 3 “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista.”	129
TABELA 9 -	Indicadores institucionais da análise documental	143
TABELA 10 -	Zona de sentido 4 “O afastamento dos estudantes autistas das escolas e a desesperança das famílias com o processo educativo”	151
TABELA 11 -	Zona de sentido 5 “Desistência do processo de ensino aprendizagem do aluno autista”	154
TABELA 12 -	Zonas de sentido 6 “A readaptação ao contexto escolar e o surgimento de novos desafios”	162
TABELA 13 -	Zona de sentido transversal “Compreensões reduzidas sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar” (falas das professoras e coordenadoras)	166
TABELA 14 -	Propostas de atuação para o psicólogo escolar no processo de inclusão de pessoas autistas	178

LISTA DE SIGLAS

APA	Associação Americana de Psiquiatria
ASD	Autism Spectrum Disorder
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID	Coronavirus Disease
CRAEDI	Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EA	Espectro Autista
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
EUA	Estados Unidos da América
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE - 1994	Política Nacional de Educação Especial
PNEE - 2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida
PNEEPEI -2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de inteligência
SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY: UM OLHAR REVOLUCIONÁRIO PARA OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFECTIVAS	33
2.2	A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E A ATUAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE INCLUSÃO	41
2.3	O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ESTUDANTE AUTISTA	51
2.3.1	Desigualdades ampliadas: impactos da pandemia na educação e no trabalho no Brasil	51
2.3.2	Os desafios para inclusão de estudantes autistas no ambiente escolar em contexto pandêmico de COVID-19	57
2.4	INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL E INDICADORES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR	62
3	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	69
3.1	OBJETIVO GERAL	71
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
4	METODOLOGIA	72
4.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	72
4.2	CENÁRIO DA PESQUISA	76
4.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
4.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	82
4.4.1	Etapas preliminares: Aspectos ético-legais	83
4.4.2	1ª etapa: Mapeamento das escolas municipais de Caxias – MA, com estudantes autistas matriculados no Ensino Fundamental I	84
4.4.3	2ª etapa: Mapeamento Institucional em uma escola com alunos autistas matriculados	87
4.5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	91
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICES	212
	ANEXO	22

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão, e tem como proposta investigar indicadores para atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas nas escolas regulares, considerando os desdobramentos que emergiram e se intensificaram no contexto pandêmico.

O interesse pela temática da pesquisa ocorreu a partir de três motivações principais, que se conectam e se tornam alvo da atuação e da investigação científica do psicólogo escolar: o cenário político da educação inclusiva no Brasil, os desafios para o processo de inclusão escolar de pessoas autistas e os desdobramentos da pandemia de COVID-19 no cenário educacional inclusivo.

No que se refere ao **cenário político da educação inclusiva instaurado no Brasil**, desde a década de 1980, mudanças vêm ocorrendo em meio a tensionamentos de ações políticas, sociais e pedagógicas para promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 é considerada um marco político central e firmou o compromisso do Estado de garantir educação para todos, com igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil, 1988).

Impulsionadas por movimentos sociais e lutas civis em defesa da educação inclusiva, que acontecia no cenário nacional e mundial, ações governamentais vêm sendo alvo das políticas públicas para a construção de um projeto de sociedade fundamentado na materialização da escola democrática e inclusiva no país. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que regulamentou e definiu, como modalidades da Educação Especial, as escolas de classes especiais, a sala de recursos, o ensino itinerante, entre outras modalidades voltadas para as pessoas com deficiência que, até então, não tinham garantia à escolarização no sistema formal de ensino. Tais ações representaram um avanço para a época, ainda que fundamentadas em um paradigma da integração, e retiraram o foco do modelo médico, que atribuía à própria deficiência as barreiras para a inclusão (Brasil, 1994).

A PNEE, considerada um importante marco para aquele momento, atendeu parcialmente às demandas manifestadas por organizações da sociedade civil organizada e às necessidades de ações específicas para os variados tipos de deficiência, contudo a política ainda não se sustentava no paradigma da inclusão. Ao

tomar como base o modelo de integração e estabelecer modalidades de atendimento educacional especializado, apontava para uma perspectiva de normalização voltada para ambientes e abria precedentes para que a presença de estudantes com deficiência nas classes comuns fosse facultativa (Muniz, 2021; Muniz; Galvão, 2022; Galvão; Beckman, 2016).

Na esteira de constantes ações e transformações políticas referentes à preocupação com a educação, surgiram novas mudanças de paradigma sobre a deficiência, que se erguem na luta contra ações de segregação e discriminação. Destaca-se a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trouxe direcionamentos para que a Educação Especial passasse a ser organizada e oferecida na Rede Regular de ensino (Brasil, 1996). Percebe-se, no entanto, que não houve consolidação efetiva que colocasse, na prática, pessoas com e sem deficiência nos mesmos ambientes educacionais. O que se percebe é que, ao longo da história de lutas por direitos voltados à educação inclusiva e democrática, existe uma trajetória com tensionamentos político-sociais de avanços e retrocessos para essa pauta (Martínez, 2007a; 2007b; Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016; Galvão *et al.*, 2018; Galvão; Muniz, 2022; Maranhão; Galvão; Matos, 2022; Marinho-Araújo *et al.*, 2023).

No decorrer da história, houve diversos esforços nesse caminho de lutas. Nessa esteira, chega-se à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Essa política representa um grande marco nacional na medida em que defende o paradigma da inclusão e o modelo social da deficiência e impulsiona as escolas a assumirem seu papel social e político na colaboração de um projeto de sociedade democrática (Fleith, 2011; Galvão; Beckman, 2016). A perspectiva da PNEEPEI contribuiu para avanços significativos nos últimos quinze anos e foi fortalecida pela promulgação de outras legislações federais importantes, como a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que trata da garantia de direitos para pessoa autista e seus familiares, e a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que assegura e consolida direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2008; 2012a; 2015).

Entende-se, assim, que o aumento da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular é fruto da implementação dessas políticas de inclusão e dos tensionamentos de movimentos sociais e políticos que formaram um corpo de resistência e provocaram implementações e mudanças em diversas políticas públicas

com pautas sociais, intensificadas pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, desde 2002. Essas mudanças e avanços em favor do paradigma da inclusão aconteceram até o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Com as políticas neoliberais partidárias intensificadas a partir daí e marcadas por promover o desmonte e severos danos à educação inclusiva, instalou-se um novo contexto político e social que passaram a ameaçar conquistas já alcançadas, como por exemplo, a garantia de matrículas no ensino regular para pessoas com deficiência (Galvão; Matos; Araújo, 2018; Marinho-Araújo *et al.*, 2022; Muniz, 2021).

A despeito das ameaças ao projeto do paradigma da inclusão, constata-se um progressivo aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas regulares do país, em consonância com o que propõe a PNEEPEI de 2008. De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2023, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP), o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de 41,6% em relação a 2019. O maior número está no Ensino Fundamental, com 62,9% dessas matrículas. Junto a esses dados, destacam-se as classes comuns, que aumentaram gradativamente ao longo dos anos e que, em 2023, representaram 95% do total da Educação Especial (INEP, 2008; 2024).

No estado do Maranhão, as matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns chegaram a 48.014, em 2021, um avanço de 139% em relação a 2008. O maior número está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 36,7% das matrículas da Educação Básica (INEP, 2022a). Em relação ao cenário da Educação Inclusiva no município de Caxias/MA, os resultados do Censo Escolar indicaram que, no ano de 2022, foram matriculados 2.022 estudantes. As instituições da rede municipal contemplam os níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental e somam o total de 1.696 (83%) alunos da Educação Especial de todo município (INEP, 2023). Esses dados locais mostram que as matrículas nas redes estadual e municipal estão aumentando progressivamente, e que o Ensino Fundamental segue com maior índice.

É evidente que, apesar das importantes conquistas de direitos, estes dados, por si sós, são incipientes para garantia de práticas educacionais inclusivas (Cunha; Dazzani, 2016; Muniz, 2021). Martínez (2013) enfatiza que ainda há um entendimento de que a educação inclusiva se refere, em muitos casos, à garantia de matrícula dos alunos que, historicamente, foram atendidos pela Educação Especial. Nesse sentido,

é necessário produzir mudanças significativas nos campos político, social e estrutural, capazes de oportunizar o entendimento sobre as diferenças humanas, para então, serem inseridas e desenvolvidas em seu funcionamento educacional.

Além de garantir matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, é preciso planejar e estruturar a qualidade e efetividade da educação, empreender mediações adequadas e estabelecer metas de aprendizagem (Matos; Matos, 2018). É preciso ver a Educação Inclusiva para além do cumprimento de uma exigência legal, sob a perspectiva da diversidade humana, em que todas as pessoas, com deficiência ou não, são respeitadas em suas diferenças. No entanto, a forte visão normativista da sociedade, que rejeita tais diferenças e que ainda mantém na prática ações de exclusão e segregação mais sutis, impõe-se como obstáculo para o alcance do ideal de inclusão, que visa oferecer respostas educativas adequadas às necessidades de todos os alunos (Galvão; Beckman, 2016).

Essa perspectiva normativista foi fortemente apoiada pelo anterior Governo Federal, liderado por Jair Messias Bolsonaro, cujo mandato foi marcado por discriminações, negacionismo da ciência, segregações, desfalques e ataques às instituições públicas e implementação de medidas contrárias à Constituição Federal (CF) de 1988 (Lima; França; Pereira, 2023; Marinho-Araújo *et al.*, 2022). Entre tantos atos, toma-se como exemplo o que ocorreu em setembro de 2020, quando o então presidente da República sancionou o Decreto de nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e previa a implementação de classes e escolas especializadas para o público da Educação Especial (Brasil, 2020a), o que representou um retrocesso e uma política de segregação.

O decreto acabou suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), em dezembro de 2020, cuja decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 (Brasil, 2020b). O referido decreto foi revogado em 1º de janeiro de 2023, pelo atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.370, em uma das suas primeiras decisões e atos políticos (Brasil, 2023a). No entanto, quando ainda em vigor, escolas da Rede pública e da Rede privada o utilizaram para impedir o acesso de estudantes com deficiência a escolas comuns, o que revela a face de um governo que legitimou o preconceito com as diferenças e demonstra o quanto ainda precisa ser feito para se chegar ao ideal de escola e sociedade inclusivas.

Souza (2022a), ao tomar por base os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, defendeu o potencial da escola na promoção do desenvolvimento de funções psicológicas superiores que favorecem o pensamento complexo, capaz de ampliar as significações do mundo pelo sujeito. Entende-se, portanto, que a escola assume um papel que vai além da formação teórica e preparo para mercado de trabalho, mas que assume a perspectiva de desenvolvimento psicológico humano para sua vida na coletividade (Marinho-Araujo, 2018).

Essa concepção de escola é fortemente defendida pela Psicologia Escolar crítica, cujas proposições teórico-metodológicas embasam as ações do profissional de Psicologia em defesa da educação, como um agente promotor de desenvolvimento humano (Martínez, 2010; Oliveira; Ramos; Souza, 2020; Possatto; Marinho-Araujo, 2017; Dazzani, 2010; Guzzo *et al.*, 2010; Fleith, 2011; Souza *et al.*, 2014; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo; Almeida, 2014; Aquino *et al.*, 2018; Souza, 2022a). Tais práticas levam ao reconhecimento da importância da escola para a consolidação de uma sociedade inclusiva e de sua função sociopolítica, como potente instrumento de governo para redução das desigualdades sociais, dos preconceitos e das discriminações.

Como segundo fator motivador da temática, **os desafios para o processo de inclusão escolar de pessoas autistas**¹, destaca-se que, nos últimos anos, essa população tem lutado por ocupar os espaços que são seus por direito, incluindo a escola de ensino regular. Conforme o censo escolar divulgado pelo INEP, 636.202 alunos autistas cursaram os ensinos Infantil, Fundamental ou Médio das redes pública e privada em 2023. Esse número representa um grande salto, com alta de 48%, se comparado ao ano de 2022, quando havia 429.521 (INEP, 2024). Diante do aumento do número de alunos autistas matriculados nas escolas regulares, cresce o interesse de estudiosos em relação à efetividade da educação para esse público (Matos; Matos, 2018; Dias; Santos; Abreu, 2021).

Somam-se, também, inquietações pessoais oriundas do meu primeiro contato e convivência com uma pessoa autista, que aconteceu em um ambiente escolar durante o Ensino Médio. Frases como *“ele vem só para socializar”* e *“ele não tem condições de aprender mais do que isso”*, a permissão para ir embora da escola mais

¹ No decorrer desta pesquisa, serão utilizadas as expressões defendidas pelo Movimento da Neurodiversidade: pessoa no espectro do autismo ou pessoa autista, em respeito aos protagonistas desse movimento, que preferem assim ser chamados.

cedo, com a alegação de que o jovem não conseguiria ficar até o horário normal de saída, a dispensa de atividades coletivas e avaliações e a aceitação de comportamentos inadequados em sala eram algumas das situações que diariamente me intrigavam naquela época. Isso seria, por acaso, uma educação inclusiva? Desde então, a existência da pessoa autista despertou em mim inquietações sobre a realidade da educação para busca de formação humana, acadêmica e profissional dessa população.

A identificação do autismo passa por diversos entraves desde o reconhecimento do diagnóstico. Isso pode ser constatado pelo sentido atribuído ao termo “autista” nos primeiros estudos, até a sua conceituação atual (Paoli; Machado, 2022). O termo “autismo” surgiu em 1911, com as pesquisas do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que associava a expressão a sinais comportamentais de jovens e adultos ao quadro de esquizofrenia. Anos depois, em 1943, surgiu o artigo de Leo Kanner, fruto das observações e acompanhamentos do desenvolvimento de onze crianças, oito meninos e três meninas. Embora tenha avaliado características semelhantes as descritas por Bleuler, identificou especificidades relacionadas às dificuldades na comunicação, linguagem e contato afetivo, considerou a necessidade de formular um novo quadro nosográfico, definido por ele como “distúrbio autístico do contato afetivo”, em vez de associar a uma psicose infantil. Em pouco tempo, o próprio Kanner, substituiu o termo por “autismo infantil” (Maenner *et al.*, 2021; Vieira, 2016; Silva, 2021).

Em paralelo aos primeiros estudos de Kanner, encontram-se os do pediatra austríaco Hans Asperger, publicado em 1944. Sua tese foi produto de 10 anos de observações com mais de 200 crianças austríacas que apresentavam comportamentos associados ao autismo a um maior ou menor grau. Essa pesquisa chama a atenção pela descrição de quatro crianças com bom nível de inteligência e linguagem, consideradas a extremidade favorável do autismo. Em oposição, havia as crianças não falantes, rotuladas como impossíveis de contribuir socialmente, consideradas de “vida indigna” ou “ineducáveis”. Ficou assim entendido que somente crianças com a comunicação fluente retratavam a “psicopatia autista”. Essa classificação trouxe grandes problemas, pois trazia em si a condenação de crianças com prejuízos na comunicação (Paoli; Machado, 2022; Czech, 2018; Maenner *et al.*, 2021; Vieira, 2016; Silva, 2021; Rocha, 2023).

A atuação de Asperger foi severamente criticada, pois pesquisas apontam a associação do médico ao regime nazista (Paoli; Machado, 2022; Czech, 2018; Sheffer, 2019). Na época em que foi diretor da Clínica da Criança da Universidade de Viena, onde acompanhava crianças com deficiência, foi acusado de ser conivente com o governo nazista e com a ideia de “higiene racial” e foi apontado como cúmplice do assassinato de centenas de crianças com deficiência, incluindo as autistas, cujo diagnóstico de funcionalidade salvava algumas, mas outras eram condenadas.

Embora Kanner e Asperger tenham realizado as pesquisas quase simultaneamente, os estudos de Kanner prevaleceram na época, o que o tornou responsável por abrir caminhos para Psiquiatria Infantil e por propagar os estudos sobre o autismo. No entanto, as contradições no percurso de seus estudos, de maneira equivocada, serviram como base para teorias psicanalíticas da época, fortemente propagadas por Bruno Bettelheim, que, em 1967, publicou o livro “Fortaleza vazia”, no qual associava a origem do autismo às fragilidades dos laços afetivos familiares, com ênfase para as relações maternas (Lima, R. C., 2014; Lopes, 2019).

Os estudos de Asperger tornaram-se conhecidos apenas 40 anos após sua publicação, pela divulgação de Lorna Wing, psiquiatra britânica que tinha uma filha autista e que, junto com o marido, dedicou-se aos estudos sobre autismo. Lorna firmou uma parceria nas pesquisas científicas com Judith Gould e, juntas, formularam a tríade de dificuldades de pessoas com autismo: interação social, comunicação e imaginação. Em sua pesquisa, Wing e Gould (1979) encontraram crianças e adolescentes com traços autísticos que apresentavam desenvolvimento com diferenças qualitativas em relação aos descritos por Kanner. Em busca de entendimento, encontraram a tese de Asperger, que apresentava outra perspectiva para o autismo, mais próxima à de suas suposições, segundo as quais as pessoas autistas fariam parte de um *continuum* autista (Silberman, 2016).

Continuando com seus estudos, Wing (1981) apresentou as diferenciações entre o autismo proposto por Kanner e o apresentado por Asperger, atribuindo o nome de Síndrome de Asperger a esse novo diagnóstico. Essa nova nomenclatura foi apresentada como uma estratégia, já que o diagnóstico de autismo era rodeado de conotações depreciativas às crianças, aos pais e em especial às mães (Silberman, 2016; Assumpção Junior; Kuczynski, 2018).

Paoli e Machado (2022) destacam as contribuições de Lorna Wing, que coloca todas as diferenciações sobre o autismo em um mesmo guarda-chuva, contribuindo para criação do conceito de espectro autista, um *continuum* mais complexo, que varia em níveis e em forma, e, não, que representa uma mera linha reta, o que explica a ampla heterogeneidade de manifestações, nas diversas áreas do desenvolvimento (Varella; Amaral, 2018). Essa concepção de espectro autista se consolidou entre especialistas e foi empregada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2013), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), e inserida no rol da Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2019), da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Segundo o DSM-5, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento descrito por 2 subcritérios: a) prejuízos na comunicação e na interação social e b) padrão de comportamento repetitivo e restrito de interesses ou atividades. Pelo fato de esses déficits se apresentarem de maneira não uniforme, mostram-se 3 níveis, com base na necessidade de suporte e intervenção. No nível 1, estão as pessoas autistas que precisam de pouca ajuda para realizar atividades diárias e que têm facilidade de aprender com orientações recebidas. No nível 2, enquadram-se aquelas que precisam de mais ajuda e intervenção terapêutica e que apresentam dificuldades acentuadas na interação social. No nível 3, estão as que precisam de suporte intenso, têm grande dificuldade na comunicação, interação muito restrita e sintomas com maior gravidade (American Psychiatric Association, 2014; Gaiato, 2019).

Além do DSM, no Brasil, adotam-se as categorizações da CID, cuja versão anterior, a CID-10, trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84, como: autismo Infantil (F84.0), autismo Atípico (F84.1), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), outros TGDs (F84.8) e TGD sem outra especificação (F84.9). A nova versão, CID-11, mudou a classificação, uniu todos esses diagnósticos na concepção de espectro, passou a utilizar o termo Transtorno do Espectro do autismo, *Autism Spectrum Disorder* (ASD) em inglês, sob o código 6A02, e as subdivisões passaram a ser relacionadas apenas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual (WHO, 2019).

Tais subdivisões passaram a ser assim codificadas: Transtorno do Espectro do autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum

comprometimento da linguagem funcional (6A02.0); Transtorno do Espectro do autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional (6A02.1); Transtorno do Espectro do autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com linguagem funcional prejudicada (6A02.2); Transtorno do Espectro do autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e linguagem funcional prejudicada (6A02.3); Transtorno do Espectro do autismo com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional (6A02.5); Outro Transtorno do Espectro do autismo especificado (6A02.Y); Transtorno do Espectro do autismo não especificado (6A02.Z) (WHO, 2019).

A partir desse breve recorte sobre a construção histórica da concepção do autismo e as transformações sobre a forma de entender o autismo, este estudo se apoia na tese de Paoli e Machado (2022), que defendem que o autismo não surgiu de maneira súbita como resultado direto das transformações na cultura e estilo de vida das últimas décadas. Donvan e Zucker (2017, p. 52) endossam esse posicionamento, ao apresentarem o que Leo Kanner já dizia em sua época: “Eu não criei o autismo. Ele já existia.”

No entanto, desde os primeiros estudos, o autismo vem carregado de estereótipos, concepções estéticas e eugênicas, que enfatizam apenas algumas características, em detrimento de todas as múltiplas formas de existência. Esse fato gera preocupações em torno de como a pessoa autista é reconhecida e percebida. Paoli e Machado (2022) lançam críticas ao DSM-5, que ainda é constituído por forte influência do modelo médico da deficiência, e, entre elas, destacam a seguinte afirmação do manual: “Frequentemente envolvem atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral, acompanhado por ausência de interesse social”. Essa consideração acerca das interrupções comunicativas como desinteresse por socializar é desumana, pois essa concepção fortalece o senso comum para justificar o afastamento do convívio social. Diante desse fato, é nítido que muito ainda deve ser percorrido para que sejam superadas as concepções que associam o autismo a incapacidades, doença ou transtorno mental.

Essa luta já vem sendo travada pelo movimento da neurodiversidade², que compreende o autismo em seus múltiplos espectros, os quais se consolidam como alternativa para dois modelos anteriores: um advindo da posição psicologizante da Psicanálise, e outro, da teoria biomédica da deficiência (Ortega, 2008). O primeiro, atribui ao autismo um significado simbólico e interpreta os sintomas como um mecanismo de defesa contra experiências traumáticas que a pessoa não consegue processar. Já o segundo patologiza essa condição e vê a diversidade como algo negativo. Ambos os modelos pregam-no como uma doença, que precisa ser tratada e curada, portanto as pessoas com autismo precisam se adaptar aos padrões sociais existentes.

Na compreensão da neurodiversidade, o autismo não é visto como uma doença ou um transtorno, que necessita de uma cura, mas, sim, como uma diferença humana. Essa concepção leva a sociedade a caminhar em busca de uma visão mais crítica sobre o autismo no contexto dos níveis de suporte e condições sociais, materiais, culturais de desenvolvimento, e a entender o espectro do autismo como uma condição humana, com suas características, que devem ser compreendidas e respeitadas (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021).

Essa tese da neurodiversidade é fortemente defendida também na obra de Santos e Gonçalves (2021), que ressaltam a importância de considerar o termo “autismos”, plural, por considerar as múltiplas determinações presentes nas peculiaridades do desenvolvimento dessas crianças, adolescentes e adultos, posicionamento endossado em outros estudos (Paoli; Sampaio; Machado, 2022; Paoli; Machado, 2022; Galvão; Matos; Araújo, 2018).

Corroborando com esse entendimento, Freitas e Boff (2022) apresentam a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, segundo a qual, para todos os efeitos legais, eles são pessoas com deficiência (Brasil, 2012a), e ressaltam a importância de se compreender o autismo sob a perspectiva do modelo social de

² Neurodiversidade é termo cunhado no final do século XX pela socióloga australiana Judy Singer, uma das precursoras da criação de paradigmas pró-valorização das diferenças. A neurodiversidade é a compreensão de que condições neurológicas diferentes do padrão são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não precisam de cura ou de tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes “indistinguíveis dos pares” (Singer, 1999; Aquino *et al.*, 2018). O movimento da neurodiversidade, portanto, toma esses entendimentos para defender aqueles que são discriminados por suas variações neurológicas e de conduta (Sosa, 2020).

deficiência³. Nesse sentido, não se desconsideram as especificidades advindas do diagnóstico, mas entende-se que, assim como outras deficiências, o autismo é uma produção social, fruto de uma sociedade balizada por um ideal dominante de normalidade (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Isso implica mudanças na oferta de recursos sociais e de saúde, bem como de educação para, então, atingir qualidade de vida e efetiva inclusão para essas pessoas. No tocante à Educação, objeto desta pesquisa, destacam-se os estudos de Matos e Matos (2018), Galvão, Matos e Araújo (2018), Galvão, Matos e Hora (2021), Galvão e Beckman (2016), Sousa, Matos e Matos (2020), Miranda, Matos e Matos (2020), Silva *et al.* (2021), Carvalho Filha *et al.* (2021b) e Carvalho Filha (2021), que, nos últimos anos, apresentaram potentes práticas e discussões em prol do direito à educação de qualidade para pessoas autistas. Assim, essas pesquisas evidenciam a importância de considerar as necessidades específicas das pessoas autistas no contexto educacional, visando à promoção de uma experiência de aprendizado mais inclusiva e adequada.

Por último, o terceiro fator motivador do interesse desta pesquisa: **os desdobramentos da pandemia de COVID-19 para o cenário educacional e inclusivo**, assim denominada em referência ao tipo de vírus e ao ano de eclosão da epidemia: *Coronavirus disease* — 2019, uma doença infecciosa que surgiu na cidade de Wuhan, na China (Freitas *et al.*, 2021), e que rapidamente foi considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um caso de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Seu alto índice de contaminação trouxe inúmeras implicações em toda a sociedade, levando a um verdadeiro colapso na Saúde, Economia, Política e Educação (Zhu *et al.*, 2020).

A pandemia mudou o cotidiano da população. O modo de viver teve que ser abruptamente remodelado e surgiram novas formas de comportamento, a exemplo da obrigatoriedade do uso de máscaras e maior atenção à higienização dos lugares, alimentos e à própria higiene pessoal, com maior vigilância e frequência do hábito de lavar as mãos (OPAS, 2020). Ademais, adotaram-se as medidas de isolamento social, que, naquele contexto político, foram alvo de grande polarização de ideias. De um

³ No modelo social da deficiência “[...] a diferença neurológica é caracterizada como lesão e as condições normocêntricas que colocam a pessoa com autismo socialmente em desvantagem são caracterizadas como produtoras da experiência de deficiência.” (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, p. 194).

lado, medidas rígidas de isolamento e distanciamento social em proteção e defesa da vida; de outro, um movimento, fortemente apoiado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, que minimizava os danos da pandemia sobre a saúde, desprestigiava a ciência e defendia a economia (Dias; Santos; Abreu, 2021). A coexistência dessas duas concepções sobre a pandemia agudizou ainda mais o fosso das desigualdades sociais, tão fortemente presentes na história do Brasil (Guzzo; Souza; Ferreira, 2022).

A educação brasileira esteve sempre envolta em sérios problemas e, no contexto da pandemia, não foi diferente. Logo no início, após os primeiros debates travados sobre o cenário educacional, foi lançada, em 1º de abril, a Medida Provisória nº 934/20, que estabelecia normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior durante aquele período de emergência de saúde pública, como a dispensa da obrigatoriedade do mínimo de dias letivos, desde que a carga horária mínima anual fosse cumprida (Brasil, 2020c). O agravamento do cenário levou à pauta da consulta do Conselho Nacional de Educação (CNE), na segunda quinzena de abril, o reajuste do cronograma letivo e a possibilidade de validar o ensino não presencial.

Naquele contexto, o CNE elaborou o parecer CNE/CP nº 5/2020, em que apresentava a possibilidade de realização de um trabalho escolar não presencial, no qual a gestão do calendário e sua forma de organização eram de responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino, e trazia, ainda, orientações que responsabilizavam os pais sobre o processo de ensino (BRASIL, 2020d). Essa situação implicou grandes dissonâncias no contexto escolar, como apontam Dias, Santos e Abreu (2021), ao apresentarem que alguns grupos ficaram em desvantagens, principalmente aqueles que não possuíam dispositivos eletrônicos ou acesso à internet, estudantes em situação de pobreza e estudantes com deficiência. Esse cenário de ensino remoto perdurou por quase dois anos, alternando-se em momentos de relaxamento e de acirramento das medidas.

Na volta às aulas presenciais, perceberam-se novos desafios, com destaque para a dificuldade dos estudantes de se apropriarem dos conteúdos curriculares; dificuldades nos relacionamentos interpessoais dos estudantes entre si e com seus professores; dificuldades dos profissionais em ajustar o ritmo das atividades à dinâmica comportamental dos alunos; manifestações de ansiedade e de comportamentos depressivos dos estudantes; alterações de humor e certa instabilidade emocional dos profissionais; comportamentos autolesivos e ideação suicida dos estudantes (Souza, 2022b).

Em se tratando, especificamente, das repercussões da COVID-19 no contexto educacional e de inclusão de pessoas autistas, os principais desafios foram a dificuldade dos professores de utilizarem as tecnologias e alcançarem a mediação de aprendizagem, a ausência de interesse dos alunos em acompanhar atividades online e a dificuldade das famílias de se adaptarem à nova rotina (Vieira *et al.*, 2021; Vier; Silveira; Prsybyciem, 2020). As escolas que já não estavam preparadas antes e, quando se encontraram na situação pandêmica, esquivaram-se de matricular estudantes autistas, alegando falta de suporte para o trabalho no contexto de ensino remoto e de assistência pedagógica para o ensino de comportamentos de segurança (Ferreira *et al.*, 2023; Dias; Santos; Abreu, 2021).

Além da questão educacional, tais problemáticas trazem grandes repercussões para a vida da pessoa autista, diante de suas especificidades e características comportamentais. Todo esse contexto fragilizou a compreensão do cenário pandêmico. A quebra da rotina representou dificuldades de adaptação à exigência de isolamento social e à obrigação de medidas de segurança, que os expunham a maiores riscos de contaminação da COVID-19, quando não seguidas (Freitas *et al.*, 2021; Fernandes *et al.*, 2021). Junto aos novos desafios, as velhas problemáticas se potencializaram, com o acirramento de ações segregadoras, desconsiderando as capacidades de aprendizagem da pessoa autista, com a resistência das escolas à inclusão e com pais desencorajados a expor os filhos ao contexto escolar (Ferreira *et al.*, 2023).

Dessa forma, compreender as necessidades próprias do estudante autista é um passo muito importante para seguir em direção à inclusão escolar, principalmente com os desdobramentos do contexto pandêmico e político, cujas particularidades, de maneira equivocada, foram usadas para formulação de políticas reforçadoras da exclusão, como a dispensa do pagamento da mensalidade em escolas privadas, por meio da Lei estadual n.º 11.299 de 14/07/2020, que levou muitos autistas, naquele momento, a perderem suas matrículas (Maranhão, 2020a). A esQUIVA para oferta das matrículas era velada, com a justificativa de falta de manejo educacional para o ensino remoto e restrição do número de matrícula por conta das medidas de distanciamento no ensino presencial.

Outra lei que, no contexto pandêmico, alcançou as pessoas autistas foi a Lei nº 14.019/2020, que trata sobre o uso obrigatório de máscaras de proteção individual. Em seu *caput* 7º, tal lei abre dispensa no caso de pessoas com transtorno do espectro

autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou com quaisquer outras deficiências impeditivas do uso adequado de máscara de proteção facial (Brasil, 2020e). O dispositivo legal acerca da dispensa do uso de máscara, sem uma correta interpretação e contextualização, expôs muitas pessoas autistas à contaminação pela COVID-19. O fato de serem vistas como incapazes de aprenderem a usar máscaras levava à desistência de mediações, não só para o uso das máscaras, mas para todos os outros equipamentos de proteção e medidas de segurança (Freitas *et al.*, 2021; Fernandes *et al.*, 2021; Marinho-Araujo *et al.*, 2022).

Entende-se que a Lei cumpre a função protetiva para pessoas que não receberam tratamentos, que não tiveram intervenções adequadas, oriundas de camadas populares ou que apresentam características comportamentais e sensoriais que dificultavam o seu uso. Isso, todavia, não isenta a responsabilidade da insistência pedagógica para a educação sobre o manejo das medidas sanitárias. A negligência acerca da responsabilidade sobre o manejo das medidas sanitárias é reflexo de uma prática enraizada na sociedade, e que pode ser constatada na educação com a desistência das intervenções educativas e pedagógicas, que se potencializam pela ausência da devida discriminação dos níveis de suporte e avaliação do desenvolvimento e aprendizagem desse público.

Diante dos desdobramentos do cenário pandêmico, evidencia-se a atuação do psicólogo escolar, que, segundo Nunes e Marinho-Araújo (2020), pode estar voltada a ressignificação das concepções deterministas sobre aprendizagem, desenvolvimento e inclusão, assim como colaborar para o fortalecimento de ações contrárias a diversas práticas capacitistas ainda muito presentes nas escolas. Ressalta-se também o papel político e social do psicólogo escolar na contemporaneidade e seu destaque na luta por inclusão e garantia de direitos para as pessoas com deficiência em suas mediações (Marinho-Araújo *et al.*, 2022; Matos; Matos, 2018). Souza (2022b, p. 1) acrescenta que “abordar a Psicologia Escolar com foco na COVID-19 como tema especial implica posicioná-la no contexto social, político, legal e econômico da atualidade”.

Destaca-se, portanto, a importância deste estudo, e evidencia-se o compromisso social e político de fomentar a luta pela efetivação do direito do estudante autista à educação e à saúde, no atravessamento de um contexto pandêmico, que elucidou um histórico processo de exclusão escolar de estudantes com deficiência. Além disso, a pesquisa visa contribuir para a compreensão acerca da

atuação do psicólogo escolar, que precisou ser ressignificada e ampliada diante do cenário pandêmico (Galvão, 2014; Nunes, 2016; Ribeiro, 2020; Carvalho, 2021; Muniz, 2021). Isso permitiu avaliar as fragilidades com que a Psicologia Escolar tem sido apresentada e desenvolvida e fez emergir novas provocações para o fortalecimento dessa prática profissional e para consolidação do seu campo científico de produção de saberes.

Esta dissertação está organizada em seis partes: introdução, fundamentação teórica, problematização e objetivos, metodologia do estudo, resultados e discussões da pesquisa e considerações finais.

A primeira parte contempla esta introdução, na qual se apresenta o cenário político da educação inclusiva no Brasil, os desafios para o processo de inclusão escolar de pessoas autistas e os desdobramentos da pandemia de COVID-19 no cenário educacional inclusivo, além da explanação das justificativas de cunho pessoal, social e científico para a realização do estudo.

A segunda parte volta-se à fundamentação teórica e se divide em quatro tópicos: 1. Desenvolvimento humano sob a perspectiva de Vygotsky: um olhar revolucionário para os processos de inclusão de crianças deficientes; 2. A Psicologia Escolar crítica e atuação para os processos de inclusão; 3. O contexto da pandemia da COVID-19 e suas repercussões para o estudante autista; 4. Mapeamento institucional e indicadores de atuação do psicólogo escolar.

A terceira parte detém-se à problematização e esclarece os objetivos geral e específicos orientadores do estudo. Na quarta parte, apresenta-se a organização da metodologia da pesquisa, dividida em subtópicos que tratam sobre os pressupostos epistemológicos e metodológicos que nortearam os processos de construção desta investigação, o cenário, os participantes do estudo, aspectos éticos envolvidos nesta pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados e a fundamentação de análise das informações.

Na quinta parte, apresentam-se os resultados e discussões acerca das informações recolhidas e construídas no decorrer desta pesquisa, à luz dos objetivos propostos. Nas considerações finais, fazem-se análises sobre os possíveis desdobramentos dos achados desse estudo e indicações para pesquisas futuras na Psicologia Escolar e contemplam-se algumas proposições práticas para atuação de psicólogos escolares na inclusão de estudantes autistas. Ao final do trabalho, estão as referências bibliográficas e os apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para apresentar os principais conceitos e teorias que sustentaram este estudo, considerou-se necessário delinear, primeiramente, uma discussão sobre a perspectiva do desenvolvimento humano, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e de seu estudo sobre defectologia, alicerce epistemológico desta pesquisa, que conduziu à compreensão sobre a atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão de estudantes autistas.

Posteriormente, apresentam-se estudos sobre a atuação em Psicologia Escolar crítica, que sustenta um amplo campo de teoria e prática acerca da implementação de políticas de inclusão, mudanças de paradigma nas instituições escolares e atuação do psicólogo escolar. Ainda na mesma seção, explana-se sobre a atuação do psicólogo escolar em processos de inclusão de estudantes autistas.

Em seguida, com a intenção de ampliar a discussão e sustentar o objeto de estudo, apresentam-se os desdobramentos da crise sanitária mundial, derivados da pandemia pela COVID-19, a qual fez emergirem novas demandas e intensificou problemáticas sobre uma estrutura social de exclusão da pessoa com deficiência na educação formal. Ainda nessa seção, enfatiza-se a necessidade de se refletir e ressignificar as práticas do psicólogo escolar voltadas aos aprendizes no espectro autista, a partir do cenário da pandemia, para maior compromisso e resistência contra a exclusão. Por fim, discorre-se sobre o mapeamento institucional e indicadores de atuação do psicólogo escolar, a fim de sustentar a proposta de investigação e condução do estudo.

2.1 DESENVOLVIMENTO HUMANO SOB A PERSPECTIVA DE VYGOTSKY: UM OLHAR REVOLUCIONÁRIO PARA OS PROCESSOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFECTIVAS

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) foi um dos principais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, junto com colaboradores como Alexander Romanovich Luria (1902- 1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Sua passagem precoce pela vida é marcada pelo interesse na efetivação de uma nova sociedade, que se expressa em um grande legado de obras a respeito do desenvolvimento humano.

Importa destacar o contexto histórico e algumas referências que o atravessavam na época, para compreender a elaboração de sua teoria e método de pesquisa em desenvolvimento humano. Vygotsky nasceu na Bielo-Rússia, em uma família judia, e em um período em que a Rússia passava por guerras e revoluções internas, que resultaram no falecimento de diversas pessoas e no crescimento exponencial das deficiências físicas e sensoriais. O período pós-revolução estimulou ideias voltadas à construção de uma nova sociedade e de um novo homem e instaurou a valorização da ciência e da educação como possibilidades de transformação social (Pereira, 2022; Lima; Rosseto; Castro, 2020).

Imerso nesse cenário, Vygotsky se aproxima dos princípios defendidos por Karl Marx e Friedrich Engels, referentes à sociedade, trabalho, interação dialética entre o ser humano e a natureza, entre outros elementos que contribuíram significativamente para a elaboração de sua própria proposição teórica (Pereira, 2022; Martins; Moreira, 2021). Rego (2013, p. 22) complementa que “seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde Artes, Literatura, Linguística, Antropologia, Cultura, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e, posteriormente, até Medicina”.

Inspirado na concepção ontológica do homem como ser social postulada por Marx, e em seu método, o materialismo histórico-dialético, é que Vygostky desenvolveu sua teoria em Psicologia. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o psiquismo se constituiu de sistemas funcionais, vistos como funções psíquicas que se relacionam entre si. A partir dessa concepção, são geradas variações na formação desses sistemas articulados, em condição sempre transitória, que vão se transformando, ao mesmo tempo em que vão constituindo o desenvolvimento e sendo constituídos por ele (Braga, 2010).

Assim, o desenvolvimento se dá em um processo cultural desde o início da vida humana e passa por três estágios. O homem se depara e/ou cria necessidades que têm, por objetivo, garantir a sua existência biológica em unidade com a sua existência cultural. Entende-se, portanto, que o processo de desenvolvimento humano não se restringe à participação de componentes biológicos e genéticos. A esfera social e o ambiente no qual o indivíduo está inserido cumprem um papel fundamental nesse processo, tendo em vista que o sujeito, desde o princípio de sua vida, está imerso em estruturas sociais e culturais. O contexto sociocultural é, desde a mais tenra idade, o principal fomentador de aprimorações e transformações, e é por meio das interações

que o indivíduo pode aprender e, assim, desenvolver-se. Sobre isso Vygotsky (2000) postula que:

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si [veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal-sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar] [...] A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. Isto é o centro de todo o problema do interno e do externo (p. 24).

Vygotsky, em uma perspectiva histórico-cultural, concebeu o desenvolvimento humano como uma relação intermediada por processos sociais, que possibilitam à criança a aquisição de crenças, valores culturais e habilidades características da socialização, ou seja, a obtenção do conhecimento estaria intrinsecamente relacionada à interação do indivíduo com o seu ambiente (Vygotsky, 2000).

É nesse sentido que surge o conceito de mediação simbólica, tido como ponto central para a compreensão da tese de Vygotsky (2001; 2004). Entendido como o processo de interposição de elementos entre o sujeito e os fenômenos da realidade, para sua apreensão e significação, a relação dialética do homem com o mundo se dá na medida em que ele se apropria instrumentos e signos culturais, que reorganizam suas ações futuras, pensamentos e o próprio meio, ou seja, transformando e sendo transformado.

Nessa abordagem, o indivíduo forma a sua consciência e se desenvolve cognitivamente de fora para dentro, seguindo um processo de internalização que não acontece mecanicamente. Dessa forma, o homem participa do processo de criação do meio e não é determinado por ele. Conforme Orrú (2012), o homem, em uma história de desenvolvimento, é um ser social e cultural, que parte do interpessoal para o intrapessoal, e que detém a linguagem como mediadora de suas relações.

Vygotsky (2000) defende que, a partir da vivência objetiva interacional, origina-se o que denomina de Zona de Desenvolvimento Iminente (Prestes, 2010), termo que se refere ao que seria a distância entre aquilo que a criança já consegue fazer sozinha (desenvolvimento real) e aquilo que ainda precisa de ajuda para realizar, seja de um adulto, seja de seus pares (zona de desenvolvimento potencial). A apropriação gradual da linguagem pelo indivíduo faz-se possível por meio da

mediação. Ou no campo simbólico ou no concreto, o uso da linguagem é capaz de mediar as interações de si mesmo, do outro e do mundo ao seu redor. Portanto, desenvolvimento e aprendizagem se associam dinamicamente, tendo potencial de se ativar mutuamente (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019).

Vygotsky reconhece que o homem se desenvolve em uma estrutura repleta de simbologias e preceitos de ordem cultural, e que isso só é possível na intermediação da relação com o outro, já que o considera como um ser de natureza essencialmente social. É com essa concepção que se destaca como pioneiro no século XX a defender a não segregação no ambiente escolar de crianças com deficiência (Vygotsky, 1991; Lima, 2014). Em seus estudos sobre a defectologia, área de estudo das deficiências, impedimentos ou incapacidades, Vygotsky (1997) enfatizava os aspectos negativos da Escola Especial, entre eles, a premissa de que o ensino, dentro desses ambientes, limita o aluno com deficiência e o envolve em vivências isoladas e unicamente focadas em sua deficiência, o que representa uma falha estrutural. A escola especial, em vez de promover inclusão, insere o aluno em uma situação de isolamento e atua como um entrave à sua educação.

O maior impacto da segregação está relacionado à similaridade dos indivíduos inseridos no meio escolar especial. A homogeneização que caracteriza esses espaços representa um impasse nas interações sociais e no desenvolvimento do educando, uma vez que, um ambiente plural e heterogêneo promove trocas e desenvolvimento (Vygotsky, 1997).

Ao dissertar sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança defectiva, Vygotsky (2011, p. 13) pontua que “caminhos indiretos do desenvolvimento são possibilitados pela cultura, quando o caminho direto está impedido”, ou seja, o meio social é determinante na promoção de mecanismos psíquicos de compensação da deficiência. O caminho direto, corresponde ao processo de desenvolvimento orgânico e biológico do indivíduo. E os indiretos corresponde ao percurso de incorporação da cultura por parte do sujeito que se dá por meio do desenvolvimento histórico-cultural, portanto, são um meio para que a pessoa com deficiência possa se desenvolver, uma vez que existem entraves ao caminho direto. A compressão da compensação social da deficiência, parte do entendimento que a cultura e as condições concretas da vida do indivíduo exercem papel fundamental na gênese das funções psicológicas superiores de todos.

Considerando tais postulados, é imperativo reconsiderar as concepções atuais sobre a educação de crianças com deficiência. A visão habitual sobre o tema parte do princípio de que a deficiência simboliza uma falta ou falha, o que representa um determinismo para a criança, que é observada apenas a partir da perspectiva da perda de alguma função. A Psicologia da criança com deficiência foi, em geral, moldada a partir da comparação das ausências com as presenças, tendo como referência as crianças classificadas naquele período histórico como normais ou com desenvolvimento anormal (Vygotsky, 2021).

Diante disso, substitui-se essa compreensão por uma que considere a dicotomia existente na dinâmica de desenvolvimento da criança com deficiência. As características com as quais cada ser humano nasce provocam, em diferentes níveis, a sua adaptação ao meio, e vice-versa, na medida em que, diante de entraves e obstáculos, o indivíduo é impulsionado a buscar alternativas de adaptação e desenvolvimento (Vygotsky, 2021; Bueno, 2022). A inclusão escolar constitui um enorme desafio, pois são necessários meios para disponibilizar educação de qualidade e equitativa, considerando as diferenças de ordem social, cultural, étnico-racial e econômicas (Lima, M. S. C. B. M., 2014).

A partir dessa concepção revolucionária e emancipadora, é que Vygotsky rompe com os padrões quantificadores de normalidade e com a ideia de déficit atrelada à deficiência. Em seus estudos criticou o modelo médico de deficiência que se limitava à comparação dos corpos e que avaliava os sujeitos a partir do déficit biológico associado a alguma lesão, ignorando experiências de desigualdade social. Assim, estabeleceu a lei do desenvolvimento como única, embora se apresente de inúmeras formas, “a criança cujo desenvolvimento está comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, mas desenvolve-se de outro modo” (Vygotsky, 2012b, p. 12).

Leontiev (2004) e Vygotsky (2012) defendem que a presença de impedimentos orgânicos não são fatores determinantes na vida da pessoa. Portanto, a ausência de órgãos de sentido não significa, necessariamente, a impossibilidade de desenvolvimento, desde que sejam dadas as devidas condições para que isso ocorra. Para tanto, é necessário que o indivíduo esteja inserido em um contexto de interação social.

Coelho (2018) explica que a compensação na obra vygotskyana não se refere a um órgão ou parte do organismo que assumiria a função do órgão deficitário, mas

indica para a unidade entre as (im)possibilidades sociais e o desenvolvimento de uma sobre-estrutura psíquica favorecedora da produção de novos caminhos de desenvolvimento, qualitativamente diferentes do desenvolvimento padrão.

Partindo da compreensão desse conceito, entende-se a importância do ambiente escolar como espaço propício para facilitar o desenvolvimento humano na medida em que pode oferecer essas condições, já que possui a função social de ensinar a todos. A educação, por intermédio da compensação social, seria a via de acesso das crianças com deficiência a uma vida adequada e digna (Muniz, 2021).

Para Vygotsky (1997), a educação, singularmente condicionada a situações e marcos temporais, é o que favorece o desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, o sujeito se desenvolve pela educação, que se relaciona com o processo de desenvolvimento, com a forma de expressão e regulação de comportamentos. Nesse sentido, a educação é, segundo Lima (2014), fundamental a todos indivíduos, sem exclusão da pessoa com deficiência. Cada educando deve ser visto como um sujeito hábil e participativo do seu próprio desenvolvimento, quando lhe são propiciadas condições adequadas. Assim, a criança com deficiência não deve ser considerada menos desenvolvida que as outras crianças do meio escolar, mas, sim, compreendida como um ser único, com uma forma diferente de se desenvolver.

O autor ainda defende que, para além do simples ato de classificar a criança em supostos padrões de normalidade, como menos ou mais desenvolvida, ou elencar seus níveis de incapacidade, é necessário compreender acerca do funcionamento da criança com deficiência e considerar as estratégias necessárias no desenvolvimento de recursos interpessoais para atender às exigências do meio.

Para Vygotsky (1997), o ensino escolar é indispensável para a assimilação de elementos e vivências culturais, visto que é responsável por disponibilizar ao indivíduo conhecimento disciplinar e desenvolvimento intelectual (Seeger; Zucolotto, 2018). Em conformidade com tal ideia, Rego (2002) afirma que as práticas de ensino realizadas dentro do ambiente escolar contribuem para a promoção do desenvolvimento do intelecto da criança, como a produção de novas subjetivações e representações sobre sua realidade, e possibilitam a ampliação dos seus saberes e de sua relação com o meio.

A escola, como instituição inerente ao meio social, também está sujeita a entraves de natureza política, social e econômica para o desenvolvimento do indivíduo dentro do ambiente escolar, a fatores externos e indissociáveis do processo

educacional, que têm o poder de influenciar diretamente a aprendizagem do educando, sobretudo daquele com deficiência (Seeger; Zucolotto, 2018). A educação inclusiva possibilita que a escola se configure como um espaço promotor de mudanças e transformações, e, por conta disso, deve promover o acolhimento dos mais diversos alunos, com ou sem deficiência, ou de grupos minoritários. Para isso, é substancial a elaboração de um método de ensino que contemple as características particulares de cada aluno, uma vez que existem diferentes e potenciais distinções das formas de aprender, o que incitaria, em tese, ao mediador/professor a busca constante sobre as potenciais formas de ensinar (Matos; Matos, 2018; Galvão; Matos, Araújo, 2018; Baldez; Galvão, 2022).

As práticas pedagógicas, segundo a teoria de Vygotsky, devem levar em conta, fundamentalmente, a pluralidade da sala de aula. Para o estudioso, a heterogeneidade de perfis dos alunos tem um papel indispensável para a relação de coletividade da sala de aula. As idiossincrasias dos indivíduos envolvidos, sejam alunos, sejam professores, suas condutas, vivências individuais, crenças, processo de desenvolvimento educacional, contexto socioeconômico e cultural, proporcionam o compartilhamento de experiências, subjetividades e aperfeiçoamento das capacidades dos sujeitos (Seeger; Zucolotto, 2018; Rego, 2002).

Dentro da escola, o desenvolvimento dos alunos precisa acontecer por intermédio de um mediador, o professor assume esse papel orientador no ambiente acadêmico. Segundo Vygotsky (2021), o desenvolvimento de formas superiores de comportamento, como o pensamento abstrato e a memorização lógica, ocorre por meio de pressões que geram o sentimento de necessidade. Nesse contexto, as orientações dos mediadores levam o sujeito a desenvolver e refinar suas condutas.

Para Tacca (2008, p. 145), “ideias preconcebidas de deficiências, distúrbios, atrasos ou dificuldades de aprendizagem, [...] são apenas fenômenos socialmente construídos”. O distanciamento da ideia de inferioridade associada a uma forma distinta de desenvolvimento e a aproximação da compreensão da existência de percursos distintos, não lineares, colaboram para a efetividade de um ambiente educacional inclusivo. Pereira (2020) reitera a importância do entendimento de que um mesmo diagnóstico não coloca as pessoas na mesma condição de desenvolvimento.

Pereira (2020) e Muniz (2021) corroboram com a ideia de que avançar para um sistema inclusivo que atenda a todos em suas singularidades exige,

inevitavelmente, mudanças de concepções no espaço escolar, principalmente no que se refere ao desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão, deficiência, entre outras. Nessa direção a teoria formulada por Vygotsky e seus colaboradores contribui significativamente pelo entendimento basilar adotado de que o desenvolvimento humano se dá em uma construção complexa entre diversos aspectos constitutivos, mediante a interação social, tendo o processo de aprendizagem como elemento para sua efetivação.

Martins e Moreira (2021) tecem considerações em relação às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para educação de pessoas autistas e concluem que a mediação pedagógica, por meio de planejamento bem estruturado, pode favorecer o desenvolvimento e a formação do aluno autista nos campos da linguagem e do pensamento lógico. Destaca-se, no entanto, que na época do desenvolvimento dessa vertente teórica, ainda não havia o diagnóstico de autismo. Tal campo da Psicologia também contribui para superar o estigma patológico e as limitações que circulam a pessoa autista.

Tais pressupostos teóricos apanhados pelos autores supracitados, levam à reflexão de que a Psicologia Histórico-Cultural estabelece uma perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem que possibilita uma transformação para maior consciência da pessoa autista no desenvolvimento de ações cada vez mais autônomas. Em oposição ao pensamento determinista, pautado nos critérios diagnósticos e focado nas limitações que muitas escolas apresentam, o psicólogo escolar na perspectiva vygotskyana atua como mediador do processo de inclusão.

A partir do entendimento da deficiência e de suas implicações no desenvolvimento, com base na Psicologia Histórico-Cultural, entende-se que intervenções podem ser realizadas com aluno com deficiência para a ampliação de suas habilidades e seu desenvolvimento. A Psicologia Escolar, ao comprometer-se com o desenvolvimento humano, subsidia suas propostas de intervenção à luz de fundamentações teóricas ancoradas na compreensão das raízes históricas, sociais e culturais em torno dos processos de formação humana (Marinho-Araújo, 2016a; Galvão; Marinho-Araújo, 2018).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar vem contribuindo para a inclusão de estudantes autistas, uma vez que essa abordagem valoriza a interação social como um elemento central no processo de aprendizagem (Galvão; Beckamn, 2016; Galvão; Matos; Araújo, 2018; Baldez; Galvão; Matos, 2022; Ferreira *et al.*, 2023). É importante

que os psicólogos escolares, professores e demais profissionais da educação compreendam as particularidades e potencialidades do autismo e busquem estratégias que promovam a interação dos estudantes autistas com o ambiente escolar e com a comunidade escolar como um todo.

2.2 A PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA E A ATUAÇÃO PARA OS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Historicamente, a Psicologia estabeleceu-se no Brasil, principalmente, para atender a demandas do campo educacional e estava associada às tendências psicométrica, experimental e tecnicista advindas dos estudos norte-americanos e coadunadas às orientações ideológicas vigente (Carvalho; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2010).

A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional em seus diferentes níveis e modalidades e consequentes solicitações por serviços de atendimento aos alunos, a Psicologia passou a constituir-se como uma prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas, ainda que marcada por objetivos fortemente adaptacionistas. Surgiu, com uma identidade pouco definida, a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, chamado a resolver ou enfrentar as situações-problema oriundas da escola.

Nos anos de 1970, a identificação da Psicologia como profissão se associava ao conservadorismo, ao reprodutivismo social, ao tecnicismo e ao individualismo. Esses ideais hegemônicos conduziram a tendências de atuação em Psicologia Escolar, que sustentou a psicologização das questões educacionais “tratando” os problemas escolares de forma adaptativa e remediativa com ênfase no ajustamento dos sujeitos. Assim, as intervenções psicológicas naquela década foram pautadas nos resultados de instrumentos de medição de inteligência, atributos afetivos e motores, entre outros. Essa forma de atuação causou diversos prejuízos ao desenvolvimento dos alunos e, de certa forma, desencorajou os agentes escolares a protagonizarem a busca pelas soluções educacionais, na medida em que a interação professor-aluno e as estratégias de ensino não representavam aspectos relevantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010).

Identificou-se que, ao atuar nas escolas, os psicólogos escolares acabavam por reforçar a ideia de que os alunos eram os principais culpados pelos conflitos que

ali surgiam, os quais podiam levar a dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, a problemas de comportamento ou a desafios relacionados ao desenvolvimento escolar e de carreira dos alunos. No entanto, essas abordagens não levavam em consideração as dimensões socioculturais e históricas que estavam envolvidas nesses problemas (Guzzo; Moreira; Mezzalana, 2011).

A Psicologia Escolar, embasada na perspectiva clínica de atuação, ora concebia que as causas do fracasso escolar se centravam, predominantemente, nos alunos, ora que as causas estavam associadas à família, fortalecendo uma compreensão de desenvolvimento com ênfase na patologização, biologização e psicologização dos problemas educacionais. Os problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos à escola eram explicados como consequência de dificuldades orgânicas, de características individuais de personalidade, de capacidade intelectual, de problemas afetivos e vivenciais, de comportamentos inadequados, entre outros. Essa visão direcionava principalmente para o diagnóstico e tratamento dos problemas a partir de um enfoque psicológico clínico tradicional (Meira, 2003).

O psicólogo voltava sua prática nas escolas para o diagnóstico de deficiências e para detecção de incapacidades, no intuito de, juntamente com outros profissionais, buscar meios favorecedores da aprendizagem das crianças e, nesse movimento, assessorava os professores para manter a qualidade e eficiência do processo educacional. Observa-se, porém, que tal postura era individualizante, na medida em que, nesse cenário, a Psicologia ainda não considerava todos os atores da educação, mas apenas um de seus componentes, o aluno, atuando de maneira isolada e descontextualizada do cenário histórico e cultural que este se encontrava (Lima, 2005).

Na década de 1980, iniciou-se um movimento de análise crítica do trabalho do psicólogo escolar, para que fosse possível repensar os processos desenvolvidos na instituição escolar (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010). Os chamados problemas de aprendizagem passaram a ser vistos como um fenômeno complexo, constituído socialmente, cuja análise deveria abranger aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais. Naquele período, a Psicologia Escolar teve de superar a visão técnico-clínica que, até então, fundamentou seu trabalho e passou a agir e refletir politicamente com os indivíduos para tomar consciência das reais dificuldades sociais, de modo a pensar a escola como um espaço democrático que possibilitasse o desenvolvimento acadêmico dos seus discentes (Lima, 2005; Souza, 2009).

Galvão (2014) argumenta que já existe uma ampla literatura contemporânea em Psicologia Escolar que orienta práticas que se distanciam dos modelos tradicionais, pois existiu um movimento de revisão crítica interna da área que questionou a forma de atuação do psicólogo escolar para abrir possibilidades de outros modelos de atuação e que, hoje, é reconhecido como modelo institucional.

Marinho-Araújo (2016) explica que o psicólogo escolar necessita instrumentalizar-se para estudar e analisar as relações interpessoais e, assim, contribuir para a visibilidade de novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar. Na sua prática, os psicólogos devem fazer escolhas deliberadas e conscientes para a tomada de medidas preventivas, respaldadas por teorias psicológicas que favoreçam visões de homem e de sociedade dialeticamente constituídas nas suas relações históricas e culturais.

Como discutido por Galvão (2014), as teorias como a Psicologia Histórico-Cultural, começaram a ser reconhecidas e estudadas para revisão da atuação. Essa abordagem concebe o homem como ser ativo no seu próprio desenvolvimento, no qual a mediação, ou atividade mediatizada, conduzida por outra pessoa mais experiente, não causa, com os estímulos do meio, reação mecanizada no sujeito, mas, sim, provoca uma apropriação ativa da realidade possível de transformação.

O potencial de modificar a realidade objetiva produz elementos contrários, que configuram uma ruptura com o que é posto pela cultura, e viabiliza, pela atividade humana, mudanças no ambiente, processo caracterizado por Vygotsky como relação de síntese entre o individual e o social no processo de transformação da realidade. Pode-se conceber, então, a possibilidade de potencializar a formação humana para o desenvolvimento de uma consciência crítica visando à transformação social, por meio de mediação intencional. Assim, torna-se meta da Psicologia Escolar provocar a tomada de consciência dos atores presentes na escola, por meio de intervenções direcionadas para a formação de sujeitos autônomos e críticos (Galvão, 2014).

Para isso, Marinho-Araújo (2016) apresenta diversos aspectos que a formação do psicólogo escolar deve contemplar para uma atuação transformadora na escola, entre os quais se destacam: capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou decisões; postura crítica acerca do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido; e lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional. Defende-se que os psicólogos escolares, fundamentados na Psicologia Escolar

crítica, abandonem explicações deterministas em relação ao fracasso escolar, que procuram as raízes de problemas educacionais apenas em alunos ou em suas famílias, e desenvolvam um olhar que saia da instância do individual, do particular. Espera-se que busquem, no âmbito social, explicações para o fato de que grande parte de crianças não se apropriam dos conhecimentos escolares. Essa perspectiva direciona as práticas emancipatórias da Psicologia Escolar, que se faz mais sensível às lutas pelos grupos minoritários e excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência, que, por muito tempo, foram excluídas das salas de aulas e descreditadas de suas capacidades de aprender (Galvão, 2014; Marinho-Araújo, 2016a; Fleith, 2011; Souza, 2022).

A Psicologia Escolar se preocupa em compreender e transformar as condições geradoras de desigualdades na escola, como o preconceito, a discriminação, a exclusão e a marginalização. A literatura atual apresenta diversas formas de atuação em Psicologia Escolar crítica que se configuram como práticas possíveis e exitosas, como formação continuada de docentes (Mezzalira et al., 2020; Gomes et al., 2018), enfrentamento da violência na escola (Guzzo et al., 2020), participação no projeto político pedagógico (Dugnani et al. (2020), entre outros, com o intuito de transformar estruturas excludentes. A Psicologia Escolar crítica busca, portanto, a transformação dessas estruturas excludentes, por meio da promoção de mudanças na forma como a educação é oferecida e como os indivíduos são tratados dentro do ambiente escolar.

É nessa forma de posicionar-se que a Psicologia Escolar tem avançado nas últimas quatro décadas na luta, defesa e resistência para busca de garantia de direitos da pessoa com deficiência, no que diz respeito ao acesso à educação e a sala de aula regular (Galvão; Becckman, 2016). Compreende-se que a educação é um direito humano fundamental para o exercício da cidadania plena, bem como para o desenvolvimento integral da pessoa e o domínio de conhecimentos culturais, éticos e laborais. No entanto, o acesso às oportunidades educacionais pode ser considerado mais difícil para crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para mulheres e meninas, para minorias étnicas e linguísticas e para pessoas com deficiência. Em relação a esta última, no fim do século XX, a equalização de oportunidades educacionais passou a ser abordada por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), e, a partir daí, surgiu um movimento reflexivo

que trouxe melhorias para este público no âmbito educacional (Bezerra; Correia, 2020).

Ao pensar sobre o papel da instituição escolar na interação com o contexto social, identificam-se cenários difíceis relacionados às políticas de escolarização inclusiva. Analisar como propriedades, dinâmicas e recursos afetam o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais é essencial para esclarecer o papel e a função educativa dessa instituição na sociedade (Galvão; Beckman, 2016).

Mecanismos e bases legais internacionais auxiliaram o processo de inclusão no Brasil. Acerca disso, destaca-se a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), aprovada pela ONU, em 1990, em Jomtiem, na Tailândia; e a Declaração Mundial de Educação Para Todos, documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), órgão da ONU. Em 1994, ocorreu a Conferência Nacional Sobre Necessidades Educativas Especiais, também realizada pela UNESCO, que concebeu a Declaração de Salamanca, assinada por vários países. Outro evento Internacional e marco relevante foi a Convenção da Guatemala, em 1999, que reafirmou os direitos das pessoas com deficiência, assim como a Carta do Terceiro milênio, também em 1999, concebida na Inglaterra, que determinava sobre o reconhecimento e proteção dos direitos humanos para as pessoas com deficiência (Silva, 2021).

No Brasil, entretanto, observa-se um abismo entre a Legislação, as políticas públicas e a efetivação do direito à educação inclusiva, para cuja concretização há inúmeros desafios, entre os quais a percepção das necessidades educacionais individuais e coletivas dos aprendizes, os métodos apropriados de ensino-aprendizagem e a inclusão em todos os aspectos. Nesse sentido, o profissional da Psicologia auxilia alunos, famílias e docentes na avaliação dos comprometimentos funcionais para a aprendizagem, reabilitação e otimização dessas funções (Moraes, 2022).

Seu trabalho visa à prevenção, avaliação, orientação psicológica e acompanhamento, aplicados preferencialmente no contexto institucional com vistas ao aspecto da inclusão educacional, em detrimento do atendimento individual, que só é realizado nos casos pelos quais há realmente essa necessidade (Silveira, 2019, p. 6).

Bezerra e Correia (2020) elencam quatro diferentes etapas de atuação do psicólogo escolar nas necessidades educacionais específicas, quais sejam: análise

da demanda, acessibilidade, planejamento-avaliação e construção de instrumentos mediadores. A primeira etapa, a análise da demanda, abrange uma investigação em torno da queixa escolar para o levantamento de hipóteses que podem produzir o seu aparecimento, portanto busca dados para iluminar a prática. A segunda etapa, a acessibilidade, volta-se à mediação de reflexões para garantir acessibilidade e eliminar barreiras em todos os sentidos. A terceira etapa consiste no planejamento e avaliação das ações, momento em que o psicólogo questiona sobre como ajudar o aluno a acessar o saber e elenca estratégias para garantir o progresso intelectual e efetiva inserção e participação no ambiente de aprendizagem. A quarta etapa, por sua vez, consiste na seleção dos instrumentos mediadores, momento em que se preza pela seleção de materiais e recursos pedagógicos que poderão oferecer suporte dentro e fora da escola (Bezerra; Correia, 2020).

Na atuação contemporânea da Psicologia Escolar, considera-se a participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola, bem como a ação crítica, reflexiva e criativa da implementação das políticas públicas como estratégias fundamentais. Essa atuação engloba diversas abordagens, incluindo a análise crítica das políticas para identificar seus pontos fortes e fracos, a busca por experiências comparativas em contextos similares, a identificação de obstáculos e o desenvolvimento de estratégias para superá-los. Além disso, promove-se a comunicação aberta e a gestão participativa, fortalecendo a coesão da equipe pedagógica, fomentando a criatividade e a inovação e ajudando a enfrentar e negociar conflitos que possam surgir durante os processos de mudança. A criação de sistemas de estímulos e premiação para reconhecer os resultados positivos alcançados também se destaca como uma prática relevante nesse contexto, contribuindo para a efetiva implementação das políticas públicas na comunidade escolar (Mitjáns-Martínez, 2009).

Mitjáns-Martínez (2010) sinaliza algumas ações de psicólogos escolares que favorecem a implementação de políticas de inclusão, a exemplo da análise crítica das políticas a serem implantadas; a articulação da comunicação e a gestão participativa envolvendo os professores; a potencialização da coesão entre os membros da equipe escolar; a sensibilização da comunidade educativa às mudanças; e o enfrentamento e negociação dos conflitos que comumente acompanham os processos de mudanças.

O psicólogo escolar deve privilegiar estratégias de intervenção, sejam individuais, sejam coletivas, de caráter preventivo, para que se possa favorecer o processo criativo no fazer educacional. Esse profissional também pode promover uma mudança do olhar do educador sobre o aluno, movendo o foco da dificuldade para as potencialidades (Galvão; Beckman, 2016).

A Psicologia Escolar, no contexto da inclusão escolar, torna-se responsável por encorajar e fomentar a circulação de discursos que subsidiam o rompimento com concepções fortalecedoras da lógica da exclusão e do capacitismo contra a pessoa com deficiência (Galvão, Matos, Araújo, 2018; Muniz, 2023). Tal prática representa muita relevância, pois, assim, os profissionais alcançados na inclusão movimentam-se na direção de uma maior implicância na construção de respostas às demandas, de modo a romper com práticas excludentes (Cunha; Dazzani, 2016).

Concordando com Muniz (2021), Marinho-Araújo *et al.* (2022), Ferreira *et al.* (2023) e Rocha (2023), defende-se que um dos primeiros desafios do psicólogo escolar que trabalha com inclusão escolar é transformar alguns conceitos, sejam eles de desenvolvimento, aprendizagem, avaliação, e até mesmo de inclusão nas equipes técnicas de ensino e nos próprios alunos com e sem deficiência.

Nesse movimento de apoiar a escola no seu processo de ser inclusiva, o psicólogo escolar deve envolver-se no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Dugnani *et al.* (2020) defendem a construção coletiva do PPP e a ação do psicólogo escolar no sentido de buscar formas favorecedoras da construção da coletividade na escola, promovendo a sua significação social e frisando a importância de garantir o acesso ao conhecimento escolarizado.

É sob a égide dessas atuações voltadas para a inclusão que o psicólogo escolar tem se comprometido e empreendido estudos teóricos e metodológicos que corroborem com a inclusão de pessoas autistas, e que ultrapasse as pesquisas que se detém à apenas identificar e descrever as dificuldades desse público no processo educativo.

Matos e Matos (2018), ao relatar a experiência do acompanhamento da Psicologia Escolar a uma criança autista do quinto ano do Ensino Fundamental, destacam o trabalho de formação de professores para apoio no processo de adaptação do material escolar; de acompanhamento a uma professora auxiliar para confecção de materiais correlatos ao ministrado em sala de aula para serem mediados durante a aula, evitando que a criança saísse deste ambiente. E a criação de

momentos coletivos dos colegas da criança autista para ampliação das interações entre pares e ampliação da mediação de comportamentos adequados da criança, onde brincadeiras e jogos eram realizados em ambiente extraclasse para criação/manutenção de vínculos entre os pares e desenvolvimento de competências sociais.

Ainda em referência aos autores, eles defendem o trabalho em ambiente estruturado, mediante currículo individualizado, pois auxilia no processo de inclusão em espaços educacionais, onde psicólogos escolares podem auxiliar com o assessoramento à equipe educacional, favorecendo a coesão dos envolvidos em práticas de inclusão que viabilizem o desenvolvimento de competências e habilidades previstas pelos currículos das escolas (Matos; Matos, 2018, p.10).

Benitez e Domeniconi (2018) realizaram um trabalho de formação de professores e pais para intervenções no ensino de leitura e escrita para alunos autistas e com deficiência intelectual (DI). Tais intervenções foram mediadas pelo psicólogo, ali pesquisador, e favoreceram o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, a partir da oferta de serviços estruturados para cada estudante. Comparando com um grupo de estudantes autistas com DI da sala de aula comum, que não receberam nenhuma intervenção, observou-se que estes apresentaram, quase unanimemente, o mesmo desempenho no pré e pós-teste, sem nenhuma evolução. Os achados desse estudo sugerem a importância do psicólogo escolar em pelos menos duas frentes, inclusão escolar e formação dos agentes educacionais (professores e familiares). Portanto, a formação de pais e professores para o desenvolvimento de material individual e estruturado especificamente para seu funcionamento, bem como o auxílio na aplicação das intervenções utilizando esses materiais favorece a aquisição das habilidades de leitura e escrita, conforme o ritmo individual de aprendizagem de cada estudante.

Em um estudo bibliográfico, Queiroz, Takei e Rapold (2017) assinalam a importância do psicólogo para promoção da inclusão do aluno autista na escola, através do seu papel de mediador do processo de aprendizagem, uma vez que, com esse profissional, podem-se potencializar as interações entre professor e aluno, considerando as especificidades do comportamento e da expressão da criança autista no ambiente escolar. As autoras apontam ainda que o psicólogo tem como atribuição observar o funcionamento da sala de aula para desenvolver, junto ao professor,

metodologias que garantam a efetivação do processo de inclusão e propiciem a aprendizagem e interação do aluno autista com a turma.

Cruz e Coelho (2022) argumentam que o psicólogo, como mediador do processo de inclusão do educando autista, ainda busca a consolidação de seu espaço, na medida em que Pedagogia é pioneira no campo das investigações sobre o tema da inclusão escolar do aluno autista. Faz-se importante, portanto, que a Psicologia se debruce mais sobre o tema, como meio de ampliar, produzir e aprimorar os conhecimentos desta área temática.

Galvão, Matos e Araújo (2018) apresentam uma série de diretrizes para atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão do estudante autista, que são advindas das experiências vivenciadas no acompanhamento de crianças do LAPITEA e que refletem a defesa da literatura da Psicologia Escolar contemporânea.

Contribuir para a ruptura de estereótipos e preconceitos que constroem mitos sobre o público da educação especial; promover formação teórico-conceitual à equipe técnico-pedagógica a partir do conhecimento da ciência psicológica; fornecer apoio na adaptação do PEI (Plano Educacional Individualizado); a ênfase da atuação do psicólogo escolar deve voltar-se para o desempenho escolar do estudante com autismo, auxiliando a escola nos processos de adaptação curricular. apoiar professores na adaptação de instrumentos de avaliação da aprendizagem (prova) e dos conteúdos escolares; criar espaços de interlocução entre a equipe multiprofissional e a equipe escolar sobre as políticas de inclusão e direitos da pessoa com TEA; acolher os professores em relação as suas dúvidas, receios, ansiedades, questionamentos e mobilizar autonomia docente para estratégias de inclusão; assessorar o professor para que busque ampliar, revisar, ressignificar e inovar sua didática de ensino para cada criança com especificidades atípicas do aprender; promover clima de acolhimento à criança com necessidades educativas especiais; acompanhar e avaliar o comportamento de crianças típicas em suas interações com as crianças atípicas, apoiando mediações do professor que valorize a diversidade humana; mapear perfis de estudantes típicos e atípicos e propor sistema de co-tutoria de atividades entre pares e em grupos; propor ações de integração entre família e escola ante os conflitos, fortalecendo o espírito de coletividade dos pais na luta conjunta pela ampliação de ações e cultura inclusiva (Galvão; Matos; Araújo, 2018, p. 34-35).

Partindo dessas propostas de atuação, entende-se que elas não se esgotam nessa lista, o que exige do psicólogo a imersão na escola, pois é convivendo nos espaços escolares que ele identificará as demandas principais de cada instituição educativa, que se colocarão como alvo da intervenção psicológica. Por esse motivo, é que se faz a defesa da atuação do psicólogo na escola, compondo o quadro funcional da instituição.

A atuação do psicólogo escolar para atender a essa demanda precisou ser ampliada e ressignificada para a persistência da luta anticapacitista durante e após a pandemia (Marinho-Araújo *et al.*, 2022; Muniz; Galvão, 2022; Ferreira *et al.*, 2023). Sobre a inclusão de estudantes autistas, Marinho-Araujo *et al.*, (2022) apresentaram contribuições para possíveis intervenções do psicólogo escolar no processo de inclusão durante o contexto de pandemia:

(a) Atuação voltada para a ruptura de estereótipos e preconceitos que constroem mitos sobre o público da educação especial, sobretudo por sustentar concepções apriorísticas de que eles não conseguiriam aprender nas plataformas virtuais; (b) Formação da equipe técnico-pedagógica sobre políticas públicas de inclusão, diversidades político-ideológicas que as sustentam e os desdobramentos à escola; (c) Apoio na implementação de projetos e ações pedagógicas para os estudantes com e sem deficiência no uso das plataformas virtuais, assim como na modalidade híbrida, com ênfase nas experiências exitosas e na superação das barreiras, em prol de uma cultura de inclusão, respeito mútuo e sucesso escolar entre os pares; (d) Escuta e acolhimento aos professores em relação às suas dúvidas, receios, ansiedades, questionamentos por meio de reuniões virtuais e acompanhamento das implementações das adaptações pedagógicas para os estudantes com deficiência no mesmo ambiente partilhado por seus colegas; (e) Acompanhamento ao trabalho do professor na busca de ampliação, revisão, ressignificação e inovação de sua didática de ensino para cada estudante com especificidades do aprender em um contexto de ampliação do acesso às novas e diversas tecnologias de ensino; (f) Promoção de escuta psicológica aos estudantes sem deficiência, visando explorar concepções sobre inclusão no ensino remoto e híbrido para os seus pares com deficiência, incentivando ações de protagonismo estudantil para que eles se engajem na busca coletiva pelo processo de inclusão para todos; (g) Observação das interações sociais de estudantes com e sem deficiência no ambiente virtual, apoiando mediações dos professores para a valorização da diversidade humana em relação às formas de aprender, pensar, agir e se manifestar; (h) Apoio ao professor na elaboração de atividades escolares em sistema de tutoria entre estudantes de maior e menor proficiência escolar, incluindo os estudantes com deficiência para serem tutores em habilidades avançadas em relação aos seus pares sem deficiência; (i) Mediação entre familiares, professores e coordenadores pedagógicos sobre o encaminhamento de estratégias específicas na parceria de pais e escola, auxiliando melhor definição sobre papéis e responsabilidades de cada instância no ensino remoto em ambiente domiciliar; (j) Adoção de estratégias de ensino acerca de protocolos de segurança sanitária para um retorno seguro à escola presencial, fornecendo oportunidade de aprendizagem aos estudantes com deficiência a partir da quebra de rótulos sobre uma suposta incapacidade desse público de cumprir com as medidas (Marinho- Araújo *et al.*, 2022, p.7).

Os autores afirmam, que essas proposições não esgotam as possibilidades de atuações e provocam os psicólogos escolares à imersão nos espaços escolares, a fim de oportunizar a aproximação das particularidades de cada instituição, desvelando ações excludentes e instigando a ressignificação do fazer pedagógico para todos.

Marinho-Araújo (2014), Matos e Matos (2018), Galvão, Matos e Araújo (2018), Marinho-Araújo *et al.* (2022), Braz-Aquino, Ferreira e Cavalcante (2016) e Dazzani (2010) defendem a importância da atuação do psicólogo escolar no contexto da pandemia, situação de saúde pública severamente agravada por um governo excludente que negligenciou as minorias.

Especificamente, Marinho-Araújo *et al.* (2022) orientam que o psicólogo escolar deve estar ainda mais resistente aos tensionamentos diários relacionados às decisões pedagógicas acerca dos estudantes com deficiência. Entre seus vários apontamentos, destaca-se a importância da atuação voltada para a ruptura de estereótipos e preconceitos que sustentam concepções de que o público da Educação Especial não consegue aprender nas plataformas virtuais e a importância da adoção de estratégias de ensino sobre as medidas de segurança sanitária para um retorno seguro à escola presencial, oportunizando aprendizagem aos estudantes com deficiência, a partir da quebra de rótulos sobre uma suposta incapacidade de cumprir com as medidas.

Assim, entende-se que a Psicologia Escolar é um campo de atuação essencial para o estabelecimento de condutas inclusivas na escola, considerando os mais diversos tipos de indivíduos e, em específico, a pessoa autista e tornando possível a contribuição para uma educação de qualidade, que propiciará seu desenvolvimento como indivíduo em todas as esferas. Faz-se necessário e relevante o aprofundamento sobre as contribuições da Psicologia Escolar na educação de estudantes autistas. A temática carece de desenvolvimento de novos estudos e pesquisas com a possibilidade de expandir os conhecimentos sobre as estratégias de intervenção para a inclusão de educandos autistas no sistema educacional.

2.3 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ESTUDANTE AUTISTA

2.3.1 Desigualdades ampliadas: impactos da pandemia na educação e no trabalho no Brasil

Em dezembro de 2019, surgia uma pneumonia viral atípica, potencialmente contagiosa, que se identificou como causada por um coronavírus semelhante ao Sars-CoV, vírus causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave (Srag), conhecida

também pela sigla Sars (*Severe Acute Respiratory Syndrome*), ou MERS-CoV, vírus responsável pela Síndrome Respiratória do Oriente Médio. Tal vírus foi denominado SARS-Cov-2, o novo Coronavírus, agente etiológico da COVID-19 (Liu *et al.*, 2020).

Os primeiros casos da COVID-19 foram identificados na província de Wuhan, na China, e representaram o pontapé inicial para uma pandemia sem precedentes na história mundial. Em 30 de janeiro de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, seguiu as recomendações de um comitê de emergência e declarou a situação como emergência de saúde pública de importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, pouco mais de um mês depois, Adhanom anunciou ao mundo que a OMS decidiu elevar o estado da contaminação da COVID-19 à condição de pandemia, mudança de classificação que se deveu à rápida disseminação geográfica que a COVID-19 tinha alcançado (WHO, 2020).

Em meados de janeiro de 2023, a OMS reportou um total de 662.445.150 casos confirmados de COVID-19, dos quais se contabilizaram pelo menos 6.704.827 mortes. A Europa, com mais de 270 milhões de habitantes, é o continente com mais casos confirmados de Covid, seguido das Américas, que contabilizaram 187 milhões. No entanto, no comparativo de mortes, o quadro se inverte, e as Américas aparecem em primeiro lugar, com mais de 2,9 milhões de mortes, quase 800 mil mortes por Covid à frente do continente europeu (WHO, 2023).

Ayala-Colqui (2020) analisa o manejo capitalista da pandemia e a divide em dois componentes: isolamento social, que consiste na reclusão doméstica, em que o acesso ao mundo é limitado às necessidades básicas; e o distanciamento social, que reduz a proximidade entre as pessoas e reconfigura a dinâmica social para evitar o contato individual. Os governos, portanto, utilizando de um aparato jurídico, estabeleceram limitações à população, exerceram mecanismos de vigilância e tentaram normalizar e regularizar os indivíduos, tipo de governo que o autor chama de *viropolítica*.

Empregando termos e conceitos de Foucault (2008), Reis (2022) versa sobre a biopolítica, concebendo-a como um ramo do biopoder que se encarrega de regular o nível da saúde da população, a vacinação, o controle de doenças e a natalidade. Dessa forma, diante do perigo real de contágio e da possibilidade de morte, a biopolítica se apresenta como um poder, sim, totalitário, porém indispensável naquele contexto. Assim, as decisões que os líderes políticos de uma determinada nação tomaram em períodos atípicos como o de uma pandemia refletem completamente na

população. A segurança e a saúde dos cidadãos estão estritamente conectadas com as políticas de contenção do vírus.

No Brasil, os efeitos da pandemia foram tão graves, que o país vivenciou um desastre sanitário, desde o início de 2020. A título de informação, o site do Ministério da Saúde (Brasil, 2023b), criado especialmente para apresentar informações sobre a pandemia no Brasil, refere que, em meados de janeiro de 2023, já se confirmavam 36.640.780 casos de COVID-19, acumulando 695.410 óbitos, nestes quase três anos de pandemia. Portanto, a incidência da COVID-19 no território brasileiro e a mortalidade dela decorrente se apresentam, respectivamente, em 17.435,8 casos para 100 mil habitantes e 330,9 óbitos para 100 mil habitantes.

As decisões tomadas pelo Governo Federal, neoliberal de extrema direita, com discursos midiáticos subestimando o poder de contágio do vírus e a pandemia, contribuíram para a transformação do Brasil em um verdadeiro epicentro da pandemia. O país chegou à desastrosa marca de mais de 1.000 mortes em 24 horas, e os prejuízos impactaram diversos setores. Para além do colapso no sistema de saúde brasileiro, a crise sanitária também afetou o mercado de trabalho e a educação.

Para Reis (2022), a necropolítica, em contrapartida à biopolítica, lida com a morte, não mais com a vida, e exerce um diferente tipo de poder, que mata por meio de tecnologias e dispositivos, sejam eles legais, ou não. A exemplo disso, tem-se a guerra de combate às drogas, o feminicídio, o tráfico de drogas e de pessoas e diversas outras violações aos direitos humanos. Quando o governo brasileiro, no estágio inicial da pandemia, tentou deixar o vírus se espalhar como principal estratégia para contenção posterior, estava cometendo um ato de necropolítica.

A pandemia também causou forte impacto no mercado de trabalho. No Brasil, os setores mais afetados foram o comércio varejista, serviços de acomodação, alimentos e manufatura, e, com maior intensidade, os trabalhadores informais, com rendimentos baixos e irregulares e que não gozam dos direitos trabalhistas. Com o número de demissões aumentado pela pandemia, o desemprego também aumentou, e o trabalho informal também. Entre os trimestres janeiro-março e abril-junho de 2020, houve queda de 9,6% na população empregada, e 18,6% estavam afastados do trabalho devido ao distanciamento social. Os primeiros trabalhadores demitidos, ou com empregos inviáveis diante da pandemia, foram os trabalhadores informais (Castro; Moreira, 2021). Portanto, a população afetada, precisou, e continua

precisando, ser amparada por políticas públicas de combate à fome e à pobreza (Costa, 2020).

Conforme Masri, Flamini e Toscani (2021), os grupos mais afetados pelas reduções de emprego na pandemia foram trabalhadores informais, autônomos e trabalhadores mais novos. Em uma comparação entre gêneros, já no terceiro trimestre de 2020, houve diminuição do fluxo de desemprego para homens, enquanto para as mulheres, no mesmo período, o desemprego continuou aumentando, realidade que pode ser explicada pelo fato de que a mão de obra feminina está concentrada nos setores mais afetados pelos *lockdowns* e pelas medidas de distanciamento social.

Os impactos da pandemia sobre os trabalhadores brasileiros foram intensos e puseram em evidência a situação laboral dos empregados informais, classe mais afetada, pois, se antes já trabalhavam sem nenhuma garantia assegurada pelas leis trabalhistas, em contexto pandêmico perderam seus sustentos. Outro setor afetado em tempos de COVID-19 foi a educação, pois, como medida preventiva à disseminação do vírus, foram suspensas as aulas escolares. No Maranhão, o decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais por 15 dias, prazo inúmeras vezes prorrogado, como em todo o território nacional (Maranhão, 2020b).

Segundo dados da UNESCO, cerca de 52 milhões de estudantes brasileiros foram prejudicados pela paralisação das aulas. Diversas escolas adotaram recursos digitais como estratégia para dar continuidade ao ensino, no entanto o uso e o efeito dos recursos digitais foram limitados, pois estudantes de baixo poder aquisitivo, em geral, não possuem ambiente adequado para assistir às aulas e encontraram dificuldades para acessar os recursos tecnológicos utilizados naquele processo (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022).

Para Barbosa, Anjos e Azoni (2022), é escasso o acesso às ferramentas necessárias para a educação digital de crianças de baixa renda. Essa escassez se apresenta principalmente na aquisição de dispositivos conectáveis à internet e no número reduzido de dispositivos por família, levando as crianças a dividirem o aparelho, o que reduz seu tempo nas aulas. Outra dificuldade encontrada na educação em tempos pandêmicos refere-se à situação de estudantes residentes em zonas rurais, pois, em levantamento de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas metade dos domicílios utilizavam, à época, a internet na zona rural.

Os prejuízos do distanciamento do ambiente escolar ainda estão sendo estimados. Os estudos que avaliam tais impactos concentram-se nos Estados Unidos

e em países de alta renda da Europa. Especialmente na América do Sul, há poucos estudos que tratam da temática, no entanto o estudo com crianças de 11 a 12 anos e de 14 a 15 anos, apresentado pela Secretaria de Educação de São Paulo, que estimou o impacto do fechamento das escolas, sugeriu que, em média, os alunos aprenderam apenas 28% do que aprenderiam em condições comuns de interação presencial. O estudo estimou ainda maior risco de evasão (Bartholo *et al.*, 2022).

O governo brasileiro sancionou, em 6 de fevereiro de 2020, a lei nº 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da COVID-19. Consoante a lei, os trabalhadores que se ausentaram dos seus empregos devido à quarentena ou isolamento teriam suas faltas justificadas (Brasil, 2020f). No entanto, a possibilidade do *home office* não foi citada ou contemplada na lei, delegando à empresa a decisão de adotar, ou não, essa modalidade de atividade laboral. Esse fator muitas vezes resulta em um dilema nas famílias com crianças e adolescentes, pois os pais devem decidir entre deixar os filhos em casa sozinhos e trabalhar, para garantir o sustento deles, ou ficar em casa com eles e pôr em risco sua fonte de remuneração, decisão que reverbera no apoio e acompanhamento que os estudantes necessitam receber no ensino remoto (Laguna *et al.*, 2021).

Outra problemática que merece atenção é a alimentação dos estudantes. Para além de recursos educacionais, grande número de crianças em idade escolar necessita da merenda escolar, como complemento da alimentação e, em alguns casos, como única fonte de alimentação saudável. Com as aulas interrompidas, o acesso à alimentação de qualidade cessou, e os impactos disso se estendem ao desenvolvimento cognitivo. Estudos empíricos conseguiram constatar que a alimentação gratuita oferecida na escola influencia decisivamente no bom desempenho escolar (Barbosa; Anjos; Azoni, 2022).

No ensino remoto, as famílias, especialmente pais de crianças na primeira infância, período em que ocorre a inserção da criança na escola e, posteriormente, aos 6 anos, no Ensino Fundamental, enfrentaram desafios no auxílio das tarefas escolares. Devido à portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19.

Somando-se a isso, houve a orientação do CNE/CP nº 5/2020, que versava sobre a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de

atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19 (Brasil, 2020). E dentre suas normativas, imputou na família responsabilidade sobre o acompanhamento da escolarização dos seus filhos. Embora, os pais estivessem mais próximos do cotidiano dos próprios filhos, mas essa realidade se acumulou às atividades diversas, como *home office* e tarefas domiciliares. A medida de continuar as atividades escolares fora do ambiente escolar colaborou para várias dificuldades, nos lares, econômica e socialmente hipossuficientes, carentes de condições materiais para ensinar, uma vez que seus provedores necessitavam trabalhar, ou eram analfabetos funcionais, prejudicados no processo de ensino-aprendizagem (Laguna *et al.*, 2021).

A desigualdade digital no Brasil já era uma realidade antes mesmo da pandemia, mas, com o estopim da crise sanitária, ampliou-se e evidenciou-se. Segundo dados da Rede de Pesquisa Solidária, entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram nenhuma atividade escolar em casa. Apenas 4% das crianças com maior condição socioeconômica ficaram sem qualquer atividade escolar, em contraste com as crianças em situação de maior vulnerabilidade, cujos números saltaram para 30% (Macedo, 2021).

Diante disso, a omissão do Estado, seja em regulamentar e legislar a respeito de práticas laborais, como o *home office*, seja em abordar a problemática do acesso a recursos digitais para famílias em vulnerabilidade social, foi fator contribuinte para a acentuação problemática na educação que afetou milhares de brasileiros da Educação Básica. Muitas escolas estabeleceram o uso de aulas remotas síncronas que, no início, foram um desafio para pessoas com surdez e deficiência auditiva, pois tais tecnologias são consideradas inapropriadas, devido ao recurso quase sempre não dispor de legendagem. Uma forma de incluir esse público seria por meio do intérprete de libras, porém, muitas escolas brasileiras não possuem em seu quadro esse profissional (Lima; Novato; Carvalho, 2022).

Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vivenciaram muitas dificuldades nas atividades dos alunos com deficiência. Apesar de pouca literatura publicada sobre essa temática, Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) investigaram como se deu o ensino remoto para os alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza e identificaram diversas fragilidades no atendimento aos estudantes, as quais podem caracterizar processo de exclusão escolar deste público. Os professores do AEE entrevistados apontaram redução ou

ausência de orientação por parte da Secretaria Municipal da Educação, resultando no empobrecimento das ações educativas voltadas a pessoas com deficiência. Tudo isso é agravado pela ausência de recursos tecnológicos, de plataformas educativas e de internet para alunos e professores.

A falta de orientação por parte da Secretaria Municipal da Educação provavelmente foi uma realidade em outras cidades e estados da União. Vaz, Barcelos e Garcia (2021), ao versarem sobre a Educação Especial, afirmam que os órgãos responsáveis possuem dados afirmativos de que os alunos com deficiência, por conta de suas características específicas, não se beneficiariam com o ensino remoto emergencial. Dessa forma, as diretrizes de tais órgãos nacionais para a adequação da Educação Especial em tempos de pandemia direcionam para o uso de estratégias de formas individualizadas, já utilizadas no ensino presencial, como tecnologia assistiva e Plano de Ensino Individualizado (PEI), medidas pautadas na responsabilização individual dos sujeitos.

O uso desses recursos se reflete nas estratégias de ensino de professores da sala comum e do AEE, pois os professores de sala comum ofertam aos alunos com deficiência apenas atividades flexibilizadas e lúdicas, portanto, potencialmente excludentes, pois lhes negam acesso aos mesmos conteúdos destinados aos demais alunos. Os professores do AEE referem a disponibilização de atividades flexibilizadas e adaptadas que também contribuem para processos excludentes, na medida em que diminuem a responsabilidade dos professores de sala comum de sua tarefa de ensinar os conteúdos de forma democrática a toda turma (Oliveira Neta; Nascimento; Falcão, 2020).

Torna-se necessário conceber o ensino remoto emergencial a partir de um modelo que considera a realidade social dos atores do processo de ensino-aprendizagem, para que não haja restrição do acesso dos estudantes, ou de grupos de estudantes, aos conteúdos escolares e nem a responsabilização dos pais e responsáveis pelo insucesso na participação dos estudantes. Assim, é necessário pensar em políticas públicas que democratizem o acesso a Tecnologias da Informação e da Comunicação, como internet e smartphones, e planejar formas de integrar, sem excluir, alunos com deficiência de todo o Brasil.

2.3.2 Os desafios para inclusão de estudantes autistas no ambiente escolar em contexto pandêmico de COVID-19

A pandemia trouxe diversas repercussões ao cotidiano geral do indivíduo, entre elas, realçou a desigualdade social, e, por conseguinte, educacional, representada pelas disparidades em relação ao acesso às oportunidades de ensino, bem como à tecnologia e informação (Cury *et al.*, 2020). Em meio a esse cenário, o aluno com deficiência sofreu prejuízos consideráveis, devido às circunstâncias do isolamento social, afastamento do ambiente escolar e precariedade do sistema educacional para amparar as suas necessidades. É importante voltar o olhar sobre as práticas desempenhadas pela escola diante do cenário pandêmico imprevisto e empreender esforços para um sistema educativo inclusivo (Cury *et al.*, 2020).

A pandemia ampliou uma questão substancial presente na educação: as dificuldades em se trabalhar com as diferenças, para o ensino de todas as crianças, sem distinções. Especificamente a educação voltada para a criança autista, por conta da luta constante por garantia de direitos, resultou na visibilização de falhas referentes ao cuidado e à educação desses indivíduos e na urgência de se diminuir o histórico de segregação da pessoa autista no ambiente escolar (Dias; Santos; Abreu, 2021).

É necessário refletir sobre o distanciamento social, sob a ótica de quem muitas vezes já vive em isolamento, em decorrência da ausência de acesso à infraestrutura, comunicação, tecnologias, e de aplicação insatisfatória das políticas de inclusão, que perpassam o ambiente socioeducativo, uma vez que, diante do cenário de pandemia, esses indivíduos estariam em situação de desamparo (Cury *et al.*, 2020).

O contato social é um aspecto intrínseco à existência humana, e tem um importante papel na elaboração e ampliação das habilidades socioemocionais. O afastamento do meio social ocasionado pela pandemia da COVID-19 configurou-se como um empecilho para a promoção da inclusão de pessoas autistas, pessoas com deficiência e indivíduos com altas habilidades.

Entre os desafios que essa população e familiares vivenciaram no contexto pandêmico, a literatura aponta as dificuldades em seguir as recomendações sanitárias. Como medida de contenção ao vírus e segurança da população, tornou-se obrigatório o uso de máscaras de proteção individual, legitimado no Brasil por meio da Lei 13.979/2020 (Brasil, 2020f). Apesar da obrigatoriedade, pessoas autistas foram dispensadas da obrigação, por meio da Lei 14.019/2020 (Brasil, 2020e). A dificuldade apontada pela literatura não é universal. Em estudo de Dornas (2022), as mães entrevistadas relataram que os filhos com TEA usaram máscaras faciais e cumpriram rotinas de higiene em geral, como lavar as mãos periodicamente. Portanto,

contrariamente a dispensar o uso de máscaras, os legisladores deveriam pensar em políticas públicas que incentivassem o seu uso, para que crianças, adolescentes e adultos autistas não fossem expostos ao risco de contaminação pela COVID-19.

O Poder Público, em especial o Ministério da Educação, apresentou poucas soluções para o contexto educacional frente à pandemia, delegando aos estados e municípios a tarefa de estruturar o ensino remoto emergencial. No entanto, uma das diretivas existentes foi o documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, Medida Provisória nº 934, que dispôs de orientações para professores desde a Educação Básica até o Ensino Superior (Brasil, 2020c).

No que tange à Educação Especial, o parecer do CNE nº 05/2020 o parecer reitera o caráter colaborativo entre professores de sala comum e professores de Atendimento Educacional Especializado, que deveriam cumprir suas atividades remotamente, com orientações on-line para os pais e alunos do AEE. É perceptível que o documento não contempla ações mais específicas que poderiam ser desenvolvidas com este público. Apesar disso, os professores buscaram parcerias interativas com os pais, como forma de garantir ensino e aprendizagem dos alunos autistas (Ribeiro; Lustosa, 2022).

A educação mediada por tecnologia para alunos autistas exigiu dos professores uma preparação especial, para que encontrassem a forma adequada de implementá-la, de modo a atender às necessidades e habilidades desses alunos. Existem muitas premissas que indicam que esse tipo de ensino pode apoiar o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais específicas, mas, paradoxalmente, também pode causar sua maior marginalização. No ensino remoto, um dos problemas que determinaram a qualidade da educação foi a competência digital dos alunos, de seus pais, dos professores, necessária à participação nesta forma de educação (Hurwitz; Garman-McClaine; Carlock, 2022). Além da competência digital desses agentes, importa também considerar a disponibilidade de equipamentos e de internet.

O fator organização foi uma das grandes demandas, pois, segundo Buchnat e Wojciechowska (2020), a preparação de materiais para o aluno autista é particularmente desafiadora devido às especificidades de aprendizagem. A mediação de conteúdos para o desenvolvimento das habilidades escolares deve ser condizente com as necessidades desses alunos e exige diversas competências digitais dos professores. Os autores complementam que esses materiais devem possibilitar aos

alunos aprenderem a partir do contato, da realidade concreta de uma estrutura específica, de forma a permitir o trabalho independente do aluno, com o auxílio de seus pais, se necessário. Ademais, deve-se considerar no aluno a capacidade de foco, de atenção, comunicação, potencial de fatigabilidade, capacidade de trabalhar de forma independente em uma tarefa, a busca de mensagens e compreensão de leitura. A seleção dos conteúdos e a abrangência do material a ensinar constituem também um desafio para os professores.

Os desafios mais notáveis em relação ao processo de inclusão do aluno autista estão na dificuldade do professor de utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC's), na ausência da figura docente para coordenar o processo de aprendizagem do aluno, e nas questões relativas às dificuldades da família do aluno no processo de adaptação às novas tecnologias e ferramentas digitais (Vier; Silveira; Prsybyciem, 2020). Tais desafios puderam ser observados em outros grupos de alunos, não constituindo uma realidade apenas para estudantes autistas.

No contexto da obrigatoriedade do distanciamento social, foi necessário o estabelecimento de uma rotina para a criança autista, uma vez que o padrão de rotina é ferramenta-chave para a aquisição de repercussões positivas no âmbito educacional e comportamental. Em conjunto com isso, é de grande importância que os conteúdos trabalhados em aula atuem para fazer os ajustes da relação entre família e escola (Santos, 2021; Coelho *et al.*, 2021).

De acordo com Freire (2008), a inclusão se caracteriza como uma mobilização educacional, social e política, voltada para intervenção pelo direito de todos participarem da sociedade de forma responsável, harmoniosa e consciente, assim como de serem respeitados e acolhidos em sua diferença. No ambiente escolar e educacional, a inclusão tem como propósito salvaguardar o direito dos sujeitos de aprimorarem e desenvolverem suas capacidades e competências, para o exercício integral da cidadania, baseados em uma educação que respeita suas necessidades, predileções e atributos (Freire, 2008).

Segundo Cury *et al.* (2020), a escola tem como função social as questões relacionadas à formação do sujeito como indivíduo, a partir dos saberes já conhecidos, catalogados e assegurados pela história, denotando-se como um ambiente imprescindível para o coexistir com o outro, considerando suas diferenças e possibilitando um desenvolvimento global, nas dimensões do social, físico, intelectual e cultural. De acordo com Meirieu (2005),

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação um clube de desenvolvimento pessoal [...] A Escola propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (p. 44).

Uma vez explicitado o papel indispensável do ambiente escolar, é preciso considerar que, no contexto pandêmico, a criança foi afastada da escola, tendo acesso apenas ao ambiente familiar, e isso diminuiu consideravelmente as interações, essenciais ao desenvolvimento da criança autista. A interação entre crianças neurotípicas e crianças com deficiência, incluindo a criança autista, é indispensável, pois lhes proporciona vivências com outras crianças, que auxiliam na aquisição de novos padrões de referência, de individualidade e de diversidade (Dias; Santos; Abreu, 2021; Brasil, 2009). O ambiente educacional promove para a criança autista muito mais que experiências e interações. Ele contribui com o desenvolvimento e elaboração de características e habilidades comportamentais que podem ser prejudicadas pelo TEA (Dias; Santos; Abreu, 2021).

Os avanços na efetivação das práticas inclusivas de acesso e garantia da educação de pessoas autistas na escola foram proporcionados por documentos, a exemplo da Declaração de Salamanca de 1994, que outorgaram a todas as crianças o direito de frequentar a escola, sem que ela faça distinção em relação a características socioeconômicas, físicas, emocionais ou de qualquer tipo, bem como a condições de marginalização ou desvantagem social (Benitez; Domeniconi, 2015; Declaração de Salamanca, 1994).

A atuação em conjunto com o professor se constitui como um elemento central para a perpetuação da inclusão no ambiente escolar. Em um estudo realizado por Robertson, Chamberlain e Kasari (2003), investigando a relação entre os discentes de uma instituição de ensino regular e 12 alunos autistas de 2ª e 3ª séries, foi possível visualizar que, quando os professores percebiam positivamente as interações entre eles, o nível de comportamentos considerados problemáticos dos alunos autistas apresentava-se menor, e eles eram mais incluídos socialmente em sala de aula.

Existe, portanto, a necessidade de promover orientação aos professores, em relação ao aluno autista. A escassez de informação a respeito desse grupo resulta na incapacidade do docente de reconhecer e atender as demandas específicas desses

alunos, além disso, também constitui um desafio na execução de planejamentos de atividades adequadas, que integrem o aluno autista (Jordan, 2005; Dias; Santos; Abreu, 2021).

A inclusão de indivíduos autistas no ambiente escolar é essencial, no que tange à interação deles com o meio social, de forma que essa socialização possibilite o desenvolvimento de diversas competências e habilidades. O contexto pandêmico significou um entrave na vida desses estudantes e os impactou em diversos níveis. Somente com um esforço articulado entre escola, família e aluno, esses obstáculos podem ser contornados e possibilitar o exercício do processo de inclusão, garantido ao aluno autista o direito a sua educação formativa.

2.4 INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL E INDICADORES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

A partir de uma postura crítica e comprometida com as demandas sociais, contextualizando ações em tempos e espaços coletivos, relacionais e institucionais em diversificados cenários educativos, a Psicologia Escolar tem contribuído com fértil produção teórica, diversificada pesquisa científica e vasto panorama de experiências de intervenção profissional acerca dos temas na interface Psicologia e Educação. Essas contribuições vêm mobilizando atualização, revisão e inovação de práticas e perfis profissionais eticamente mais comprometidos com as urgentes e necessárias transformações sociopolíticas (Marinho-Araújo, 2010).

Muitos são os desafios que se colocam aos profissionais atuantes nos espaços educativos historicamente. Os estudos e intervenções em Psicologia Escolar oferecem fundamentos, alternativas e proposições acerca dos diversos temas que percorrem esses espaços, tais como a formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, criatividade e superdotação, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas e outras temáticas em pesquisa e intervenção que configuram o amplo espectro de atuação da Psicologia

Escolar (Galvão, 2014; Nunes, 2016; Carvalho, 2021; Muniz, 2021; Mezzalira *et al.*, 2020; Gomes *et al.*, 2018; Guzzo *et al.*, 2020; Dugnani *et al.*, 2020).

Entende-se, portanto, que o desafio que se coloca para a Psicologia Escolar na atualidade é a consolidação de um perfil profissional comprometido com a pesquisa, com um contínuo investimento pessoal e profissional, com alicerces teóricos que atribuam sentido e significado à sua atuação, com o desenvolvimento de competências e de posturas éticas que oportunizem crítica e lúcida compreensão do sistema educacional em suas dimensões político-sociais. Tal perfil profissional deve sustentar alternativas de intervenção e de pesquisas no enfrentamento ao cenário socioeducativo e político-econômico que aprofunda, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual (Marinho-Araújo, 2010; Souza *et al.*, 2022b)

Em linhas gerais, há um consenso em torno da necessidade de que a formação inicial e acadêmica do psicólogo escolar deve estar voltada para capacitá-lo a lidar com as demandas específicas de sua atuação. Nesse contexto, busca-se contribuir para as discussões sobre a formação desse profissional, mediante as inovações das demandas educacionais que conduzem à perene ressignificação de sua formação.

Além disso, é crucial que a formação promova a capacidade de atuar autonomamente diante de situações conflituosas ou de tomada de decisões. Também se faz necessário desenvolver a habilidade de analisar, aplicar, adaptar e sintetizar o conhecimento psicológico ao contexto de intervenção profissional. A clareza na relação entre as concepções teóricas da Psicologia e o trabalho é fundamental, bem como a adoção de uma postura crítica em relação ao indivíduo, à sociedade e ao mundo, contextualizando o exercício da profissão. Estratégias interdisciplinares de comunicação e ação devem ser incorporadas à formação, com o intuito de integrar e a legitimar a intervenção do psicólogo escolar. Por fim, é vital que o profissional compreenda a função político-social transformadora de sua atuação e a exerça de maneira ética no campo educacional (Marinho-Araújo, 2005).

Petroni e Souza (2014) defendem a urgência de ampliação nas ações psicológicas no interior dos contextos educativos. Para as autoras, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural, uma das competências essenciais a serem desenvolvidas para atuação em uma perspectiva crítica e institucional refere-se à

capacidade de buscar, com intencionalidade, o compromisso contínuo e permanente de relações e parcerias junto ao coletivo institucional, a exemplo da gestão escolar.

A estreita colaboração entre a Psicologia Escolar e a administração pedagógica tem o potencial de oferecer ao psicólogo escolar um efetivo respaldo institucional, o que, por conseguinte, consolidaria sua identidade profissional e possibilitaria a eficácia de sua atuação em conjunto com os demais participantes da comunidade escolar (Petroni; Souza, 2014).

É em meio a pluralidade currículos e de modelos teórico-práticos que se procura caracterizar na formação do psicólogo as especificidades de um perfil profissional que se ocupe, nos contextos educativos, da expressão da individualidade dos sujeitos sem desarticulá-los de suas relações histórico-sociais. Nesse sentido, uma ação formativa comprometida com a preparação de uma atuação profissional alinhada às demandas sociais contemporâneas requer do psicólogo escolar:

– conscientização das possibilidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional; – autonomia ante situações de conflito ou decisões; – análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico tendo em vista o contexto de intervenção profissional; – clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; – postura crítica diante do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido; – estratégias interdisciplinares de comunicação e ação que integrem e legitimem a intervenção; – lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional (Marinho-Araújo, 2010, p. 30).

A intervenção institucional deve adotar uma perspectiva preventiva, comprometida com as transformações sociais e que evidencie as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos neste contexto. Acredita-se, portanto, que a ênfase em características preventivas na atuação do psicólogo escolar pode ser alcançada por meio de uma nova perspectiva para a análise da realidade educativa, em que o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para uma visão institucional, coletiva e relacional, contextualizada nos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações (Marinho-Araújo, 2010; Guzzo; Marinho-Araújo, 2003; 2011; Almeida; Marinho-Araújo, 2014).

A concepção de pesquisa e atuação que subsidia a proposta de intervenção preventiva e institucional de Marinho-Araújo (2010; 2014a) defende que o profissional

de Psicologia precisa estar inserido na instituição escolar como membro efetivo desse universo e não mais como especialista que presta eventuais consultorias quando emergem problemas circunstanciais. Isso faz com que se torne integrante do contexto, para analisá-lo por dentro como parte constituinte, incluindo-se com compromisso e pertencimento.

Nessa perspectiva, a atuação dos psicólogos escolares que tem sua marca principal na escola, geralmente como membro integrante da equipe escolar, é orientada a seguir os delineamentos dessa proposta. Segundo Almeida e Marinho-Araújo (2014), a proposta de Intervenção Institucional, caracteriza-se por uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática na instituição, ancorada pelas dimensões: 1. Mapeamento institucional; 2. Espaço de escuta psicológica; 3. Assessoria ao trabalho coletivo e 4. Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem. E que devem ocorrer de forma a se articularem com a realidade e o dinamismo de cada escola, mas o conjunto de ações não devem ocorrer na forma e sequência que são apresentadas. A seguir a caracterização dessas dimensões:

1) Compromete-se com um mapeamento das instituições escolares, por meio de análises documentais (Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Projetos Educacionais e de Gestão Escolar) ou de conjuntura (características do contexto sociodemográfico e político-pedagógico da escola, sua localização, histórico, modalidades de ensino, dinâmica de funcionamento, espaço físico, relação com órgãos reguladores e com a comunidade), com o objetivo de investigar convergências, incoerências, conflitos, avanços nas concepções e práticas expressas no currículo, nos processos avaliativos e nos planejamentos, contribuindo para análises e reformulações institucionais; 2) Desenvolve uma escuta psicológica, construindo espaços de interlocução para circulação de sentidos das vozes institucionais, mediando processos relacionais e intersubjetivos de desenvolvimento e aprendizagens e produzindo ressonâncias sobre os discursos instituídos; 3) Assessoria o trabalho coletivo dos atores escolares, oportunizando conscientização das concepções orientadoras das práticas pedagógicas que se refletem nos espaços e nas práticas institucionalizadas, bem como nas relações sociais e nos processos de gestão; 4) Acompanha os processos de ensino e de aprendizagem, subsidiando o professor acerca da importância de sua mediação nesse processo, favorecendo a disseminação de experiências educativas bem sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais (Marinho-Araújo, 2010, p. 29-30).

Por contemplar a proposta deste estudo, será detalhada a seguir a dimensão

1 - Mapeamento institucional-, pois se constitui como etapa básica do processo de

intervenção institucional, a fim de criar, inicialmente, subsídios para compreensão da realidade investigada.

O Mapeamento Institucional possibilita levantar indicadores que refletem a diversidade e complexidade das demandas que se apresentam e se reconfiguram nesses espaços e que podem contar com a colaboração do psicólogo escolar. Essa estratégia fundamenta-se na compreensão de que, embora o psicólogo escolar tenha competências específicas de atuação na área, o seu trabalho não é apriorístico. Ao contrário, ele deve estar aberto à resignificação da sua práxis, o que passa pelo redimensionamento do seu perfil profissional diante de novos contextos de trabalho, desafios e demandas (Galvão, 2014; Almeida; Marinho-Araújo, 2014). Dessa forma, os psicólogos escolares vêm se utilizando de vários procedimentos em suas atuações na escola, a saber:

Observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço, análise coparticipativa da produção do aluno com o professor e assessoria nas alternativas teórico-metodológicas; acompanhamento de Conselho de Classe, promovendo reflexões e investigações acerca da relação ensinar e aprender com foco na turma, dos aspectos intersubjetivos da relação professor-aluno e das potencialidades do professor; coordenação de rodas de reflexão (grupos de estudo, de planejamento e oficinas de desenvolvimento adulto) (Marinho-Araújo, 2010, p. 30).

Contudo, esses procedimentos não se esgotam nessa lista. Será a imersão do psicólogo na escola que apresentará as demandas principais de cada instituição educativa e que se coloca como alvo da intervenção psicológica. Por isso é que se defende a atuação do psicólogo na escola compondo o quadro funcional da instituição.

Para melhor orientar a formação e a atuação do psicólogo escolar, é fundamental estabelecer uma relação sólida entre a proposta de mapeamento institucional das demandas, que envolve um conjunto de atividades destinadas a analisar o ambiente institucional, e os desafios específicos de cada ambiente educacional. Isso fornece informações essenciais para entender essa realidade e orientar a atuação do psicólogo escolar. Esse mapeamento inclui procedimentos como análise de documentos, entrevistas, observações, grupos de discussão e outras abordagens (Carvalho; Marinho-Araújo, 2010), o que o faz indispensável para possibilitar a compreensão da realidade do ambiente institucional.

Essa ação não deve ser vista apenas como um passo inicial para o psicólogo, como um mero levantamento de necessidades ou um diagnóstico preliminar. Trata-se de uma ação contínua que percorre todo o ano letivo de maneira dinâmica. As constantes transformações nos ambientes educacionais exigem um olhar vigilante e ágil e uma sensibilidade aguçada para incorporar essas mudanças às análises e reflexões previamente realizadas, atribuindo-lhes novos significados que irão orientar futuras ações (Marinho-Araújo, 2016).

O processo de mapeamento transcende a mera utilização de um questionário, protocolo ou relatório, preenchidos no início do ano com base na observação de algumas práticas acadêmicas, mesmo quando complementados por entrevistas com os profissionais. Os registros formais do mapeamento desempenham um papel fundamental, são indispensáveis e não devem se limitar a simples notas isoladas e estanques de eventos circunstanciais ou situações de destaque. Pelo contrário, ele se mantém em constante atualização, acompanhando as inovações, avanços, contradições, rupturas, reformulações e conflitos surgidos ao longo do tempo (Marinho-Araújo, 2016).

Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005), o objetivo do mapeamento é identificar e destacar as áreas de convergência, conflito e contradição entre as práticas educacionais e as perspectivas dos indivíduos envolvidos. Além disso, busca-se analisar as concepções que guiam as ações dos atores institucionais, examinar o processo de gestão escolar, incluindo as dinâmicas entre diferentes grupos e entre a instituição e a comunidade circundante.

Dessa forma, o mapeamento oportuniza permanente reflexão sobre os aspectos institucionais, quando realizado de forma ampla, sistemática, dinâmica e contínua ao longo de todo processo de trabalho, que leva a novos direcionamentos do planejamento e das estratégias de atuação com o coletivo da escola. A respeito disso, Marinho-Araújo (2016, p. 205) destaca as seguintes ações, como exemplos para operacionalizar essa dimensão:

- Análise da conjuntura histórica, econômica, política, geográfica e social na qual a IES e seus participantes estão inseridos: aproximação e entendimento das características acerca do contexto sociodemográfico da instituição; dinâmica de funcionamento; espaço físico; recursos humanos; relação com órgãos públicos de regulação, controle, manutenção e fomento; parcerias com a comunidade.

- Análise documental para investigar as convergências, incoerências, aproximações e inovações existentes entre as normas prescritas e as práticas reais e educativas, os discursos e as concepções dos atores educacionais que possam indicar rumos às transformações institucionais e processos de conscientização mediados pela Psicologia Escolar. É importante elucidar as influências ideológicas, filosóficas, epistemológicas e políticas presentes nos múltiplos aspectos institucionais e normatizados por diretrizes pedagógicas. Na análise desses e de outros documentos, o psicólogo deverá buscar subsídios para a clarificação das possíveis contradições entre o discurso e a prática.
- Observações institucionais interativas, para nortear as participações no currículo, suscitados pelas diversas expressões que ocorrem nas práticas pedagógicas, nas rotinas de sala de aula, nos projetos e tendências educacionais. As observações favorecerem análises e reflexões contextualizadas acerca da estrutura e da dinâmica do trabalho pedagógico, da organização temporal e espacial de atividades, projetos e pesquisas, das concepções de escola, educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação que se apresentam subjacentes às práticas acadêmicas. Refletir sobre essas realidades e cenários em conjunto com a equipe acadêmica deve objetivar a criação de uma visão compartilhada das responsabilidades e funções inerentes às ações institucionais intencionalmente planejadas.

Em síntese, o mapeamento institucional e a identificação de indicadores de atuação do psicólogo escolar são peças fundamentais no complexo quebra-cabeça da Psicologia Escolar. Essas práticas servem como um guia valioso para orientar a atuação do psicólogo escolar de maneira eficaz e direcionada e contribuir para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral dos alunos. Outrossim, desempenham um papel crucial na busca por uma educação de qualidade e na construção de uma parceria colaborativa entre psicólogos escolares, educadores, estudantes e suas famílias, visando ao bem-estar e ao sucesso educacional de todos os envolvidos.

3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Diante dos dados acerca do crescente número de matrículas de estudantes com deficiência na escolar regular, que atingiu o marco de 1,8 milhões de matrículas no país em 2023 (INEP, 2024), e o aumento de 48% de estudantes autistas na Educação Básica comparado ao ano anterior, interpreta-se essa realidade como uma resposta à implementação de políticas educacionais na perspectiva da inclusão, tais como a PNEEPEI (Brasil, 2008), Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e LBI (Brasil, 2015).

No entanto, entende-se que, junto à garantia de matrículas, é preciso oportunizar a efetividade da educação para essa população estudantil no cotidiano institucional (Galvão *et al.*, 2018; 2019). Em meio a essas políticas, houve o atravessamento da COVID-19, ocasionando uma crise sanitária mundial, com impactos severos à escolarização de estudantes autistas, que já vinha sendo gerenciada com muitos problemas de permanência com qualidade na educação regular.

Como demonstra o relatório do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância (UNICEF), intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, o cenário da educação brasileira no ano de 2019, em relação a taxas de reprovação, abandono escolar e distorção idade-série, já impactavam os estudantes mais vulneráveis e, com a chegada da COVID-19, os desafios se tornaram ainda maiores e atingiram mais expressivamente as crianças, os adolescentes indígenas e negros e estudantes com deficiências, das regiões Norte e Nordeste do Brasil (UNICEF, 2021).

No início da pandemia, destaca-se o parecer do CNE nº 5/2020, que emitiu orientações para a reorganização do calendário escolar e para atividades não presenciais. Naquele documento, chama a atenção o fato de os familiares serem indicados como mediadores para o desenvolvimento das atividades escolares, e, embora determine que as orientações são estendidas para a Educação Especial, não conseguiu garantir as especificidades de adaptação para esse público no contexto da escola regular de ensino, dando margem, mais uma vez, ao tratamento diferenciado dos estudantes autistas de forma apartada dos demais estudantes das classes comuns (Marinho-Araújo *et al.*, 2022).

Isso só reafirma o desnudamento que a pandemia traz sobre as velhas problemáticas, com ênfase nas ações que rotulam as pessoas com deficiência de

incapazes. Essas diretrizes regulatórias derivadas da crise sanitária mundial levaram a desdobramentos no cotidiano escolar quando da (re)inclusão de estudantes autistas, muito marcada pela concepção determinista de não adaptação a rotinas diárias da escola, que envolve o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e relacionais. Essa perspectiva ficou ainda mais clara nas ações que afastaram os estudantes das aulas remotas e das práticas de medidas sanitárias, sob a justificativa de que não conseguiriam acompanhar tais adequações.

Para o desenvolvimento dos objetivos norteadores desse estudo, foram levantadas as seguintes hipóteses: (1) com o período de isolamento na pandemia de COVID-19 e a inserção do ensino remoto, ações pedagógicas distanciaram ainda mais os estudantes autistas das plataformas digitais e do processo ensino-aprendizagem; (2) no retorno às aulas presenciais, os alunos apresentaram maiores dificuldades em relação à aprendizagem e ao seguimento das medidas de segurança.

Diante de um cenário emergente, a atuação e perfil do psicólogo escolar deve ser ressignificado para que o seu trabalho persista na promoção de ações inclusivas e anticapacitistas renovadas e ampliadas. Como apontam Nunes e Marinho-Araújo (2020), a atuação em Psicologia Escolar não acontece de forma estática, mas de maneira histórica, dinâmica e processual, sendo preciso reconstruir constantemente o fazer do psicólogo que se transforma e atualiza diante das relações e novos contextos, como se aplica ao objeto de análise dessa pesquisa. A partir dessa problematização, foram delineadas as questões norteadoras deste estudo, apresentadas a seguir:

- Quais ações do psicólogo escolar foram revisitadas e ressignificadas para inclusão dos estudantes autistas, durante o contexto pandêmico da COVID-19?
- Quais possíveis estratégias de intervenção coletiva o psicólogo escolar pôde empreender para a permanência dos estudantes autistas diante de doenças infectocontagiosas no contexto escolar?
- Na perspectiva de professores e coordenadores, quais os desdobramentos vivenciados pelos estudantes autistas nas escolas públicas de Caxias-MA durante o retorno presencial às aulas e que conduzem a uma atuação ampliada do psicólogo escolar?

Esses questionamentos se fundamentam na compreensão de que a atuação do psicólogo escolar exige alinhamento com um trabalho que considere as mudanças pertinentes à sociedade e os impactos socioeconômicos, políticos, culturais e/ou de

saúde na educação formal. Existem particularidades que atravessam as vivências escolares dos estudantes autistas e que, muito provavelmente, se modificaram e/ou agudizaram no contexto da pandemia. Sendo assim, é imprescindível entender esse cenário para que se possam sugerir diretrizes sobre e para o fazer do psicólogo escolar, que atendam às demandas humanas em constante transformação. A partir dessa problematização, delinearam-se os objetivos deste trabalho, a seguir apresentados.

3. 1 OBJETIVO GERAL

➤ Investigar indicadores para a atuação em Psicologia Escolar direcionada ao acompanhamento de estudantes autistas durante e após o contexto pandêmico da COVID-19 em uma escola pública de Caxias/Ma.

3. 2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear o número de matrículas de estudantes autistas nas escolas públicas municipais.
- Conhecer as estratégias utilizadas nas escolas para ensinar estudantes com e sem deficiência, em relação às medidas sanitárias de proteção, durante o contexto pandêmico, incluindo o retorno às aulas presenciais.
- Verificar as demandas que emergiram ou se intensificaram durante e após a COVID-19 para atuação do psicólogo escolar no trabalho de inclusão do estudante autista.
- Levantar, a partir das rotinas e atividades de uma escola, indicadores para atuação do psicólogo escolar, direcionada à inclusão de pessoas autistas.

4 METODOLOGIA

Nesta parte são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a elaboração e execução deste estudo, a caracterização do cenário de pesquisa e dos participantes, os instrumentos e percurso dos procedimentos de construção das informações e de análise dos resultados.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As abordagens de pesquisa são compreendidas como estratégias de planejamento e organização para realização de um estudo, fazendo parte delas as decisões tomadas e os caminhos a serem trilhados na construção de informações, análise e interpretação dos resultados (Creswell; Creswell, 2021).

Para este estudo, foi escolhida a pesquisa qualitativa em Psicologia, cuja abordagem vem ocupando lugar de relevância frente às investigações dos fenômenos humanos e suas relações sociais, em diferentes contextos e cenários culturais e contribuindo expressivamente para estudos sobre desenvolvimento humano (Denzin; Lincon, 2006; Flick, 2009a; González Rey, 2002). A pesquisa qualitativa volta-se para a exploração e o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social, ou humano, considerando os eventos que se constroem na interação entre indivíduo e o coletivo (Flick, 2009a) e oferecendo instrumentos e conceitos que podem integrar aspectos contraditórios da realidade em uma análise dialética (González Rey, 2002).

Embora existam múltiplos enfoques teóricos e maneiras de conduzir uma pesquisa qualitativa, é fundamental que os fenômenos sejam estudados em seus ambientes naturais, nos espaços de origem e circulação dos significados e que haja as trocas comunicacionais e intersubjetivas entre os pesquisadores e os sujeitos participantes durante a construção das informações (Denzin; Lincon, 2006; Flick, 2009a). Esse tipo de pesquisa sustenta-se a partir de uma visão de mundo processual, interpretativa, dinâmica, histórica e política e considera a subjetividade dos sujeitos pesquisados e dos pesquisadores no processo de construção da informação. Torna-se necessária, então, a busca por estratégias metodológicas que integrem o investigador com o campo de estudo (Denzin; Lincon, 2006).

Segundo Gonçalves (2015), os fundamentos dessa proposta metodológica parte de três pressupostos basilares, de que um método envolve uma concepção de mundo, de homem e de conhecimento. Essa tríade de concepções que propõe uma visão para além do lado instrumental do método, centra-se na noção de historicidade e expressa-se nas relações entre o homem e sua realidade. Considera, assim, as dimensões subjetivas tanto do pesquisador, quanto do sujeito da pesquisa, que devem ser levadas em conta nas análises e construção de conhecimento.

A epistemologia da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano concebida por Vygotsky (2004) e demais estudiosos está sustentada no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a pesquisa qualitativa. Essa perspectiva compreende os aspectos da complexidade humana, por meio do ser e de suas relações, que acontecem a partir de desdobramentos históricos e relacionais do sujeito com o ambiente, de maneira multifacetada e dinâmica. Para isso, não reduz o objeto de estudo a um viés mecanicista, mas o contempla em sua dimensão dialética, em um processo de construção singular (Vygotsky, 2004; Freitas, 2002).

É importante entender que a Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky (2004), emerge das reflexões e críticas acerca da chamada crise da Psicologia, que surge dos diferentes objetos e metodologias de estudo, das divergentes concepções de homem, de diferentes posições ontológicas de desenvolvimento humano apresentadas pelas abordagens teóricas daquele período histórico. A perspectiva psicológica da época se interpunha entre duas concepções, que travava o psicológico, ora sob a perspectiva de fenômenos metafísicos, ora sob a compreensão de um processo físico-biológico. Discutia-se a oposição entre os modelos que privilegiavam os aspectos internos do indivíduo e os modelos que priorizavam os comportamentos externos.

Essas perspectivas culminaram na incorporação de diferentes dicotomias, como objetividade e subjetividade, mente e corpo, natural e cultural, que estiveram presentes na construção de conhecimento científico do século XIX e perduraram por muito tempo. Diante desse cenário de oposições, Vygotsky procurava construir o que nomeou de uma nova Psicologia, que considerava o indivíduo em sua totalidade, articulava dialeticamente os aspectos externos e os internos, de maneira relacional no que se refere ao sujeito e à sociedade (Vygotsky, 2004).

Dessa forma, entende-se que, frente à crise metodológica da época, o objetivo de Vygotsky era encontrar novos caminhos e modos de estudar o homem em sua

totalidade e complexidade, integrando corpo e mente, biológico e social, membro da espécie humana participante do processo histórico, segundo o qual o homem é marcado por uma cultura, que constrói sua própria realidade social, mas também é construído por ela (Freitas, 2002). A sua proposta era de um novo método em Psicologia, que substituísse a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição e gênese (Aguiar, 2009). Nessa perspectiva, Vygotsky (2004) apresentou contribuições e avanços, que se destacam em três princípios norteadores para a investigação das funções psíquicas superiores e que trouxe contribuições metodológicas para a redefinição da posição do pesquisador e dos participantes no decorrer da pesquisa.

O primeiro princípio constitui-se na análise dos processos em detrimento dos objetos, como instâncias fixas e estanques, ou como produtos consequentes da investigação. Para Vygotsky (2000), o estudo das funções psicológicas superiores se dá por meio da análise dinâmico-causal de seu processo de desenvolvimento e de seu movimento histórico nas e pelas relações sociais em que dialeticamente se constituem.

O segundo princípio refere-se ao método explicativo de análise das informações da pesquisa, que defende a produção de conhecimento como um ato interpretativo, e não apenas descritivo. Para o autor, uma análise explicativa visa à compreensão do fenômeno estudado por meio de suas relações, suas diversas e complexas determinações, bem como suas conexões com outros fenômenos, compostos de movimentos dialéticos da experiência humana (Vygotsky, 2004).

O terceiro princípio diz respeito à análise do desenvolvimento histórico e social dos fenômenos e dos processos que se constituíram como expressões mecanizadas de pensar e de agir, denominados de comportamentos fossilizados (Vygotsky, 2004). Como exemplos desses comportamentos, é possível citar algumas atividades cotidianas, como usar os dedos das mãos para contar e utilizar um nó no dedo para lembrar algo importante. Atividades como essas são aquisições realizadas em longos períodos temporais, repassadas por gerações, o que pode indicar a existência de processos psicológicos que se automatizam historicamente na vida das pessoas, como formas de pensar e de realizar suas ações. Dessa forma, sugere-se que o pesquisador analise os fenômenos para além daquilo que se vê e que busque compreendê-los em sua historicidade e no processo dinâmico que as relações se constituem e se constroem.

Os princípios basilares da Psicologia Histórico-Cultural orientam o contato com as atividades realizadas por sujeitos ativos em seus cenários profissionais, as quais devem ser analisadas como processos inacabados, constituídas por uma variedade de relações e de motivos que as originam (Dutra-Freitas; Marinho-Araújo, 2018). Essa proposição em pesquisa qualitativa auxiliará na investigação do objeto de análise ora tratado, que pretende, como desdobramento, propor indicadores para atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas em meio aos desdobramentos da COVID-19 no cotidiano escolar.

Essa maneira de construir novas formas de conhecimento, a partir das relações e da construção histórica e processual, é reiterada por Denzin e Lincoln (2006), que pontuam sobre a perspectiva criativa da pesquisa, que dispensa os seguimentos de critérios enrijecidos para a construção e análise de informações qualitativas. Esse processo criativo permite ao pesquisador desenhar a metodologia dos caminhos de sua pesquisa em conformidade e interação com seu arcabouço teórico-conceitual, sua visão de mundo e do fenômeno de análise. Esse novo olhar para o processo de investigação é o que caracteriza a pesquisa em Psicologia na perspectiva Histórico-Cultural, como defendeu Vygotsky (2004).

Dutra-Freitas e Marinho-Araujo (2018, p. 39) firmam que, na abordagem qualitativa, com base na perspectiva histórico-cultural, “o desenho metodológico deve privilegiar os elementos semióticos da linguagem humana presentes nas interações sociais”. De acordo com Vygotsky (2007), as interações são possibilitadas pela comunicação, que inclui a partilha de significados e sentidos. Entende-se, assim, a pesquisa como atividade relacional, favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento mediado pelo outro na produção de conhecimento.

A partir do entendimento relacional da pesquisa, comprometida com o conhecer para transformar e transformar para conhecer e amparada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, assume-se a pesquisa-intervenção, como par dialético de sustentação da práxis do pesquisador-psicólogo escolar crítico (Souza, 2019). A pesquisa-intervenção, constituída a partir da integração entre ação e investigação, permite aos pesquisadores a inserção em um campo de vinculação material e subjetivo, tanto para a consolidação de indicadores para análise, quanto, de forma mais enfática, para o estabelecimento de estratégias de atuação, visando a processos de mudança por meio de uma relação dialógica entre pesquisador e comunidade (Andrada *et al.*, 2018).

Em consonância com essa perspectiva epistemológica, foram utilizados neste trabalho procedimentos e instrumentos diversificados visando alicerçar um método que melhor responda ao problema do estudo levantado. O desenho da pesquisa se mostra em etapas, procedimentos e instrumentos, alinhados a objetivos específicos, na intenção de se alcançar a questão central do estudo.

4.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A investigação aconteceu na zona urbana do município de Caxias, cidade localizada no estado do Maranhão. Situada na mesorregião do leste maranhense e na microrregião do Itapecuru, Caxias tem uma área de 5.150,7 km², dentro dos 333.365,00 km² do estado, e está a 365 quilômetros da capital São Luís. De acordo com o último censo de 2010, contava com uma população de 155.129 habitantes e expectativa demográfica de 166.159 habitantes, em 2021. A densidade demográfica é de 32 habitantes por km² no território do município. Geograficamente, em relação ao território nacional, o município de Caxias está localizado na região Nordeste do Brasil, Oeste do Norte Brasileiro e a Leste do estado do Maranhão (IBGE, 2022; Carvalho, 2017).

A área do município é limitada ao norte pelos municípios de Codó, Aldeias Altas e Coelho Neto; ao sul, pelos municípios de São João do Sóter, Governador Eugênio Barros, Parnarama, Matões e Timon; ao leste, pelo estado do Piauí; a oeste pelos municípios de Buriti Bravo e Gonçalves Dias (Carvalho, 2017).

FIGURA 1 - Mapa de localização do município de Caxias/MA

Fonte: Ficheiro: Maranhão Município Caxias.svg.

Importante centro político, cultural e populacional do Maranhão, 5º município mais populoso do estado, conhecido como “terra das águas cristalinas”, Caxias tem uma arquitetura de estilo português, herdada do século XX, e ainda conserva boa parte de seu patrimônio histórico (Carvalho, 2022).

É uma cidade referência para o país quando o assunto é a Literatura. É berço de uma considerável plêiade de escritores e poetas de grande expressão e produção literária no cenário nacional, a exemplo de Gonçalves Dias, Coelho Neto, Teófilo Dias, Vespasiano Ramos, Raimundo Teixeira Mendes, César Marques e muitos outros de uma constelação que brilha, desde meados do século XIX. Dois deles, Gonçalves Dias e Teófilo Dias, são patronos de cadeiras na Casa de Machado de Assis, a Academia Brasileira de Letras (Carvalho, 2022).

O município é muito conhecido também por ter sido palco da Guerra da Balaiada, considerada a maior revolução maranhense, ocorrida entre 1838 e 1841 (Da Luz, 2016; Abrantes; Pereira; Mateus, 2022). O morro do alecrim, local estratégico da guerra, ainda preserva as ruínas desse período e sedia o Museu da Balaiada. Além de ser um berço de grandes artistas e expressões culturais, danças folclóricas, culinária regional, balneários, igrejas seculares que atraem inúmeros visitantes, a

cidade de Caxias, também vem ganhando destaque na educação e produção científica.

A terra de Gonçalves Dias, muito conhecida pela poesia, história e cultura, também tem sido solo fecundo de pesquisas e ações de inclusão, direcionadas às pessoas autistas, com destaque às pesquisadoras Conceição Moura, Najra Lima e Francidalma Filha. Essa última foi contemplada na Classificação Mundial de Cientistas e Universidades de 2021, 2022 e 2023, representando a Universidade Estadual do Maranhão e a potência das pesquisadoras deste estado (Lima; Hora, 2020; Carvalho Filha; Lima; Lima, 2016; Silva *et al.*, 2020; Carvalho Filha *et al.*, 2021a; Moura *et al.*, 2018; Oliveira; Branco, 2021).

Ademais, tem-se a realização de eventos científicos como o Congresso maranhense de Educação Especial e inclusiva, promovido em parceria pelo Instituto Sentidos e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), o Seminário Regional de Educação Inclusiva (SEREI), realizado pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEMECT) da Prefeitura de Caxias, em parceria com diversas entidades representativas da pessoa com deficiência. São ações que têm contribuído para a disseminação de conhecimento sobre o autismo para comunidade acadêmica e toda sociedade de Caxias e região.

Em fevereiro de 2023, foi implantado no município o Centro de Referência Municipal em Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência, “Centro Maria Luíza Pereira”, com sede na Vila Arias e gerido pela Assessoria Multiprofissional. O centro visa beneficiar pessoas com deficiência por meio de estratégias educacionais.

Conforme dados disponibilizados pela SEMECT, o município tem cerca de 2.000 estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes autistas, o censo escolar do município, realizado em 2022, indica o total de 185 matrículas, distribuídas em 55 escolas públicas, 39 na zona urbana e 16 na zona rural, divididas nos níveis de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

Outro avanço em Caxias que vem ganhando notoriedade é a formação de psicólogos(as) pelo Centro Universitário de Ciência e Tecnologia do Maranhão (UniFacema), instituição que, desde 2021, tem lançado ao mercado vários Bacharéis em Psicologia, que passam pela experiência de Estágio Básico em Psicologia Escolar e Educacional nas escolas da rede municipal e que, por características culturais da

própria região, encontram nesses espaços escolares sua primeira porta de entrada no mercado de trabalho, após formados.

No entanto, apesar da inclusão de estagiários de Psicologia Escolar na rede municipal, que acontece por meio de convênios entre prefeitura e faculdade, o município conta apenas com um psicólogo vinculado à rede de ensino e com cerca de 25 assistentes sociais que se dividem em polos para atender a todas as escolas da rede. Diante desse cenário, defende-se a importância da investigação científica em escolas municipais, com estudantes autistas matriculados, de modo a avaliar e propor possíveis intervenções psicológicas de inclusão deste público diante de um cenário de doenças infectocontagiosas, como a COVID-19, que aguçam a vulnerabilidade relativa a processos de exclusão de estudantes autistas. A escolha desse tema de estudo foi definida pela observação da necessidade de conhecer melhor a realidade e vivências do ensino público e, assim, compreender quais as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar.

Entende-se que é preciso ampliar os conhecimentos e contribuir com a consolidação da Psicologia Escolar que, cada vez mais, se aproxima das escolas públicas e se solidifica na região. Essa expectativa se dá pelo anseio da implementação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, na qual se prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação (Brasil, 2019).

Partindo desse cenário, para concretização da pesquisa, foi realizado contato com a SEMECT, para identificação das escolas municipais de Ensino Fundamental anos finais de 1º ao 5º, com estudantes autistas matriculados. Foram, então, identificadas 27 escolas na zona urbana, que foram o alvo do estudo. Entre elas, uma especificamente, por ter o maior número de alunos autistas matriculados, com um total de oito, foi selecionada como campo de estudo para a Intervenção Institucional.

O campo selecionado trata-se de uma escola de Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, que funciona nos turnos matutino e vespertino, e que conta com o funcionamento da modalidade de ensino Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), no noturno. A escola reúne um total de 508 alunos, entre os quais 200 no turno matutino, 209 no turno vespertino, 98 EJA e 37 na Educação Especial. No tocante ao quadro de funcionários, atualmente é composto por 01 diretora geral, 01 diretora adjunta, 02 apoios pedagógicos, 01 secretário geral, 18 professores regulares, 02

professores de AEE, 05 agentes de inclusão, 02 manipuladores de alimentos, 06 zeladores e 05 vigilantes.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi composta por dois grupos de participantes e realizada em duas etapas. Na primeira etapa do estudo, fez-se contato com as 27 escolas selecionadas, para identificação dos coordenadores e realização de entrevista. Das 27 escolas, três estavam temporariamente sem coordenador, e em duas não se conseguiu contato com os coordenadores, restando 22 coordenadores, com os quais se fez contato por ligação telefônica, mensagem por WhatsApp e/ou visita à escola para breve apresentação da pesquisa e filtro dos participantes a partir dos critérios de inclusão (estar atuando como coordenador em escola de Ensino Fundamental I, da zona urbana de Caxias – MA, na qual existam estudantes autistas matriculados; e estar atuando na função, desde, pelo menos, o início do ano de 2019, um ano antes do início da pandemia) e de exclusão (estar afastado do exercício da função de coordenador no período da pesquisa, ou anteriormente, durante a pandemia, mesmo que em sua escola haja estudantes autistas matriculados). Dos 22 coordenadores, duas estavam afastadas por questões de saúde, uma estava de férias, três iniciaram no cargo depois da pandemia, seis não tiveram interesse ou disponibilidade para contribuir com a pesquisa.

Destaca-se que, durante esse procedimento, a pesquisadora enfrentou muita resistência por parte dos coordenadores, que alegavam encontrar-se sobrecarregados com as demandas das eleições para gestor e com atividades estratégicas para realização das provas do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) e provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em cumprimento aos critérios estabelecidos e em consentimento acerca da livre participação, chegou-se ao quantitativo de 10 coordenadoras participantes da pesquisa, todas do sexo feminino, com média de 12 anos de atuação no cargo, que variavam entre 4 anos e 25 anos de atuação.

Referente à idade, uma indicou idade entre 40 e 45 anos; uma declarou idade entre 45 e 50 anos; três possuíam idade entre 50 e 55 anos; quatro tinham a idade entre 55 e 60 anos; e uma estava com idade acima 60 anos. Quanto à formação, nove têm formação em Pedagogia, e uma em Normal Superior; sete são formadas

pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e duas pela Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI).

Em relação à formação continuada, todas possuem especialização, e duas possuem Mestrado. Em relação à formação específica para atuar com estudantes autistas, apenas duas informaram ter. As participantes, por questões éticas, tiveram seus nomes mantidos em sigilo. Assim, ao longo desta pesquisa, são identificadas pelas letras CP, seguidas de numeral cardinal para diferenciá-las.

QUADRO 1 - Informações sobre as coordenadoras participantes da pesquisa

Coordenadora	Formação/ano	Instituição de Formação	Formação continuada/ Área
Coord. 1	Pedagogia/2000	UEMA	Especialização – Coordenação e Supervisão
Coord. 2	Pedagogia/2006	UEMA	Especialização – Educação em Direitos Humanos
Coord. 3	Pedagogia/2016	UFMA	Especialização – Gestão e Coordenação
Coord. 4	Pedagogia/2001	UEMA	Especialização – Supervisão Escolar
Coord. 5	Normal Superior/2006	FAI	Especialização – Psicopedagogia Institucional, AEE, Gestão, Coordenação e Supervisão.
Coord. 6	Pedagogia/1999	UEMA	Mestrado – Ciência da Educação
Coord. 7	Pedagogia/2000	UEMA	Especialização – Alfabetização e Letramento
Coord. 8	Pedagogia/2006	UEMA	Especialização - Educação Especial e Gestão e Supervisão
Coord. 9	Pedagogia/2007	FAI	Especialização - Educação Especial, Gestão e Coordenação e AEE.
Coord. 10	Pedagogia/2005	UEMA	Mestrado – Ciência da Educação

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A segunda etapa contou com os atores institucionais, com ênfase nos professores e alunos autistas do 5º ano e professor de AEE, de uma escola pública escolhida como campo de estudo, que teve sua investigação realizada por meio da proposta de pesquisa-intervenção proposta por Marinho-Araújo (2014), que enfatiza o mapeamento institucional. A escolha da escola se deu pelo fato de contabilizar o maior número de aprendizes autistas matriculados e assíduos, perfazendo um total de oito

alunos. Essa escolha foi possível porque a SEMECT disponibilizou a relação das escolas e o seu quantitativo de alunos, tomando por base o censo escolar municipal de 2022.

Optou-se por enfatizar as vivências acadêmicas de alunos autistas do 5º ano e suas respectivas professoras, pelo fato de serem os agentes da escola que passaram pela experiência do antes, durante e pós pandemia, contexto alvo de investigação do estudo. Na oportunidade, também foi realizada observação e entrevista com o professor de AEE do turno vespertino. Ressalta-se que a pesquisadora esteve presente na instituição no período de setembro a novembro de 2023, com visitas que variavam na frequência de 1 a 3 vezes por semana. Esses participantes, por questões éticas, também tiveram seus nomes mantidos em sigilo. Assim, ao longo desta pesquisa, as professoras são identificadas pelas letras P, seguidas de numeral cardinal para diferenciá-las, e os alunos pelas letras AU, também seguidas de numeral.

QUADRO 2 - Informações sobre os professores e alunos autistas participantes da pesquisa

Atores Institucionais	Turma	Estratégia
Professora 1	5º ano A	Entrevista
Professora 2	5º ano B	Entrevista
Aluno Autista 1	5º ano A	Observação
Aluno Autista 2	5º ano B	Observação
Aluno Autista 3	5º ano B	Observação
Professor de AEE	Turma vespertina	Observação e entrevista informal

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

4.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.

A pesquisa qualitativa se configura como uma abordagem interpretativa da realidade e viabiliza ao pesquisador a compreensão das concepções, sentidos e significados que os/as participantes da pesquisa atribuem aos fenômenos estudados. Assim, não se ancora em mera mensuração, mas, sim, na interpretação dos contextos de uma dada realidade e na forma como eles impactam na construção das informações, demandando uma postura ativa e participativa do pesquisador, alinhado

com o que é defendido na perspectiva da teoria histórico-cultural (Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2013; Vygotsky, 2004).

A construção das informações foi feita a partir da combinação de procedimentos dinâmicos. Isso permite ao pesquisador que, diante dos processos complexos de construção dos problemas, flexibilize caminhos para a integração das etapas entre si, visando ao melhor alcance dos sentidos e maior pertinência dos significados ao objeto de análise (Vygotsky, 2004; González Rey, 2005).

A partir dessa concepção dinâmica da pesquisa, os procedimentos eleitos seguiram fases interdependentes, a saber: (1) Etapas preliminares, relativa aos aspectos ético-legais; (2) Primeira etapa, relativa ao mapeamento das escolas com estudantes autistas matriculados em Caxias – MA; e (3) Segunda etapa, relativa ao mapeamento Institucional de uma escola com alunos autistas matriculados em Caxias - MA. Para a realização de cada etapa, foi construído um planejamento que integra os objetivos específicos da fase, procedimentos e instrumentos.

4.4.1 Etapas preliminares: aspectos ético-legais

Refere-se às normas éticas para pesquisas com humanos, conforme posto nas Resoluções de nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012b; 2016). Realizou-se contato com o PPGPsi/UFMA, para solicitação da assinatura do Termo de Anuência Institucional (Apêndice A), e com a instituição escolhida, para a assinatura da Carta de Aceite Institucional (Apêndice B). Também foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores (Apêndice C) e o TCLE para coordenadores (Apêndice D), em conformidade com as exigências e normas éticas.

Em seguida, submeteu-se o projeto na Plataforma Brasil, para apreciação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Após a obtenção do parecer favorável do referido comitê, sob o nº 6.329.515 e protocolo CAAE 70108723.6.0000.5087 (Anexo A), os TCLEs foram devidamente assinados por todos os participantes e os procedimentos previstos realizados.

Esta pesquisa, embora possa ter oferecido riscos mínimos aos participantes, poderia apresentar desconfortos, constrangimentos e incômodos a esse público, diante da necessidade de rememorar fatos ocorridos em período de pandemia. Em

conformidade com as Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos, do CNS, pelas Resoluções de nº 466/12 e nº 510/16 e com o intuito de minimizar os possíveis riscos, as entrevistas ocorreram de maneira individual. A participação no estudo foi livre e voluntária e podia ser interrompida a qualquer momento e com a garantia que não sofreria nenhum dano. Para tanto, as pesquisadoras comprometeram-se a atentar aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Cada participante teve seu nome mantido em sigilo e, para sua identificação na pesquisa, usou-se um pseudônimo.

Considerou-se que os benefícios decorrentes desta pesquisa, alcançaram os/as participantes e toda a comunidade escolar, e também fundamentaram uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas. Isso favorece conhecimento da realidade local, o que pode colaborar com o desenvolvimento de ações que objetivem garantias de inclusão desses alunos. Também torna possível repensar as práticas pedagógicas futuras que beneficiará toda a comunidade escolar, além de conscientizar a população sobre práticas capacitistas, por meio da revisão de suas concepções sobre desenvolvimento, aprendizagem e inclusão de estudantes autistas.

TABELA 1 - Síntese do planejamento das etapas preliminares: aspectos ético-legais

Etapas preliminares	Procedimentos	Instrumentos
Contato com a coordenação do PPGPsi/UFMA para assinatura do Termo de Anuência Institucional	Contato com a coordenadora do programa	Termo de Anuência Institucional
Contato com a instituição para assinatura do Termo de Aceite Institucional	Contato com a secretaria de Educação	Carta de Aceite Institucional
Elaboração do TCLE	Construção conforme as orientações éticas	TCLE
Submissão do projeto ao CEP	Cadastro e submissão da pesquisa na Plataforma Brasil	
Apresentação do projeto para os participantes e coleta de assinatura de TCLE	Contato com os coordenadores e professores	TCLE

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

4.4.2 1ª etapa: Mapeamento das escolas municipais de Caxias – MA, com estudantes autistas matriculados no Ensino Fundamental I

Esta etapa aconteceu em duas ações estratégicas. A primeira estratégia foi destinada à identificação e quantificação das escolas com alunos autistas matriculados, o que foi feita a partir de uma busca por informações junto ao setor do censo escolar. Após o recebimento das informações, verificou-se um quantitativo de 185 matrículas referentes ao ano de 2022, distribuídas em 62 escolas das zonas urbana e rural, que variavam entre Educação Infantil, Fundamental anos iniciais e finais. De posse dessas informações, foi feita a filtragem das escolas, selecionando apenas as de Ensino Fundamental anos iniciais da zona urbana, um total de 27 escolas. Essas informações foram organizadas e categorizadas em fichas (Apêndice E).

Nesta etapa seguinte, foi feita a investigação com as 10 coordenadoras das escolas com estudantes autistas matriculados, de modo a conhecer as práticas desenvolvidas no contexto pandêmico e os desafios que encontraram, e ainda encontram, para inclusão escolar dos estudantes autistas. Utilizou-se, para isso, um questionário semiestruturado e roteiro de entrevista (Apêndice F). Como recurso de investigação, o questionário caracteriza-se por uma série ordenada de perguntas, afirmações ou escalas, feitas para todos os participantes, com vistas à obtenção mais descritiva de informações acerca de uma população ou grupo de entrevistados. Trata-se, portanto, de uma ferramenta útil para a obtenção rápida de informações em maior escala, ao viabilizar direcionamento de perguntas e resposta (Marconi; Lakatos, 2019).

O questionário foi composto por dois eixos: I) Caracterização profissional, que teve como alvo a recolha de informações sociodemográficas, como idade e gênero; e II) formação profissional, que investigou aspectos formativos em nível de graduação, pós-graduação, e as especificidades da formação inicial e continuada em relação à educação inclusiva e ao aluno autista.

Concomitantemente à aplicação dos questionários, procedeu-se às entrevistas, procedimento que teve como intuito recolher informações mais aprofundadas e específicas a respeito das estratégias estabelecidas no contexto pandêmico no que se refere à educação e saúde dos alunos autistas. A entrevista seguiu roteiro semiestruturado, com norteamentos divididos em 3 eixos: I) período pandêmico, para identificação de medidas sanitárias e estratégias de ensino adotadas; II) período de suspensão das aulas presenciais, para identificação das vivências e desafios enfrentados nas mediações de ensino; III) retorno às aulas

presenciais, para compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos neurotípicos e autistas. Por fim, encerrava-se a entrevista com perguntas sobre o entendimento do coordenador acerca da atuação do Psicólogo Escolar.

A entrevista semiestruturada configura-se por uma organização de questões abertas e sistematizadas, de forma flexível, possibilitando ao pesquisador ampliar e aprofundar questionamentos, à medida que as informações são fornecidas (Bauer; Gaskell, 2017). Essa técnica é utilizada para obtenção e compreensão das concepções, sentimentos, crenças e práticas dos entrevistados, suas histórias de vida e outras situações específicas acerca da temática estudada (Flick, 2009b; Souza, Branco; Oliveira, 2011). Importa destacar a relevância das entrevistas para pesquisa qualitativa, pois possibilitam aos pesquisadores uma aproximação com a realidade dos participantes, por meio das interações e trocas comunicacionais que oportunizam o compartilhamento e construção de significados e sentidos (Vygotsky, 2004).

Para realização das entrevistas desse estudo, as participantes coordenadoras foram contatadas, por meio de ligações ou visitas à escola, para identificação e agendamento do horário que melhor lhes conviesse, tendo em vista a sobrecarga de atividades daquele momento. Depois de agendadas, as entrevistas aconteceram presencial e individualmente, nas instituições de ensino onde as coordenadoras trabalhavam. Realizou-se uma única entrevista com cada participante, com tempo médio de duração de 50 minutos. Todas as entrevistas aconteceram após a leitura do TCLE e consentimento das participantes e foram gravadas pela pesquisadora. Foi utilizado o gravador do celular para potencializar a captura e registro dos elementos presentes na comunicação, como pausas reflexivas, modulações de voz, dúvidas, entre outros aspectos da oralidade que auxiliam na compreensão dos significados, sentidos e suas expressões afetivas (Belei *et al.*, 2008). Em seguida, fez-se a transcrição integral das entrevistas para o tratamento das informações construídas.

Um fato interessante e recorrente em quase todas as entrevistas foi que, mesmo informadas da finalização formal da entrevista e com o gravador já desligado, as coordenadoras continuavam partilhando vivências que as atravessaram, sejam relacionadas ao processo de inclusão de estudantes autistas, sejam relacionadas a experiências pessoais da pandemia, e, em alguns casos, isso durava um tempo maior que o da entrevista gravada.

TABELA 2 - Síntese do planejamento da 1ª etapa: mapeamento de escolas com estudantes autistas

Etapa 1		
Objetivos específicos	Procedimentos	Instrumentos
Mapear o número de matrículas de estudantes autistas em escolas públicas municipais	Contato com o coordenador do censo escolar da SEMECT	Ficha para organização de dados
Conhecer as estratégias utilizadas nas escolas para ensinar estudantes com e sem deficiência, em relação as medidas sanitárias de proteção, durante o contexto pandêmico, incluindo o retorno às aulas presenciais	Aplicação de questionário e realização de entrevista	Questionário e roteiro de entrevista para identificação de estratégias utilizadas para o ensino de medidas protetivas sanitárias destinadas aos estudantes e os possíveis desafios encontrados na pandemia.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

4.4.3 2ª etapa: Mapeamento Institucional em uma escola com alunos autistas matriculados

Esta etapa corresponde a uma das quatro dimensões da proposta de Intervenção Institucional de Marinho-Araújo (2014), que visa orientar a intervenção e a construção de informações alicerçadas em dimensões que propõem estratégias de análise dos contextos educacionais e seus atores pertencentes. Considerando o delineamento desta pesquisa, que é apresentar indicadores para atuação do psicólogo escolar no processo de inclusão de estudantes autistas em contexto pandêmico de contaminação de uma doença infectocontagiosa, seguir o norteamento dessa proposta metodológica oportunizou a aproximação da pesquisadora à subjetividade individual e coletiva dos atores escolares, a partir da reflexão das vivências e singularidades da instituição (Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Marinho-Araújo, 2014).

Marinho-Araújo (2014) enfatiza que a compreensão do espaço coletivo vai além de uma descrição de funções e atividades dos atores da escola. Desse modo, o Mapeamento Institucional é tido como um conjunto de ações voltadas à investigação e análise da instituição e atualizadas constantemente, a partir das inovações,

avanços, contradições, rupturas, reformulações e conflitos ocorridos. Isso representa, uma ação essencial em pesquisa para os psicólogos escolares, pois está voltada para a compreensão da realidade e das práticas desenvolvidas nas instituições. Essa perspectiva é que direcionará a atuação do psicólogo escolar nesse espaço.

Partindo dessa compreensão, as estratégias e procedimentos para o Mapeamento Institucional, eleitas para esta pesquisa, objetivaram conhecer as características institucionais e pedagógicas da escola escolhida como campo do estudo. Os aspectos da história, natureza, missão, filosofia, política institucional e pedagógica são alvo de investigação nessa 2ª Etapa. A identificação e a análise das potencialidades e limites do trabalho que o psicólogo escolar pode exercer no contexto da inclusão de estudantes autistas também são focos do planejamento metodológico desta etapa. Para isso, foram realizados três procedimentos: análise documental, observações institucionais e entrevistas com professores.

A análise documental é uma importantíssima quando se parte da atuação ao nível institucional na escola, visando investigar as interlocuções existentes entre as normas prescritas e as reais práticas educacionais, suas aproximações, incongruências e convergências que podem indicar caminhos para as transformações institucionais e processos de conscientização mediados pela Psicologia Escolar (Marinho-Araújo, 2014; 2016a). Assim, seguiu-se com o procedimento de revisar documentos institucionais que regem a prática educacional da escola na totalidade, tendo por base um roteiro para organização (Apêndice G), adaptado de Galvão (2014).

O roteiro para análise documental contemplou três eixos, que serviram de norteamento para a seleção e análise do material. 1) Registro de informações que caracterizam a fonte documental pesquisada; 2) o segundo contém cinco tópicos norteadores para orientar a leitura e análise textual: histórico da instituição; missão, visão e valores; concepção filosófica e pedagógica; diretrizes e objetivos educacionais; e indicadores de atividades que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar; e 3) Registro da categorização temática para orientação das análises das informações. O documento escolhido para esta etapa foi o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Em relação à observação institucional, destaca-se essa metodologia como uma das fontes mais ricas de informações em pesquisas qualitativas em contextos educacionais. Para sua realização, é necessário que o observador crie um método de

registro pessoal onde possa descrever e narrar as ocorrências relevantes durante o período da observação (Vianna, 2007).

A pesquisadora realizou observações em diferentes contextos na escola durante os meses de agosto a outubro de 2023, no turno vespertino. Destacam-se as observações institucionais para reconhecimento do funcionamento escolar, que foram mediadas pelo secretário, pela coordenadora e pelas gestoras da escola. Também se observaram atividades desenvolvidas por estagiários de Psicologia com professores e estudantes, interações entre estudantes durante o intervalo e em sala de aula, atividades na sala de AEE, no atendimento a uma criança autista, e a rotina de 2 turmas de 5º ano com alunos autistas.

Para Marinho-Araujo (2016a), as observações institucionais interativas favorecem análises e reflexões contextualizadas acerca da estrutura e da dinâmica do trabalho pedagógico, da organização temporal e espacial de atividades, projetos e pesquisas, das concepções de escola, educação, ensino, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação, que se apresentam implícitas às práticas acadêmicas. No tocante a este estudo, todos os registros foram feitos pela pesquisadora, após as observações, de forma narrativa, em Protocolo para Registro das Observações Institucionais (Apêndice H).

Diante do acervo de materiais apreendidos, realizou-se uma seleção dos registros dos 3 principais encontros. Excluíram-se aqueles cujas informações se sobrepunham ou aqueles que não se consideravam como objeto de análise. Após essa seleção, delimitou-se à análise de 3 registros, que são alvo de discussão desta pesquisa. A seguir a relação de todos os registros elaborados, entre os quais 3 foram analisados:

1. Acompanhamento de rotina institucional - Observação da estrutura e funcionamento escolar guiada pela gestão.
2. Participação da rotina institucional - Intervenção de estagiários de Psicologia escolar com professores.
3. Participação da rotina institucional - Intervenção de estagiários de Psicologia escolar com estudantes.
4. Participação da rotina institucional - Atendimento na sala de AEE (selecionado)
5. Participação de rotina institucional - Observação do 5º A (selecionado)
6. Participação de rotina institucional - Observação do 5º B (selecionado)

7. Participação de rotina institucional - Observação das socializações no momento de intervalo
8. Participação de rotina institucional - Observação do ensaio da apresentação literária

As observações interativas participativas favoreceram a ampliação da compreensão do contexto de pesquisa e da identificação de potenciais lócus para o planejamento e desenvolvimento de atividades em Psicologia Escolar para inclusão de estudantes autistas.

Para ampliar as informações acerca dos atravessamentos da pandemia nas práticas inclusivas na escola, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com educadores (Apêndice I), procedimento que teve como intuito recolher informações mais aprofundadas e específicas a respeito das vivências com estudantes autistas em sala de aula, considerando as repercussões da pandemia na inclusão escolar e as possibilidades de atuação de psicólogos escolares. A entrevista seguiu roteiro semiestruturado, com 8 perguntas que versavam sobre as interferências da COVID-19 nas atividades escolares, dificuldades percebidas pelos profissionais da escola em relação aos alunos autistas no retorno às aulas, desafios emergentes durante a pandemia e compreensões sobre práticas de inclusão durante e após a crise sanitária. A seguir, apresenta-se a síntese do planejamento da 2ª etapa.

TABELA 3 - Síntese do planejamento da 2ª etapa: intervenção institucional em uma escola municipal de Caxias - MA

Objetivos específicos	Procedimentos	Instrumentos
Analisar as características institucionais e pedagógicas da escola	Análise documental	Roteiro para registro de Análise documental
Verificar as demandas que emergiram ou se intensificaram durante e após a pandemia da COVID-19 para atuação do psicólogo escolar no trabalho de inclusão do estudante autista	Observação das atividades escolares e convivência social dos estudantes autistas com a comunidade escolar	Protocolo para registro das observações
Levantar indicadores para atuação do psicólogo escolar, direcionada à inclusão de pessoas autistas.	Entrevistas informais com professores	Roteiro de entrevista semiestruturadas

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Em consonância com a epistemologia qualitativa de Vygotsky (2004), que redefine o método na construção do conhecimento, afirma-se que, neste trabalho, não são utilizados procedimentos sequenciais ou uniformizados de análise. Aqui se adotam procedimentos analíticos dinâmicos, que se comprometem com a teorização sobre os dados quantitativos e qualitativos, orientados por grandes eixos norteadores. Essa predefinição tem o propósito específico de direcionar a interpretação do material, paralelizando-o com as etapas e procedimentos adotados, visando apurar o olhar reflexivo do pesquisador sobre o estudo.

Por apresentar caráter multimetodológico, o desafio que se apresenta à pesquisa é dar sentido às informações construídas em seu conjunto. Dessa forma, para compreensão do estudo, é necessário coesão entre os procedimentos e os fundamentos epistemológicos selecionados (Flick, 2009a). Assim, em um primeiro momento, foi realizado o procedimento de análise descritiva das informações

quantitativas referentes ao mapeamento das matrículas de estudantes autistas, o que viabilizou uma análise descritiva dessas informações por meio do estudo de gráficos e tabelas (Levin; Fox; Ford, 2012). Outro procedimento para a compreensão das informações foi fundamentado na abordagem qualitativa da análise documental, cujos resultados foram tratados por categorias e temas (Severino, 2007).

O procedimento de análise para as demais estratégias (questionário, observação e entrevistas) se subsidiou na construção de zonas de sentido por meio da apreensão dos significados, tal como orientado por Vygotsky (2004). Essas informações foram organizadas a partir de eixos norteadores que permitiram a identificação de temas centrais, a partir dos quais foi possível realizar a interpretação e análise dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa.

Para Vygotsky (2000; 2007), o sentido de uma palavra agrega todos os fatos psicológicos que aparecem na consciência como resultado da palavra. O significado, por sua vez, apresenta-se como uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. Entende-se, portanto, que o sentido da palavra muda em contextos diferentes, mas o significado, não.

Esse processo de construção de significados inicia-se desde o nascimento, quando na convivência da criança em um meio cultural concreto, construído de significações socialmente definidas, e ela assimila os objetos e eventos que formam seu meio concreto pelas ações das pessoas com quem convive. De início, a criança tem acesso aos significados dos objetos e fenômenos do seu meio social imediato, que costuma ser sua família. A partir daí, o seu desenvolvimento é guiado por essas significações, que acabam sendo suas referências nas inter-relações. Ao internalizar essas significações, a criança as reelabora, acrescentando-lhes a sua singularidade e individualidade e lhes dando, assim, um sentido novo (Vygotsky, 2004).

Trazendo esse entendimento para a produção de conhecimento, Dutra-Freitas e Marinho-Araújo (2018) afirmam que nos momentos empíricos, de expressão das singularidades do sujeito e de compartilhamento de significados sociais e sentidos próprios, as trocas intersubjetivas podem favorecer a produção de novas interpretações da realidade, e com isso, impactar no modo de atuação do sujeito no mundo. Por isso, defende-se que é no interior das relações que os significados são produzidos, e é, por meio da atividade humana coletiva, que a articulação entre linguagem e pensamento se concretiza, e novos sentidos podem emergir.

Os conceitos de significados e sentidos trazidos pelo autor são categorias de análise centrais que subsidiarão o processo de construção de conhecimento em Psicologia. O significado, culturalmente compartilhado, toma um sentido particularizado à subjetivação humana e provoca ressignificação dos elementos que compõem o significado na realidade cultural (Vygotsky, 2000; 2004). A proposta de análise das informações da pesquisa, ao orientar-se pela perspectiva de apreender as zonas de sentidos produzidas pela interpretação dos significados e sentidos que irão emergir dos momentos empíricos, constitui-se como única. Essa construção torna-se singular, pois é o pesquisador, a partir de um lugar histórico e social, quem realiza escolhas epistemológicas, teóricas, metodológicas que influenciarão a interpretação dos dados. A seguir a sistematização das etapas, com seus respectivos procedimentos e definição de seus eixos norteadores.

TABELA 4 - Definição dos eixos norteadores para análise da pesquisa

Etapas	Procedimentos	Eixos Norteadores	Definição
1ª Etapa: Mapeamento de matrículas, e caracterização das estratégias pedagógicas realizadas nas escolas para o público autista	Contato com o coordenador do censo escolar da SEMECT	Matrículas de estudantes autistas	Neste eixo, incluem-se as informações coletadas junto ao censo escolar da SEMECT
	Encontro com os coordenadores e aplicação de questionário	Características das estratégias pedagógicas	Refere-se às informações declaradas nos questionários pelos coordenadores
		Desafios que emergiram com a pandemia	
2ª Etapa: Intervenção Institucional em uma escola	Análise documental	Aspectos institucionais do contexto educativo	Neste eixo, incluem-se informações a respeito da dinâmica, funcionamento, pressupostos, concepções que definem a missão educativa da instituição em relação aos processos de inclusão

TABELA 4 - Definição dos eixos norteadores para análise da pesquisa (cont.)

	Observação das atividades escolares e convivência social dos estudantes autistas com a comunidade escolar	Características da rotina escolar	Compreende as informações sobre as principais demandas e perspectivas de atuação do psicólogo escolar, a partir da análise das concepções das vivências escolares de estudantes autistas e atores escolares
	Entrevistas informais com professores		

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são discutidos os resultados das informações construídas e reunidas no decorrer desta pesquisa de mestrado. Com a intenção de contemplar os objetivos propostos por essa investigação, as informações foram analisadas por meio dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano (Vygotsky, 2004) e da transversalização dos estudos e produção teórica em Psicologia Escolar crítica (Marinho-Araújo, 2014; 2016), que se alinham com o resultado obtido por meio da aplicação dos questionários, entrevistas, análise documental e observações.

Conforme já discutido anteriormente, na seção dos procedimentos de análise, a orientação para a interpretação dos resultados baseou-se em cinco eixos norteadores: (1) Matrículas de estudantes autistas; (2) Características das estratégias pedagógicas; (3) Desafios que emergiram com a pandemia; (4) Aspectos institucionais do contexto educativo; (5) Características da rotina escolar. A definição desses eixos visa direcionar as discussões do trabalho para o alvo defendido na dissertação. Essas construções serviram de base para o desdobramento final da pesquisa, que diz respeito à apresentação de uma proposta de atuação em Psicologia Escolar para processos de inclusão de estudantes autistas e manejo escolar para o enfrentamento de doenças infectocontagiosas. A seguir, faz-se a discussão, mediante a apresentação dos resultados de cada etapa de investigação.

1ª Etapa: Mapeamento das escolas com estudantes autistas matriculados no Ensino Fundamental I da rede municipal de Caxias - MA

Os resultados desta etapa são apresentados em duas partes, obedecendo-se à sequência da consecução das duas ações metodológicas: identificação das matrículas de alunos autistas e caracterização das estratégias utilizadas nas escolas para ensinar estudantes com e sem deficiência, em meio às medidas sanitárias de proteção durante o contexto pandêmico até o retorno às aulas presenciais.

O tratamento e a análise para o levantamento de matrículas foram feitos no programa Microsoft Excel 2010, que permitiu sumarizar um conjunto de informações e gerar um estudo descritivo de gráficos e tabelas (Levin; Fox; Ford, 2012). Já a segunda parte teve abordagem qualitativa e direcionou-se, exclusivamente, aos

coordenadores das escolas com alunos autistas matriculados. Aplicou-se um questionário e fez-se uma entrevista para análise das estratégias e vivências de estudantes autistas no período de pandemia.

Eixo 1 - Mapeamento de matrículas de alunos autistas

Esta primeira parte delimitou-se ao “Eixo 1 - Matrículas de estudantes autistas”, no qual se incluem as informações coletadas junto ao censo escolar da SEMECT. O mapeamento do número de matrículas de estudantes autistas deu-se, primeiramente, pela investigação do percentual de matrículas gerais, disponibilizadas eletronicamente no site do Censo Escolar, que, de acordo com o Inep (2023), é o principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional, quais sejam: ensino regular, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Especial, que inclui escolas e classes especiais; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Profissional e Tecnológica, que inclui cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

O Censo Escolar é realizado anualmente, e a declaração é obrigatória para todas as escolas públicas e privadas do país. Além disso, é regulamentado por instrumentos normativos que instituem a obrigatoriedade, os prazos, os responsáveis e suas responsabilidades, bem como os procedimentos para realização de todo o processo de coleta de dados (Inep, 2023). Desta forma, entende-se que o Censo Escolar é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a implementação das políticas públicas. Por meio da consulta ao Censo Escolar de Caxias - MA, chegou-se ao seguinte quantitativo:

TABELA 5 - Matrículas na Educação Básica de Caxias – MA, no ano de 2022

Nível de Ensino	N	%
Creche	1508	4%
Pré-escola	3461	9%
Fundamental Anos iniciais	11.146	28%
Fundamental Anos finais	10.721	27%
Ensino Médio	7.078	18%
EJA	3.544	9%
Educação Especial	2.036	5%
TOTAL	39.494	100%

Fonte: Inep (2022a)

Diante dessa conjuntura de informações, delimitou-se a investigação às matrículas de alunos autistas, foco deste estudo. Para isso, foi feito contato com a SEMECT, por meio de ofício direcionado à Secretaria de Educação, solicitando informações sobre as matrículas de alunos autistas no município. Em resposta, enviaram a relação das escolas e o quantitativo integrado, que corresponde às matrículas do Ensino Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais das zonas urbana e rural, um total 62 escolas, com 185 matrículas de estudantes autistas, o que corresponde a 9% do total de 2.036 matrículas da Educação Especial, percentual que representa um aumento gradativo e que segue na esteira dos dados nacionais e estaduais (Inep, 2022b; Galvão; Matos; Araújo, 2018).

A Constituição Federal de 1988, especificamente em seu Art. 205, assegura educação de qualidade a todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Tal dispositivo legal leciona também que as instituições de ensino cumpram os princípios constitucionais, sem exclusão de qualquer natureza, com vistas ao aperfeiçoamento, preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania crítica (Brasil, 1988; Mantoan, 2003; Souza, 2022).

Reforçando esse paradigma legal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva define pessoa com deficiência como alguém que tem uma deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longa duração que, em interação com vários obstáculos, pode ter restringida a sua participação plena e efetiva na escola e sociedade (Brasil, 2008). Por isso, é tão importante que o ambiente escolar propicie condições ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que

assegurem espaço, vez e voz a todos os estudantes, com deficiência ou sem deficiência (Galvão; Matos; Araújo, 2018; Baldez; Galvão; Matos, 2022). Referentemente ao aluno autista, a Lei 12.764/2012 garante-lhe o direito a um acompanhante pedagógico especializado, em sala de aula, desde que comprovada a necessidade (Brasil, 2012a). Ou seja, a deficiência, por si só, não constitui limitação.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou com altas habilidades, matriculados em classes comuns, tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino (Galvão; Beckman, 2016). Nesse contexto, importa aqui destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à Educação Especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2014). Segundo dados do INEP, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns no país aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2018, o percentual de alunos incluídos era de 92,0% e passou para 94,2%, em 2022. Os dados nacionais indicam que o percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 52,3%, em 2018, para 54,9%, em 2022 (Brasil, 2023).

Em se tratando de dados estaduais, percebe-se a mesma evolução. Segundo dados do Censo Escolar 2021, apresentados pelo INEP, o número de matrículas da Educação Especial no estado do Maranhão chegou a 48.014 em 2021, um aumento de 33,8% em relação a 2017. O maior número está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que concentra 36,7% das matrículas da Educação Especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2017 e 2021, por etapa de ensino, percebe-se que as do Ensino Médio cresceram 62,4% (Brasil, 2022). No que se refere à Meta 4 do PNE, os dados estaduais indicam que o percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) também cresceu e passou de 32,8%, em 2017, para 40,3%, em 2021.

Após a obtenção desses dados, partiu-se para uma nova filtragem de informações, com o fim de detectar as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental da zona urbana, que tivessem alunos autistas matriculados. Para isso, contatou-se a coordenadora do Programa Saúde na Escola, que, prontamente, auxiliou na identificação dessas escolas na relação integrada fornecida pela SEMECT. No município existem escolas de Ensino Fundamental que funcionam apenas com anos

iniciais, outras apenas com anos finais, e ainda aquelas que funcionam com anos iniciais e finais. Para uma melhor aproximação, afunilou-se a investigação para escolas em que funcionavam apenas turmas de anos iniciais, que perfizeram o quantitativo de 27 escolas.

Depois de identificadas, foi feito contato com as escolas para identificação dos Coordenadores Pedagógicos, que foram os alvos da segunda parte dessa primeira etapa de pesquisa. Ressalta-se que após os contatos e observância dos critérios de inclusão e exclusão, delimitou-se para este estudo a investigação com apenas 10 coordenadores. Entre os dados fornecidos pela SEMECT, foi enviada também, em separado, a informação da escola com o maior número de matrícula de alunos autistas, um total de oito alunos, e essa escola foi selecionada para a realização dos procedimentos da 2ª etapa desta pesquisa.

Caracterização das estratégias educativas e vivências no contexto pandêmico

Após o mapeamento das 27 escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais com alunos autistas matriculados e seleção dos 10 coordenadores pedagógicos, seguiu-se para o conhecimento das estratégias educacionais e vivências escolares de alunos autistas. As informações foram construídas em duas etapas diferentes, por meio da análise transversal, e contemplaram as questões sociodemográficas do questionário e a entrevista, instrumentos que buscaram a partilha de significado e zonas de sentido.

As informações levantadas no questionário dizem respeito à caracterização sociodemográfica e à formação dos coordenadores, e os resultados estão apresentados em gráficos e tabelas. Na entrevista, as informações referem-se às (1) estratégias utilizadas nas escolas para ensinar alunos autistas acerca das medidas sanitárias de proteção; (2) desafios durante a suspensão das aulas e no retorno às aulas presenciais e (3) compreensão sobre a atuação do Psicólogo Escolar estão apresentadas nas categorias de eixos norteadores pelas apreensões das zonas de sentido das falas partilhadas.

Caracterização sociodemográfica dos coordenadores

O coordenador pedagógico tem papel fundamental nas formações e mediações das práticas educativas, como responsável pelo favorecimento de espaços de discussão no ambiente de trabalho, a fim de identificar e buscar superar possíveis dificuldades relacionados às estratégias e práticas, sobretudo com alunos com necessidades educacionais específicas (Rocha, 2023). Também tem grande responsabilidade nas ações desenvolvidas pela escola, mas ele não consegue desempenhar seu papel e suas atividades sem a participação ativa dos demais profissionais da educação. Afinal, o coordenador faz parte de uma equipe de trabalho, composta por vários sujeitos, tais como gestores geral e adjunto, professores, pais e alunos, agentes com responsabilidades divididas e compartilhadas.

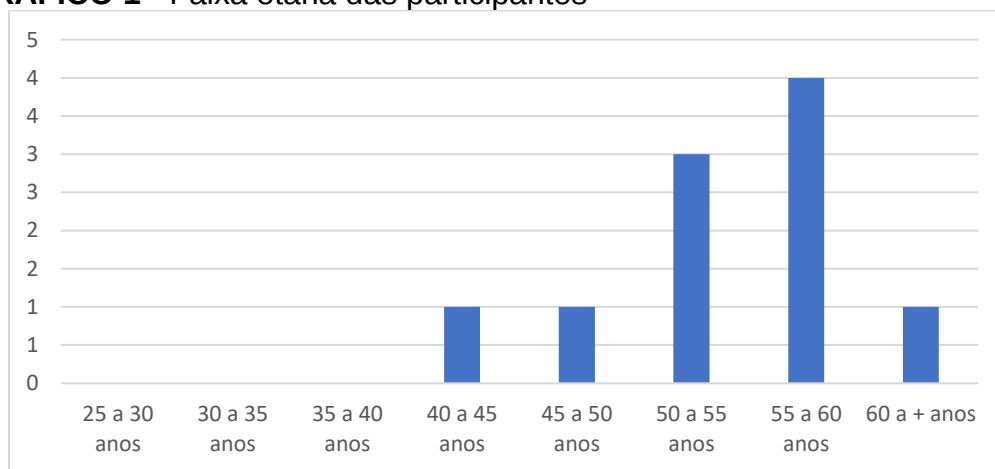
A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (Domingues, 2009, p. 182).

Na mesma direção, Souza, Petroni e Dugnani (2015) e Placo, Almeida e Souza (2015) têm indicado o coordenador pedagógico como profissional estratégico na formação contínua dos educadores em serviço, e atuante na construção, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, no entanto, ele não é o único que deve responder por tais tarefas, já que elas se estendem a toda a equipe gestora. Como defendem Souza, Petroni e Dugnani (2015, p. 55), “o trabalho na escola só faz sentido no coletivo.”

Em função disso, considera-se importante levantar informações preliminares nesta etapa acerca do coordenador por meio do questionário sociodemográfico, que desempenha papel fundamental na pesquisa, pois fornece informações essenciais sobre os participantes, como idade, gênero, formação, renda e outras características demográficas e sociais. Esses dados são importantes para a contextualização e análise dos resultados e permite aos pesquisadores identificarem padrões ou tendências e compreenderem melhor como diferentes grupos populacionais respondem às perguntas. Conhecer a origem e a diversidade dos participantes ajuda a chegar a interpretações mais precisas e a garantir que os resultados sejam representativos.

As 10 participantes da pesquisa são do sexo feminino e possuem vínculo empregatício por concurso público. Quanto à faixa etária, 1 (10%) informou ter entre 40 e 45 anos, 1 (10%) relatou ter entre 45 e 50 anos, 3 (30%) delas afirmaram ter entre 50 e 55 anos, 4 (40%) delas declararam ter entre 55 e 60 anos, e 1 (10%) referiu a idade como de mais de 60 anos, conforme tabulado no gráfico 1, a seguir. Essas funções costumam ser exercidas por pessoas mais experientes. Podendo contribuir com suas experiências.

GRÁFICO 1 - Faixa etária das participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

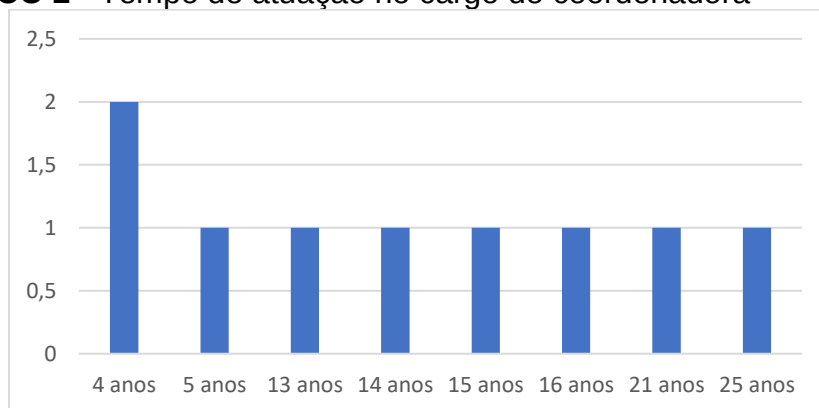
Segundo dados do censo escolar, apresentados pelo Inep, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuam 763.048 docentes, dos quais 87,8% são do sexo feminino, e 12,2% do sexo masculino. Nos anos finais do Ensino Fundamental, atuam 774.152 docentes, dos quais 66,1% são do sexo feminino, e 33,9%, do sexo masculino. A faixa etária com maior concentração é a de 40 a 49 anos, em ambos os níveis de ensino. Um total de 545.974 professores atuou no Ensino Médio em 2022, dos quais 57,5% são do sexo feminino, e 42,5%, do sexo masculino (Brasil, 2023).

Embora a diferença entre o número de docentes do sexo masculino e feminino diminua com o avanço do nível de ensino, como se constata nos dados apresentados acima, pode-se afirmar que o Ensino Básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. No Ensino Fundamental, as mulheres são 77,5% do quantitativo de 1,4 milhão de docentes; e, no Ensino Médio, elas representam 57,5% do total de 545.974 (Brasil, 2023). Razões históricas e sociais podem explicar isso, com a ideia muito veiculada há tempos de que a docência cairia melhor à figura feminina, por causa dos

salários, que, em geral, são menores, ou mesmo por uma falsa, porém comum relação, especialmente no Ensino Fundamental, entre a docência e a maternidade.⁴

No que se refere ao tempo de atuação no cargo como coordenadora, observou-se a média de 12 anos, com o tempo mínimo de 4 anos de atuação e máximo de 25 anos, como se constata no gráfico 2.

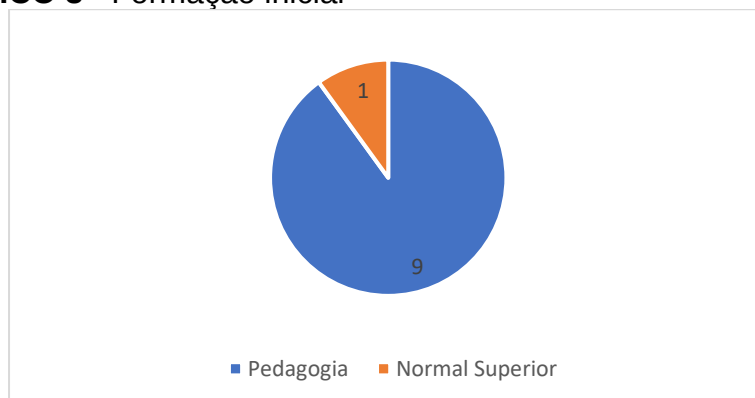
GRÁFICO 2 - Tempo de atuação no cargo de coordenadora



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Sobre a formação inicial, 9 (90%) das coordenadoras possuem formação em Pedagogia, e apenas 1 informou possuir o nível de Ensino Normal Superior, conforme se mostra no gráfico 3.

GRÁFICO 3 - Formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

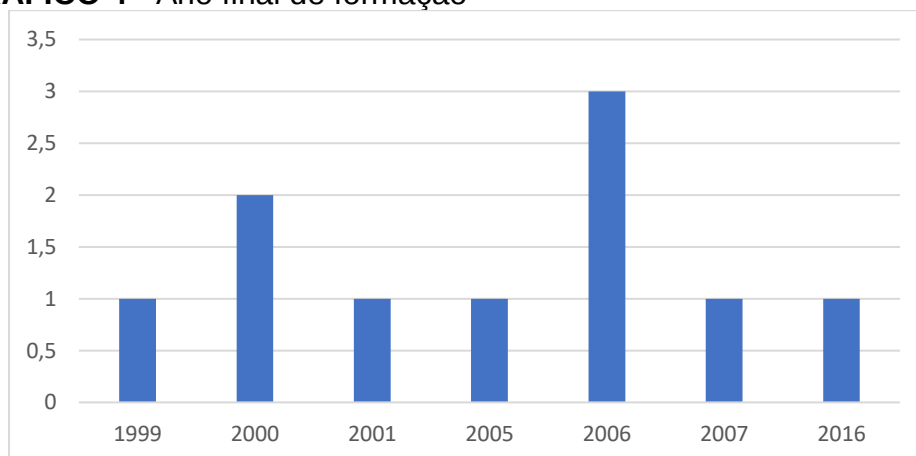
⁴ Importa esclarecer aqui que, para atender aos objetivos da pesquisa e manter o cerne da discussão, buscou-se por dados nacionais e regionais relativos à idade e sexo de coordenadores/as pedagógicos/as, o que se revelou numa lacuna no campo acadêmico. Não foram encontradas pesquisas científicas cujos dados atendessem a esses objetivos para fomentar a discussão. Em função disso, trazem-se dados relativos a docentes, com a pressuposição de que eles podem ilustrar o entrecruzamento idade/sexo de profissionais atuantes nas escolas.

O Normal Superior é um curso de Licenciatura Plena direcionado a formar professores para atuar nas instituições escolares de Educação Infantil e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20/12/1996, e respaldado na Resolução CNE/CP n. 1, de 30/09/1999. Trata-se de um curso que tem como eixo basilar a formação inicial do professor, enquanto o curso de Pedagogia tem como alvo a produção de conhecimento e forma o professor, o pesquisador e o gestor educacional da Educação Básica, para atuar em espaços escolares e não escolares (Brzezinski, 2008).

Por força do art. 11 da Res. CNE/CP n.1, de 15/05/2006 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, as instituições de educação superior que mantinham o Normal superior, à época, puderam transformá-lo em curso de Pedagogia, com adaptações em seu projeto político pedagógico (Brzezinski, 2010, p. 1151).

Referentemente ao ano final de formação, 3 (30%) se referiram ao ano de 2006; 2 (20%) afirmaram ter concluído em 2000; 1 (10%) referiu-se ao ano de 1999; 1 (10%), ao ano de 2001; 1 (10%), ao ano de 2005; 1 (10%), ao ano de 2007; e 1 (10%), ao ano de 2016. Seguem dados tabulados no gráfico 4.

GRÁFICO 4 - Ano final de formação



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

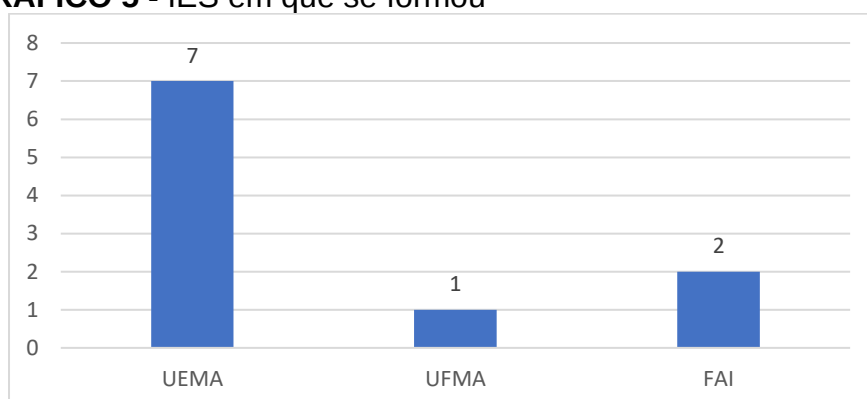
É importante ressaltar que 50% das participantes relataram que, durante a Graduação não tiveram, ou pelo menos não lembram se tiveram, vivências formativas sobre educação inclusiva. As outras 5 assinalaram que tiveram essa formação em disciplinas, estágios, oficinas ou formações, mas indicaram que os conhecimentos eram incipientes para a prática.

Essas lacunas e limitações relatadas pelas participantes vão ao encontro de pesquisas como a de Camargo *et al.* (2020), cujas conclusões revelam a necessidade de orientações específicas e sistemáticas tanto na formação inicial, como na continuada sobre o uso de recursos e estratégias de ensino para alunos autistas. Para um efetivo trabalho de inclusão, é indispensável o direcionamento pedagógico, materializado nesses momentos formativos, com vistas a não comprometer o resultado do trabalho docente e evitar sensações de desânimo, desamparo e frustrações diante dos desafios que se mostram.

Visando a essa preparação, a formação de professores deve ocorrer com a formação inicial, no curso de licenciatura em nível de graduação, e com a formação continuada, um conjunto de formações subsequentes à inicial, em constante busca pela qualificação profissional, visando melhorar a prática docente. Na contramão disso, os cursos de formação inicial para professores não alcançam, ou alcançam superficialmente, as pautas da neurodiversidade e da inclusão. Acrescente-se a isso, o fato de os momentos formativos no ambiente escolar serem raros, em situações pontuais, e não contemplarem conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam seus trabalhos em sala de aula.

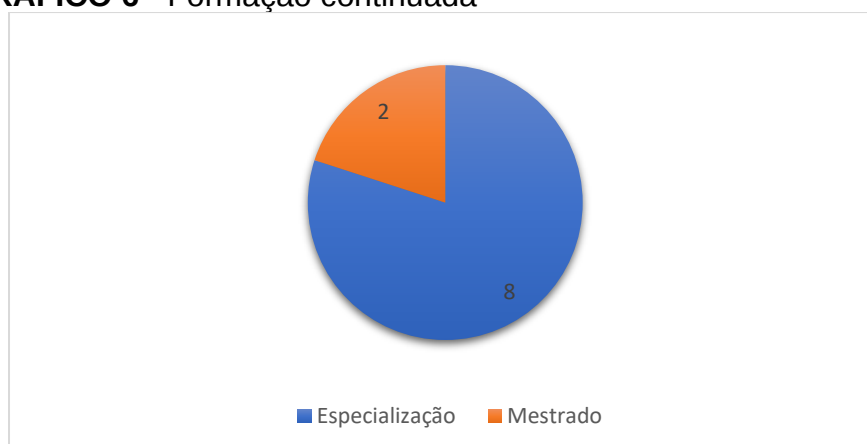
Teixeira (2020) entende a formação continuada como um processo extra-escola, que proporciona condições para a reflexão da prática docente e criação de novos caminhos traçados a partir da relação entre teoria e prática. A autora comenta também que a formação inicial e a continuada não conseguem levar em consideração todos os aspectos das pessoas, especialmente devido à heterogeneidade do trabalho docente e à própria diversidade humana, o que não desmerece a relevância e urgência das capacitações em diferentes áreas, como a condição da pessoa com autismo.

Sobre a instituição de formação, oito (80%) são oriundas de instituições públicas, das quais sete são da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e uma é da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); e duas (20%) são oriundas de instituição privada, Faculdade Vale do Itapecuru (FAI), conforme gráfico 5, a seguir.

GRÁFICO 5 - IES em que se formou

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quanto à formação continuada, destaca-se que duas (20%) relataram ter Mestrado em Ciências da Educação, e oito (80%) afirmaram ter Especialização, entre as quais três declararam mais de uma Especialização. As áreas de formação das especializações centraram-se especificamente em Supervisão, Gestão e Coordenação Escolar (6), Atendimento Educacional Especializado (2), Educação e Direitos Humanos (1), Alfabetização e Letramento (1), Psicopedagogia Institucional (1) e Educação Especial (2). Segue gráfico 6, com síntese dessas informações.

GRÁFICO 6 - Formação continuada

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Quando questionadas sobre formação para atuar no contexto da inclusão escolar, cinco (50%) disseram ter, e cinco (50%) disseram não ter, conforme se destaca no gráfico 7, a seguir.

GRÁFICO 7 - Formação específica para atuar com inclusão escolar

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) apontam que a dificuldade dos professores em implementar um ensino que alcance todos os alunos é um dos obstáculos para que a inclusão ocorra em salas regulares e está diretamente relacionada à falta de formação docente na perspectiva inclusiva, que contemple uma visão holística sobre o desenvolvimento humano, com a consideração acerca da diversidade e neurodiversidade na sociedade. Essa desqualificação docente para a perspectiva da educação inclusiva também é revelada em outros estudos sobre a temática, que destacam a falta de conhecimento e a inaptidão por parte desses profissionais no que se refere à educação inclusiva (Santos, 2021; Camargo *et al.*, 2020).

Sobre isso, Mantoan (2003) afirma a importância da ressignificação dos papéis dos agentes escolares, da própria escola, da educação, da prática pedagógica e de todo o contexto educacional para a concretização de uma educação inclusiva. Essa ressignificação representa a superação de paradigmas hegemônicos e tradicionais, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças em sala de aula. Sem isso, a exclusão continuará sendo a tônica em todos os níveis de ensino.

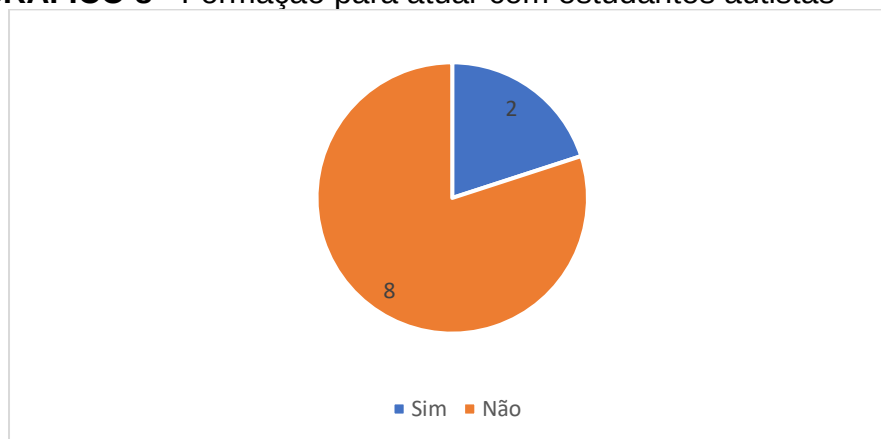
Geglio (2012), referindo-se ao papel do coordenador na escola inclusiva, considera-o um verdadeiro agente de inclusão. Contudo, aponta alguns problemas relacionados à sua atuação, tais como pouco conhecimento sobre os conceitos e princípios da inclusão, pouco conhecimento acerca da legislação da educação inclusiva, incertezas e angústias nos atendimentos e falta de participação e apoio da comunidade. Diante disso e considerando toda a sobrecarga de atividades em que se vê imerso, é muito importante que o coordenador pedagógico tenha consciência

acerca de suas possibilidades, para que não se sinta coagido a resolver todas as problemáticas da instituição de ensino.

Nascimento, Morais e Carvalho Filha (2024), complementam no estudo realizado com coordenadoras pedagógicas da cidade de Caxias-MA, que a dificuldade identificada para que coordenadores exerçam o acompanhamento na educação especial, encontra-se em sua formação, que pode ser ineficiente e causar um desvio de função. Os autores reiteram ainda que o desvio de função prejudica o trabalho pedagógico, uma vez que o aumento da carga de trabalho e as consequentes mudanças e acontecimentos que enfrentam em seu cotidiano podem impactar nos aspectos pessoais e no plano da sua subjetividade, que reverberam no plano profissional.

Já em relação à formação para atuar com estudantes autistas, duas (20%) afirmaram ter, e oito (80%) disseram não ter essa formação e acrescentaram que buscam informações em meios informais, como podcats, pesquisas na internet e vídeos no *youtube*. Segue gráfico 8, ilustrativo desse resultado.

GRÁFICO 8 - Formação para atuar com estudantes autistas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Pelos relatos, as coordenadoras compreendem a necessidade da formação específica em educação inclusiva, tanto que, na falta de uma formação sólida, buscam alternativas para conhecer tal realidade. Para além disso, trata-se de um processo que envolve reflexão e mudanças de postura, ação e acompanhamento em sala de aula, busca por outros apoios e suportes internos e externos. Nesta perspectiva, Lima e Cavalcante (2009, p. 8) afirmam que "A formação na inclusão não fornece respostas prontas, não é uma múltipla habilitação para atendimento a todas as dificuldades

possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu estudante [...]".

Um dos pontos fundamentais para favorecer o desempenho e desenvolvimento do aluno autista matriculado é o bom preparo dos profissionais de educação, que conduzirão os processos de ensino dessas crianças, possibilitando a sua inclusão. Segundo Papim e Sanches (2013), o coordenador pedagógico, embora tenha certo conhecimento teórico sobre o transtorno, mostra insegurança e ansiedade no ensino com o aluno autista, o que resulta na exclusão desse indivíduo, situação explicada pela carência de embasamento teórico substancial e prático na formação docente.

Assim, é importante que o coordenador pedagógico conheça o trabalho que precisa ser realizado com alunos autistas. É imprescindível que ele saiba orientar o ensino de estudantes com esse perfil atípico no desenvolvimento, para que possa orientar os professores, nas situações adversas, a atuarem diretamente com esses alunos. Ao conhecer o público-alvo com que está trabalhando, as ferramentas pedagógicas e os processos avaliativos pertinentes a essa prática, o coordenador poderá contribuir com o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula e na escola em sua totalidade.

No trabalho do coordenador pedagógico, é fundamental que ele mantenha contato com as famílias e as crianças, garantindo que, mesmo diante das necessidades específicas, professores e funcionários garantam as condições de aprendizagem, desenvolvimento e espaços de interações e brincadeiras. Assim também, é essencial que compreendam o que é o autismo e percebam o princípio de que, apesar das dificuldades, os autistas possuem potencialidades e especificidades que estão para além de um prognóstico médico determinista.

O desconhecimento relacionado a esse transtorno, ou ainda, a busca por informações não sustentáveis e não baseadas em evidência científicas fazem com que as várias possibilidades de inclusão escolar não se consolidem, e ainda se acentuem as dificuldades de desenvolvimento desses sujeitos (Lopes, 2011; Rocha, 2023).

A inclusão é um grande desafio, principalmente para o professor, se ele não estiver realmente preparado para fazer parte desse processo. Em função disso, o coordenador pedagógico deve atuar nesse momento, como apoio ao professor e como um instigador para o crescimento e o desenvolvimento da sua prática. Por esse

motivo, a formação inicial e a continuada são de fundamental importância para a formação pessoal e profissional dos professores, e, principalmente, para o processo de inclusão escolar. Deste modo, o coordenador Pedagógico é reconhecido com um dos agentes mediadores do processo de inclusão, representando o apoio e o estímulo necessários para todos que pertencem à comunidade escolar e que colaboram para que os desafios que envolvem a educação inclusiva sejam superados.

Segundo Feitosa e Araújo (2018), o psicólogo escolar pode oferecer suporte técnico aos professores, pois tem embasamento científico acerca das alterações psíquicas e comportamentais que podem acompanhar o diagnóstico de autismo. Nesse sentido, com seus conhecimentos, é um formador na compreensão das manifestações que o aluno autista possa apresentar e na melhor maneira de intervir com elas. Mais do que uma perspectiva preventiva e terapêutica na escola, o psicólogo atua na orientação dos envolvidos, no apoio familiar e no suporte à comunidade discente. Por isso, pode atuar para a maior compreensão sobre o transtorno e suas manifestações, a fim de que os envolvidos possam ter mais facilidade em promover o processo de inclusão da pessoa autista (Matos; Matos, 2018; Galvão; Matos; Araújo, 2018; Baldez; Galvão; Matos, 2022).

Passando para a etapa de análise da entrevista, que se destinou a (1) caracterização das estratégias de ensino utilizadas nas escolas para ensinar alunos autistas sobre as medidas sanitárias de proteção, à (2) apreensão dos desafios durante a suspensão das aulas e no retorno às aulas presenciais e à (3) compreensão sobre a atuação do Psicólogo escolar. Esse último tópico terá seus resultados analisados junto à segunda etapa da pesquisa, em um eixo transversal. Portanto, essa sessão foi dividida em 2 eixos norteadores: Eixo 2: Características das estratégias pedagógicas; e Eixo 3: Desafios que emergiram com a pandemia.

Em conformidade com esses eixos norteadores, buscou-se elaborar significados e zonas de sentidos a partir do agrupamento de temas semelhantes, compartilhados entre as participantes da pesquisa. Em seguida, são apresentadas tabelas que sistematizam a definição de cada indicador das zonas de sentidos e suas respectivas unidades de análise, as quais são discutidos após apresentação de cada tabela.

Eixo 2 - Características das estratégias pedagógicas

Esse eixo corresponde à análise das respostas das coordenadoras sobre as propostas de medidas sanitárias adotadas pela escola e as estratégias de ensino para os alunos em geral e para os autistas. A partir de tais análises, originaram-se duas zonas de sentido: (1) “Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar” e (2) “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas” elaboradas a partir das falas das coordenadoras entrevistadas. Essas zonas de sentido representam os resultados das análises dos indicadores de manejo e de estratégias desenvolvidas no período de pandemia, apreendidos para uma aproximação dos significados partilhados pelos participantes do estudo. Na tabela 6, são apresentados os indicadores a partir dos quais foram construídas cada unidade de análise que compõe a zona de sentido.

TABELA 6 – Zona de sentido 1 “Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar”

Definição da zona de sentido 1

Identificação do processo de construção de estratégias de ensino utilizadas para ensinar alunos autistas sobre as medidas sanitárias de proteção e as vivências partilhadas no processo de ensino e aprendizagem.

Unidades de análise	Exemplos de falas
Concepções equivocadas sobre igualdade e equidade	<i>“Medida específica para alunos autistas? Não, eles se afastaram normal. Porque no momento que se fala de inclusão, então os direitos são iguais.” (CP 1)</i> <i>“A gente estava trabalhando por todos. Inclusão é o todo. Não tinha essa separação.” (CP 10)</i>
Incipiência de ações específicas para o ensino das medidas de proteção direcionadas ao aluno autista	<i>“Direcionada (ao aluno autista), não. A gente tinha direcionado ao deficiente, as pessoas com deficiência, de modo geral.” (CP 1)</i> <i>“Não, a única coisa que a gente fez em relação a eles era a questão das atividades mesmo, diferenciadas.” (CP 2)</i> <i>“Não, especificamente voltado pra eles, não, porque tudo o que a gente oferecia pros outros era oferecido pra eles (aluno autista) também.” (CP 4)</i> <i>“Não teve medidas específicas para os alunos autistas.” (CP 9)</i>

TABELA 6 – Zona de sentido 1 “Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar” (cont.)

	<i>“E da mesma forma que foi ensinado para todo mundo, para o A. (aluno autista) também foi da mesma forma.” (CP 5)</i>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A zona se sentindo 1, “Práticas de inclusão de estudantes autistas para prevenção à COVID-19: a agudização do capacitismo no ambiente escolar”, evidenciou o cenário de abandono que envolveu a educação do estudante autista no atravessamento da pandemia. Essa situação surpreendeu a todos e foi potencializada pela falta de estratégias e direcionamentos. O imprevisível tempo da pandemia, em que todos estavam assolados por medos e inseguranças, somou-se à gravidade da doença e à absurda forma como ela foi tratada e negligenciada politicamente, em um governo marcado pelo descrédito e pelo descumprimento de direitos fundamentais, como à educação e, sobretudo, à vida. Essa zona de sentido também lança luz no contexto de inclusão escolar da pessoa autista e denuncia as segregações, exclusões, preconceitos e capacitismo que essa comunidade já enfrentava, quadro social que se ampliou ainda mais com a pandemia.

Em observância a grave realidade instaurada pela pandemia, o estudo do Centro de Desenvolvimento e Planejamento (Cedeplar), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), revelou que a ausência de coordenação política nas ações de prevenção do contágio da COVID-19 foi um dos maiores desafios enfrentados pelo país. A pesquisa, intitulada “Análise das primeiras respostas políticas do Governo Brasileiro para o enfrentamento da COVID-19 disponíveis no Repositório Global Polimap”, é resultado do primeiro levantamento das respostas políticas do Governo Brasileiro para o enfrentamento do coronavírus. Foram mapeadas 200 medidas implementadas pelo Governo Federal, entre 31 de dezembro de 2019 e 15 de abril de 2020, e o estudo concluiu que o elevado número de políticas (Leis, MPs, Portarias) não se traduz em intensidade, abrangência e convergência das respostas. Essa quantidade está relacionada a uma falta de assertividade por parte do poder executivo federal em suas políticas. O estudo apresenta, ainda, os desafios que acentuaram a dificuldade para o enfrentamento da doença.

Destacam-se como principais desafios: (i) ausência de uma política nacional coordenada para contenção da transmissão do vírus; (ii) desalinhamento entre as medidas para aumento da capacidade de atendimento e as políticas para achatamento da curva; (iii) priorização da austeridade econômica sobre a mitigação social, com atraso e insuficiência nas respostas para a proteção da segurança financeira das famílias e (iv) dinâmica de governança marcada não somente por conflitos dentro do Executivo e entre governo federal, autoridades estaduais e municipais, mas também pela falta de diálogo com sociedade civil e empresariado na tomada de decisão e monitoramento das ações (Cimini *et al.*, 2020, p. XX).

Os achados do estudo da UFMG, reverberam na análise das políticas voltadas para educação, que também revelam a ineficácia do governo na sua condução anterior e durante a pandemia, como constata os estudos de Marinho-Araújo *et al.* (2022), Baldez, Galvão e Matos (2022), Muniz (2021), Lima, França e Pereira (2023), Barbosa, Anjos e Azoni (2022), Laguna *et al.* (2021) e Macedo (2021), que discorrem sobre o cenário da educação inclusiva, lutas e resistências e lançam críticas às políticas implementadas pelo então Governo Federal, que se apresentavam como ações de retrocesso e segregação.

É importante ressaltar que ninguém passou pela pandemia como meros espectadores, mas, sim, como protagonistas. A cruel dança da vida e da morte rondava estudantes, professores, profissionais da Educação, que foram obrigados a se lançarem em um jogo perigoso de abre-fecha escolas, em que a aposta foi arriscar em quem escaparia da doença e de suas sequelas, entre os que a ela sobrevivessem.

Esse jogo colocou ainda mais em risco as pessoas com deficiência, quando suas diferenças eram ignoradas e seu alcance era inviabilizado entre as medidas de proteção e garantia de direitos (Marinho-Araújo *et al.*, 2022). Nos estudos de Fernandes *et al.* (2021, p. 3), evidenciou-se que as crianças e adolescentes autistas apresentam maior vulnerabilidade em relação à COVID-19, não por serem mais suscetíveis ao vírus, mas por apresentarem características que por ausência de mediações se apresentam como barreiras para compreensão da gravidade do contexto.

A unidade de análise “Concepções equivocadas sobre igualdade e equidade” traduz essa realidade impregnada em muitas escolas e revela o que ainda é muito corriqueiro, que é a dificuldade de entender a concepção de igualdade dentro do processo de inclusão. Falas como a da CP 1: “*Medida específica para alunos autistas? Não, eles se afastaram normal. Porque no momento que se fala de inclusão, então os direitos são iguais.*”, revela a visão equivocada sobre inclusão e os aspectos de

igualdade. Essa perspectiva, também é identificada na fala da CP 10: *“A gente estava trabalhando por todos. Inclusão é o todo. Não tinha essa separação.”*

Nota-se que nas duas falas impera a afirmativa e a defesa de que fazer inclusão é fazer igual para todos. Nessa direção, a equívoca compreensão sobre as diferenças, reduzidas à luta pela igualdade e vista como normalidade, reforça ainda mais a desigualdade que tanto se tenta combater (Ribetto, 2011). Diante da busca pela igualdade do direito à educação, não há como considerar todos iguais, principalmente, quando se leva em conta as diferenças individuais nas áreas de habilidades intelectuais, participação, comportamento adaptativo, saúde e condições sociais e econômicas (Galvão; Beckamn, 2016; Baldez; Galvão; Matos, 2022). Assim, para a análise de práticas pedagógicas em contextos de inclusão escolar, compreender o conceito de equidade é fundamental.

Equidade significa fazer diferente para os diferentes; ou seja, adaptar a sociedade para que pessoas com necessidades específicas possam usufruir de todas as oportunidades que as demais, de formas alternativas (Glat *et al.*, 2011, p. 30-31).

Nesse sentido, a equidade apresenta-se como um princípio fundamental no contexto escolar, em que há alunos com realidades bem diferentes e cujas características exigem atenção específica, sejam elas, em função de deficiência, autismo, distúrbios emocionais, dificuldades de aprendizagem, condições de desvantagens sociais e econômicas, seja por outras situações. Essa atenção não se refere a medidas curativas ou de ajustamento para modelar o estudante ao contexto. Trata-se, na verdade de propostas que atendam aos mais variados modos de aprendizagem e que garantam o acesso às mesmas oportunidades para aprender (Baldez; Galvão; Matos, 2022). É sob essa dimensão da equidade que o paradigma da sociedade inclusiva se instaura, observando os critérios de justiça e adaptando as regras ao contexto ou situação específica que garanta a igualdade de oportunidades. Equidade “não corrige o que é justo na lei, mas contempla o que a justiça não alcança” (Carvalho Filha, 2003).

Quando se declara que as escolas não ofertam medidas específicas de proteção às pessoas autistas, por seguirem pelo princípio da igualdade, desnuda-se a necessidade de os profissionais da Educação compreenderem acerca de práticas inclusivas e dos princípios da igualdade e equidade. Essa situação é confirmada nas

respostas do questionário sobre formação inicial, em que cinco coordenadoras pedagógicas alegaram não ter experiências que oportunizassem seus conhecimentos sobre inclusão, e as outras cinco que declararam já ter alguma vivência afirmaram que não foi suficiente para sua formação.

É válido ressaltar que quando o termo igualdade é proferido, refere-se, primordialmente, a acesso de direitos, como bem expressa o Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948): “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Ecoando ainda as falas das coordenadoras, torna-se oportuno mencionar a clássica expressão de Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Seguindo essa concepção, tem-se a explicação de como devem ser as condutas diante do processo de inclusão. Anseia-se por uma cultura escolar que reconheça as diferenças e que oportunize medidas que alcancem suas necessidades e que entendam que a igualdade deve ser colocada em prática, desde que não prejudique, segregue ou impeça o acesso do aluno ao que ele tem por direito. Portanto, defende-se a importância de medidas diferenciadas para garantia de direitos (Galvão; Beckman, 2016; Matos; Matos, 2018; Muniz, 2021; Rocha, 2023; Marinho-Araújo, *et. al.*, 2022).

O entendimento assertivo sobre os termos igualdade e equidade dentro da perspectiva educacional inclusiva tensiona para um ideal de sociedade inclusiva, em que a educação com todos e para todos é a que reconhece diferenças como inerentemente humanas e concebe a relação entre as pessoas como possibilidades de criação de contextos interativos que evidenciam variados aspectos socioculturais, constituição orgânica, concepções de mundo, modos de agir e compreender, em que cada sujeito tem sua marca de identidade a ser reconhecida e respeitada. Essa é uma frente da inclusão que vem tomando força, que é apontada como um dos caminhos para superação de tantas desigualdades educacionais e que urge por uma revolução social, como é defendido por Mittler (2003):

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (p. 34).

Nessa mesma direção, a unidade de análise “Incipiência de ações específicas para o ensino das medidas de proteção direcionadas ao aluno autista” desnuda o cenário educacional envolto ao estudante autista, que não tem suas necessidades e especificidades correspondidas com estratégias que assegurem sua inclusão.

As falas da CP 4: *“Não, especificamente voltado pra eles não, porque tudo o que a gente oferecia pros outros, era oferecido pra eles (aluno autista) também.”*, da CP 9, *“Não teve medidas específicas para os alunos autistas.”*, e da CP 5, *“E da mesma forma que foi ensinado para todo mundo, para o A. (aluno autista) também foi da mesma forma.”* podem ser vistas, por um lado, como consequência da visão equivocada sobre igualdade, e, por outro lado, despontam como um alerta para a falta de preparo para inserção de estratégias específicas, por parte dos profissionais da Educação. Muitas vezes a falta de manejo, de orientação e até mesmo de conhecimento sobre as necessidades e especificidades do estudante é travestida pelo *“fazer o mesmo para todos”*. No entanto, esse tipo de igualdade, que acoberta as segregações, coloca os estudantes em desvantagem, e até em risco, como aconteceu na pandemia. Fazer o mesmo para todos não é garantia de que todos tenham acesso.

A escassez de estratégias e a não insistência acerca do ensino de medidas de autoproteção fizeram com que muitos alunos autistas sumissem das escolas, e outros fossem amplamente expostos aos perigos do vírus, quando não conseguiam acompanhar as orientações gerais. A fala da CP 8 representa a realidade de muitos que se ausentaram das escolas: *“Assim que começou a pandemia, eles não vieram mais.”* A fala da CP 7 expressa a realidade do estudante autista que corria riscos sem uso de máscara: *“Nós tínhamos o aluno aqui, L. G., que ele não usava de forma alguma. [...] ele não queria. Não tinha quem fizesse ele colocar a máscara. O que a gente podia fazer eram os outros coleguinhas colocando a máscara, o agente de inclusão que ficava com ele, ficava com a máscara, e o professor, mas ele mesmo não aceitava.”*

Diante disso, percebe-se a necessidade de formações para os profissionais da educação acerca da elaboração de estratégias inclusivas. Essa realidade já vem

sendo revelada e discutida nos estudos de Galvão, Matos, Araújo (2018), Baldez, Galvão, Matos (2022), Rocha (2023), Camargo *et al.* (2020), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), nos quais se evidenciam as dificuldades dos professores de planejar as estratégias de ensino para pessoas autistas. Estes estudos indicam a carência de conhecimento dos docentes sobre as especificidades desse público, e acrescentam ainda, características como insegurança e medo, além da ausência de formação na área.

Muniz (2021), em seu estudo realizado com psicólogos do Instituto Federal do Maranhão acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência, também direciona para as lacunas na formação adequada em Psicologia Escolar, em Educação Inclusiva e em pautas específicas para cada deficiência. A autora complementa que, apesar de essas lacunas influenciarem as psicólogas a buscarem capacitação, suas práticas profissionais, por vezes, ficam engessadas nas angústias quando estas não se transformam em ações.

Além das necessidades de formação para profissionais, é urgente repensar sobre a escassez de estratégias de autoproteção contra doenças infectocontagiosas em pessoas autistas. Ficou nítido o abandono e descaso na garantia da proteção dos estudantes autistas, o que se potencializou com a Lei nº 14.019/2020, que trata sobre o uso obrigatório de máscaras de proteção individual. Em seu *caput* 7º, essa lei abriu dispensa no caso de pessoas com transtorno do espectro autista (Brasil, 2020e).

A isenção do uso de máscara, embora tenha tido a finalidade de atender aos desafios de algumas pessoas autistas que não conseguiam fazer o uso dessa medida de segurança, desencorajou o manejo e a insistência pedagógica para o ensino das medidas sanitárias e de autoproteção e alcançou aqueles outros que possuíam potencial para o uso, o que levou também ao descrédito das capacidades da pessoa autista e fez com que outras medidas fossem ocultadas, independentemente dos níveis de suporte.

Ressalta-se a importância do uso de máscaras, para a redução da disseminação da doença e infecção pelo vírus por contato direto, indireto e por dispersão de gotículas (Garcia, 2020; Leung; Lam; Cheng, 2020; Liu; Zhang, 2020). O uso de máscara se tornou imprescindível para toda a população, pois, de acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), ela garante considerável grau de controle e impede que um infectado possa transmitir a doença para outras pessoas.

Silveira e Gomes (2019) afirmam que indivíduos autistas podem apresentar dificuldades em aprender habilidades complexas que envolvem muitos comportamentos, como de autocuidados. No entanto, essas dificuldades podem ser superadas com o ensino adequado das estratégias e a persistência e diversificação dos modos de ações, tese comprovada nos estudos de Libardi, Romeiro e Talarico (2021), que apresentam intervenções fundamentadas na Análise Aplicada do Comportamento para o ensino de crianças autistas de 4 a 9 anos sobre como colocar máscara, o que se mostrou eficaz e ainda identificou o efeito do engajamento de pais no ensino para aumentar o tempo de permanência com a máscara. Como estratégia, utilizaram uma prancha com os passos a serem seguidos sobre o modo correto de colocar uma máscara, os quais vão desde a higienização das mãos para a colocação da máscara até a higienização das mãos após tirá-la e descartá-la.

Em um outro estudo, Dutra e Dutra (2023) apresentam o relato de experiência da atuação do Terapeuta Ocupacional em uma escola privada em Belém-PA, em que esse profissional executa uma série de ações com os alunos, e uma delas é o manejo para o uso de máscara. A estratégia utilizada para a adesão ao uso de máscara foi ofertar opções de escolha com máscaras personalizadas de tecido, com desenhos das preferências dos escolares, e o acordo era utilizá-las no rosto, exceto no momento do lanche. Outra estratégia foi fazer fotos com a máscara, com o intuito de gerar reconhecimento e revisar o acordo pré-estabelecido, mostrando-as quando alguém descumprir o acordo. Após essa iniciativa, constatou-se a grande incidência de alunos autistas, utilizando máscara no interior da escola, mesmo existindo a lei de isenção ao público.

Ainda sobre o uso de máscaras, a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), emitiu algumas orientações que contemplam as pessoas autistas que não tinham restrições ao uso. Pensando nas características dessa população, algumas estratégias foram elencadas para que a experiência de uso fosse menos desagradável, como por exemplo, a utilização de tecidos mais maleáveis e texturas suaves, com elásticos mais alargados ou presos a algum adereço como arcos ou faixas; a confecção das máscaras de forma lúdica e participativa e a sua inserção nas brincadeiras. Outra orientação foi explicar, de forma lúdica, acerca da doença e, consequentemente, de suas formas de prevenção. Essas ações foram adotadas como parte do processo de aceitação e adaptação do uso da máscara.

De todo modo, não se desconsidera que, em alguns casos, o uso da máscara é inviável, a depender do nível de comprometimento do espectro, principalmente para aqueles que apresentam interrupções intelectuais e/ou distúrbios sensoriais. Entende-se, portanto, que tentativas de forçar o uso poderia provocar sofrimentos e crises. Nesse contexto, urge que se intensifiquem os demais cuidados e medidas de controle e proteção (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020). Os estudos de Freitas *et al.* (2021), Fernandes *et al.* (2021) e Marinho-Araújo *et al.* (2022) apresentam a importância de estratégias de ensino que alcancem a realidade da pessoa autista para que tenham aderência às medidas de proteção e tenham garantido seu direito à saúde, considerando suas potencialidades e limitações. A seguir um quadro que sintetiza as unidades de análises da zona de sentido 1, seguido das necessidades identificadas e estudos que corroboram com os achados.

QUADRO 3 - Síntese das unidades de análise da zona de sentido 1 para elaboração de indicadores de atuação

UNIDADES DE ANÁLISES	NECESSIDADES IDENTIFICADAS	ESTUDOS RELACIONADOS
Concepções equivocadas sobre igualdade e equidade	Formação no campo teórico-metodológico da inclusão por parte dos profissionais da Educação	Weizenmann; Pezzi; Zanon (2020), Muniz (2022), Scioli; Ghedini (2022), Rocha (2023)
Incipiência de ações específicas para o ensino das medidas de proteção direcionadas ao aluno autista	Instrução para a elaboração de estratégias de autocuidado, hábitos de higiene e proteção para o estudante autista	Sociedade Brasileira de Pediatria (2020), Freitas <i>et al.</i> (2021), Fernandes <i>et al.</i> (2021), Marinho-Araújo <i>et al.</i> (2022), Libardi; Romeiro; Talarico (2021), Dutra; Dutra (2023)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Contemplando ainda o Eixo 2 - Características das estratégias pedagógicas, elaborou-se a zona de sentido 2, “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas”, com o intuito de apresentar as ações exitosas implementadas para todos os estudantes e que alcançaram alguns estudantes autistas. A seguir a tabela 7, com as unidades de análise.

TABELA 7 – Zona de sentido 2 “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas”

Definição da zona de sentido 2	
Revela que durante a pandemia foram pensadas e empreendidas práticas exitosas para todos os alunos, no entanto faltaram medidas específicas que alcançassem o aluno autista	
Unidades de análise	Exemplos de falas
A repetição e o modelo como estratégias usadas para o ensino de autoproteção para todos os alunos	<i>“De mostrar, de passar no data show, como que as crianças devem agir agora nesse período. Aí mostrava as fotos das crianças usando máscara, lavando as mãos, esses cuidados aí. Então a gente teve sempre, toda segunda-feira, mesmo ficando quase que chato a questão do falar desses cuidados, mas a gente sempre tinha essa fala, esse momento de falar, né? Da gravidade da doença.” (CP 2)</i> <i>“Foi convidado uma equipe do posto de saúde para fazer orientações, apresentaram imagens, vídeos, orientaram a cada um levar sua garrafa” (CP 8)</i>
Necessidade de adequação das aulas às múltiplas realidades no período de suspensão das aulas presenciais	<i>“Então resolveu-se criar grupos de WhatsApp. Cada professor fez o seu grupo de sala de aula para poder estar entrando em contato com as crianças e estar mandando as tarefas, as atividades para eles. Passando aquela aula, conscientizando as crianças em relação a utilizar máscara, a utilizar o álcool em gel, lavar as mãos, toda essa questão que estava sendo feita na época.” (CP 3)</i> <i>“Aqueles que tinham acesso às mídias, à celular, à internet, recebiam as atividades pela internet mesmo, tinha o momento de aula com o professor, ou tinha o momento individual também, tinha o momento coletivo com todo mundo, e o momento de tirar dúvidas. E aí, esses que não tinham esse acesso, fazíamos o envio das atividades em casa. Ou eles iam pegar na escola o material físico, ou a gente, dependendo da situação, ia deixar, pra que a criança não optasse por defasagem.” (CP 4)</i> <i>“A professora gravava o vídeo, dava aula toda explicadinha, e a criança precisava mandar foto da atividade.” (CP 5)</i>
Estabelecimento de rotina como estratégia para o estabelecimento do uso de máscara	<i>“O autista daqui, não é severo, sempre que a gente percebia que ele botava abaixo do nariz, a gente dizia pra ele, olha a máscara, vamos botar. Aí ele colocava.” (CP 2)</i> <i>“Pelo costume de já estar em casa utilizando (as máscaras), eles quando chegavam aqui na escola,</i>

TABELA 7 – Zona de sentido 2 “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas” (cont.)

	<i>não queriam tirar. Não só os autistas, mas também os outros alunos.” (CP 3)</i> <i>“Inclusive, ainda hoje tem aluno que usa máscara, por segurança.” (CP 6)</i> <i>“Desde o retorno, essa semana, que ele (aluno autista) ficou sem máscara.” (CP 7)</i> <i>“Tem menino que ainda usa, até hoje. Na hora que a gente tira, ele coloca.” (CP 10)</i>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A zona de sentido 2 “Das potencialidades docentes na pandemia diminuídas para estudantes autistas” apresenta que, em meio aos desafios impostos pela pandemia, a resistência de coordenadores, professores e equipe gestora fez emergir a potência do trabalho docente em fazer chegar educação a seus alunos.

A unidade de análise “A repetição e o modelo como estratégias usadas para o ensino de autoproteção de todos os alunos” refuta a concepção sobre a desconsideração das capacidades do estudante autista, pois indica que, com repetição e modelos em diferentes categorias, sejam visuais, por meio de cartazes, vídeos e animações, seja por instrução verbal de profissionais, eles atendem à função de alcance da modelagem de novos comportamentos. Embora não tenham sido elaboradas estratégias específicas para o aluno autista, percebeu-se que alguns daqueles que foram expostos às orientações de diferentes maneiras e sob constante repetição, puderam alcançá-las, junto com os demais colegas, como mostra a fala da CP 2: *“de mostrar, de passar no data show, como que as crianças devem agir agora nesse período. Aí mostrava as fotos das crianças usando máscara, lavando as mãos, esses cuidados aí. Então a gente teve sempre, toda segunda-feira, mesmo ficando quase que chato a questão do falar desses cuidados, mas a gente sempre tinha essa fala, esse momento de falar, né? Da gravidade da doença.”*

Percebe-se que a insistência na repetição das informações apresentadas de diversas maneiras e a apresentação das orientações por meio de recursos visuais são estratégias que alcançam o aluno autista. A implementação de rotinas e pistas visuais são elementos que potencializam o processo de desenvolvimento e de ensino-

aprendizagem da pessoa autista. Conforme a própria literatura apresenta, a rotina dessas pessoas é um aspecto que merece atenção, uma vez que mudanças no seu dia a dia apresentam-se como grande potencial para produção de sofrimento para a pessoa autista (Brasil, 2015b; Galvão; Matos; Araújo, 2018; Machado, 2019).

Acredita-se que a implementação de rotinas para estudantes autistas seria uma boa estratégia de cuidado para o período pandêmico, pois ajudaria a garantir maior previsibilidade das atividades diárias. O estabelecimento dessa rotina pode ser empreendido por meio de diferentes ferramentas, seja por quadros, imagens/figuras, de forma que eles compreendam o momento de dormir e acordar, fazer as refeições e outras atividades de vida cotidiana, e pode estar relacionada com a garantia de momentos de lazer e brincadeiras, assim como atividades estruturadas que exigem mais atenção e concentração, como aquelas relacionadas aos conteúdos pedagógicos.

Ainda sobre as medidas de proteção adotadas em tempos de pandemia, nota-se nas falas das coordenadoras a importância da continuidade de algumas medidas, mesmo depois da pandemia, pois serviram como boas práticas e preveniram outras doenças. A CP 8 afirmou que *“[...] foi uma coisa que a gente quase não trabalhava na sala, que começou a trabalhar, a questão de se tu vai lanchar, tu tem que lavar a mão. Tu voltou, tu tem que lavar a mão. Tu pegou em alguma coisa, lava a mão, né? E ficou até hoje isso também. Acabou internalizando essa cultura, né? Importante.”*

Nessa mesma direção, outras coordenadoras trouxeram falas relativas à permanência do uso de garrafas individuais e de máscara, sempre que tiver gripado. Isso sinaliza para a necessidade de manter o ensino acerca de medidas de proteção, hábitos de higiene e cuidado com a saúde, como uma prática preventiva e que alcance os estudantes autistas, como fator de proteção para outras doenças infectocontagiosas.

A unidade de análise “Necessidade de adequação das aulas às múltiplas realidades no período de suspensão das aulas presenciais” apresenta a necessidade de adequação pedagógica para atender às diferentes realidades e contextos, tanto dos estudantes, devido às dificuldades de acesso, como dos professores, que, em sua grande maioria, apresentavam estranheza aos métodos tecnológicos de ensino. Nesse período as escolas tiveram que se reinventar, para que pudessem, com o que tinham em mãos, fazer acontecer algo que se parecesse com educação. Essa unidade reitera a potência dos professores ao superarem suas dificuldades para atenderem

aos limites apresentados nas realidades dos alunos, embora também apresente críticas à falta de estratégias para os estudantes autistas.

Essa época foi marcada pelo isolamento social e, acima de tudo, pelo medo e pela saudade. Os grupos de WhatsApp se tornaram salas de aula. Professores enviavam atividades por mensagens de texto, explicavam conteúdo por vídeos curtos, ou até mesmo, por áudios e vídeo-chamadas. Alguns conseguiram utilizar o *google meet*, outros tiveram que se adequar às impressões de atividades, outros ainda, tiraram de seu próprio bolso o investimento para custear essas atividades impressas. Algumas escolas disponibilizavam as atividades para que o responsável fosse buscar, outras juntavam os professores para irem à casa do estudante entregar as atividades.

Entre essas e muitas outras realidades, reconhece-se a potência da escola e o esforço das atividades docentes, de gestores e coordenadores em se reinventarem, e cumprirem com seu papel. Mesmo com suas necessidades e dificuldades em conciliar uma nova rotina de trabalho imposta por uma crise de saúde, percebe-se a responsabilidade assumida pelas escolas em propor diferentes atividades para diferentes contextos e situações, ao reconhecerem as múltiplas realidades de seus estudantes (Dcom Radio UFMA, 2020).

Esse cenário é revelado nas falas da CP 3, quando relembra: *“Então resolveu-se criar grupos de WhatsApp. Cada professor fez o seu grupo de sala de aula para poder estar entrando em contato com as crianças e estar mandando as tarefas, as atividades para eles.”*. Esse cenário também é relatado pela CP 4: *“Aqueles que tinham acesso às mídias, à celular, à internet, recebiam as atividades pela internet mesmo, tinha o momento de aula com o professor, ou tinha o momento individual também, tinha o momento coletivo com todo mundo, e o momento de tirar dúvidas. E aí, esses que não tinham esse acesso, fazíamos o envio das atividades em casa. Ou eles iam pegar na escola o material físico, ou a gente, dependendo da situação, ia deixar, pra que a criança não optasse por defasagem.”* E a CP 5 também relata nesse sentido: *“A professora gravava o vídeo, dava aula toda explicadinha, e a criança precisava mandar foto da atividade.”*

Essas alternativas foram elaboradas mediante as necessidades e realidades de cada aluno no período de isolamento, o que leva a refletir sobre as possíveis necessidade desses alunos, durante o ensino presencial, de meios que alcançassem sua realidade no processo de ensino-aprendizagem. Isso remete ao conceito de sociedade inclusiva, abordado anteriormente.

Se, de um lado, as crianças precisavam de suporte para conseguir se adequar às novas formas de aprender, do outro, os professores também precisaram de suporte. Em suas falas, as coordenadoras revelaram as dificuldades dos professores para adequar suas metodologias de ensino no período de isolamento e suspensão das aulas presenciais. Acerca disso, a CP 3 refere: *“E o profissional teve que se redobrar para aprender a mexer com as mídias, porque até então muitos professores não sabiam mexer no celular, só mesmo conversar, receber e fazer vídeo.”*

Relatando acerca desses desafios, a CP 7 comenta: *“Eu acho que a dificuldade foi mais pro professor se adaptar, dar aula no celular, na internet, no computador, porque o professor, principalmente os mais velhos, que não tinha muita familiaridade com o computador, com o celular, foi mais difícil pra ele do que para o próprio aluno, porque os alunos já estão nascidos nessa era digital, pra eles eu acredito que foi bem mais fácil do que para o professor”.*

Scioli e Ghedini (2022) seguem nessa mesma concepção. Além de apresentarem os desafios impostos ao estudante autista, reiteram o desafio que cercou a prática de professores e gestores durante a pandemia e que também perpassou pela necessidade de formação docente. As autoras enfatizam que, no período de isolamento social, para todos os educadores, colocou-se o desafio de ensinar a distância, ainda que sem a formação prévia para o uso de recursos tecnológicos para a educação. Aqueles professores que não tinham a mínima ideia de como entrar em uma sala de aula on-line, ou ministrar uma aula remotamente, foram forçados a aprender e deixar de lado as antigas práticas de educação. O ensino emergencial foi visto como uma alternativa de manter o período letivo. E, em decorrência disso, houve grande sobrecarga ao docente.

É nesse sentido que a Professora Doutora Pollianna Galvão apresenta suas reflexões críticas em Psicologia Escolar sobre a pandemia no “Projeto Ei! Educação e Informação atravessando a pandemia” transmitido pelo canal da UFMA, no YouTube. Entre os vários aspectos citados, a professora apresenta que o contexto pandêmico instaurou um momento de crise provocando angústias nos professores relacionadas à aprendizagem e ao uso das tecnologias, já que não era o principal instrumento para mediação de ensino. Mas não deixa de destacar os aspectos positivos e de sucesso, como o reconhecimento da criatividade dos professores e valorização do seu trabalho pela família (Dcom Radio UFMA, 2020).

A unidade de análise “Estabelecimento de rotina como estratégia para o estabelecimento do uso de máscara” reflete as discussões sobre a importância da inserção de rotina e insistência pedagógica para a aprendizagem de novos comportamentos. As falas das coordenadoras, quando citam exemplos de alunos que tiveram aderência ao uso de máscara, trazem à tona aspectos relacionados à efetividade da implementação de rotina, como revela a CP 3: *“Pelo costume de já estar em casa utilizando (as máscaras), eles quando chegavam aqui na escola, não queriam tirar. Não só os autistas, mas também os outros alunos.”*, e a CP 6 confirma: *“Inclusive, ainda hoje tem aluno que usa máscara, por segurança.”*

Percebe-se que aqueles que, em casa, já foram instruídos e que, em outros espaços, já faziam o uso de máscara não tiveram dificuldade de fazer o seu uso na escola. Pelo contrário, devido à rotina implementada, o desafio que a escola enfrentou após o período pandêmico foi a resistência do aluno a se desprender da máscara, mesmo não sendo mais obrigatória, como se depreende do relato da CP 10: *“Tem menino que ainda usa, até hoje. Na hora que a gente tira ele coloca.”*

Destaca-se, também o relato da CP 7, que, além de apontar a resistência do aluno autista para o desuso da máscara, apresenta uma problemática enfrentada que preocupou a escola, tornando-se necessário uma intervenção com a família: *“Desde o retorno, foi essa semana (em agosto de 2023) que ele (aluno autista) ficou sem máscara, porque eu chamei a mãe pra gente conversar, porque eu já tava achando que tava anti-higiênico. [...] Era um problema pra ele tirar aquela máscara, um problema psicológico que ele já tinha, inclusive, eu disse pra mãe dele: se a gente não conseguir, nós vamos ter que levar ele ao psicólogo, [...] na hora de lanchar ele tirava um pouquinho, colocava a comida e baixava de novo, tentei de todas as formas, eu pedi ele, vamos ficar isoladinho, vamos ficar num cantinho, aí você tira, ele não tirava. Aí eu chamei a família, chamei a mãe, conversei. [...] eu nem lembrava mais como era o rostinho dele direito.”*

Com esse caso, observa-se que estratégias para acompanhamento ao estudante autista foram demandadas no retorno às aulas presenciais e na adequação à nova rotina no período pós-pandemia. Entende-se, portanto, que a dificuldade em se adaptar à flexibilização das medidas sanitárias e de proteção, diante da quebra de rotina e padrões de comportamentos instalados, pode decorrer da falta de mediação, questões sensoriais, dificuldades comportamentais, falta de compreensão do contexto etc.

O estudo Mutluer, Doenyas e Aslande (2020) investigou 87 indivíduos autistas do banco de dados de pacientes do Hospital Universitário Koc na Turquia, dos quais 72 eram do sexo masculino, e 12 eram do sexo feminino, com faixa etária entre 3 e 29 anos, durante a pandemia, para compreender os impactos vivenciados. O estudo destaca que a maioria teve problemas para compreender o que é a COVID-19. Eles também enfrentaram desafios na implementação da distância social e das regulamentações relacionadas à higiene exigidas pela pandemia. A maioria deixou de receber Educação Especial nesse período. Observou-se também uma apresentação clínica relacionada à COVID-19 que se assemelhava ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT) em indivíduos autistas, em termos de aumento de estereotípias, agressividade, hipersensibilidade, problemas comportamentais e alterações de sono e apetite. Os autores alertam que tais impactos direcionam para necessidade de atenção a essa população no período pós-pandêmico.

Almeida *et al.* (2023) também apresentam que a pandemia causou impactos significativos em crianças e adolescentes autistas, relacionados ao comportamento, à saúde mental, à rotina, à interrupção dos atendimentos presenciais e aos contextos familiar e escolar, e que, com a retomada das atividades presenciais, esse público precisa de maior atenção. Scioli e Ghedini (2022) complementam que o retorno à sala de aula e a retomada da comunicação presencial entre seus pares têm sido situações difíceis para todas as crianças e, ainda mais complexo, para crianças autistas. Tais estudos alertam sobre a necessidade de elaboração de estratégias que auxiliem essa população no contexto pós-pandêmico e que atenuem seus impactos.

No tocante à insistência para o uso de máscara, a fala da CP 1 indica que, sim, o estudante autista consegue, indo na contramão dos que desacreditam de suas capacidades para o uso de proteção. A referida coordenadora relata que *“o autista daqui não é severo, sempre que a gente percebia que ele botava abaixo do nariz, a gente dizia pra ele, olha a máscara, vamos botar. Ai ele colocava.”* Em referência a essa fala, percebe-se que, embora se percebam aspectos positivos quanto à persistência no uso da máscara, impera ainda uma fala errônea sobre a concepção do autismo, ao descrever que o aluno não é “severo”, expressão que, de um lado indica necessidade de formação sobre as características do autismo e, de outro, soa como uma outra postura capacitista, que associa características de maior nível de suporte à noção de incapacidade.

Essa unidade de análise retoma a necessidade dos profissionais de formação sobre o processo de inclusão, igualdade e equidade, no seguimento da lei que isentava o uso de máscaras. Soma-se a isso a necessidade de formação sobre características do autismo, pois ainda é nítida a caracterização de concepções equivocadas sobre a capacidade da pessoa autista de se adequar ao mundo. Assim, torna-se fundamental que o professor tenha conhecimentos sobre as características do autismo, para que favoreça sua prática pedagógica e oportunize uma verdadeira inclusão (Galvão; Matos; Araújo, 2018; Baldez; Galvão; Matos, 2022; Ferreira *et al.*, 2023).

O descrédito sobre as capacidades da pessoa autista é evidenciado rotineiramente, dentro dos espaços escolares e, durante a pandemia, isso se alargou ainda mais. No entanto, percebe-se que, em um momento de crise sanitária, mais do que nunca, precisa-se estabelecer o cumprimento de medidas que assegurem a proteção de pessoas autistas. E, para que essas medidas sejam alcançadas pelos estudantes autistas, recupera-se o conceito de mediação, estudado por Vygotsky. O termo “mediação” supõe um processo de intervenção de um elemento de intermediação que se encontra interposto entre uma coisa e outra.

Para Vygotsky (1999, p. 26), a “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Nesse sentido, entende-se, então, que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, essencialmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que, entre o homem e o mundo real, existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana, que Vygotsky (1999) distinguiu em dois tipos: os instrumentos e os signos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É feito ou buscado especialmente para certo objetivo, carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

O signo age como “um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 1999, p. 33). Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele e sua função é regular as ações sobre os objetos. Os signos, também chamados por

Vygotsky de "instrumentos psicológicos", são representações subjetivas da realidade objetiva. A partir de suas relações sociais, o sujeito internaliza os significados e sentidos da materialidade, ou seja, as relações externas passam para dentro do indivíduo e dirigem-se à organização de sua psique e ações. Dialeticamente, transformando-se, o sujeito modifica suas relações com outras pessoas e com os objetos.

Desse modo, Bernardes (2012) complementa o entendimento de que a constituição do conhecimento se dá por meio da interação mediada por várias relações, isto é, o conhecimento não decorre de uma ação imediata do sujeito sobre a realidade, pois ele depende da mediação realizada por outros. O outro social apresenta-se por meio dos objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Na perspectiva histórico-cultural, todos os sujeitos com ou sem alguma deficiência podem aprender, mas precisam dos meios condizentes com as suas necessidades. No entanto, o que ocorre é que pessoas com deficiência ou autismo, nem sempre tem acesso a mediação com a intencionalidade específica as suas peculiaridades, e isso dificulta seu desenvolvimento. Nesse sentido, o meio social em que a criança com deficiência vive é o fundamento de seu aprendizado e desenvolvimento., uma vez que possibilita subsídios para compensar suas dificuldades e superar seus limites. Isso permite à criança a criação de mecanismos de organização às demandas.

Bernardes (2012) complementa que o professor precisa estar provido das condições teóricas e práticas para a organização consciente e intencional de sua atividade pedagógica, tendo em vista o ensino com os diferentes tipos de mediações simbólicas. Mendonça *et al.*, (2020) e Rosa e Menezes (2020) acrescentam a importância da mediação entre crianças com e sem deficiência para o processo de construção de conhecimento e inclusão escolar e social.

Diante das unidades de análise percorridas, percebem-se os desafios enfrentados no contexto pandêmico pelo estudante autista, que decorrem de frágil conhecimento sobre as características do autismo, desistência pedagógica e descrédito quanto às capacidades da pessoa autista. Esses fatores prejudicam a elaboração e o ensino de medidas de proteção para os estudantes autistas e os colocam em desvantagem em situações de crises sanitárias. A seguir um quadro que

sintetiza as unidades de análises da zona de sentido 2, seguido das necessidades identificadas e estudos que corroboram com os achados.

QUADRO 4 - Síntese das unidades de análise da zona de sentido 2 para elaboração de indicadores de atuação

UNIDADES DE ANÁLISES	NECESSIDADES IDENTIFICADAS	ESTUDOS RELACIONADOS
A repetição e o modelo como estratégias usadas para o ensino de autoproteção	A implementação da rotina para potencialização do processo de ensino-aprendizagem	Fernandes <i>et al.</i> (2021); Matos; Matos (2018)
Necessidade de adequação das aulas às múltiplas realidades no período de suspensão das aulas presenciais	Ações diferenciadas que atendam as realidades sociais e especificidades do estudante	Simone; Neto; Carvalho (2021), Galvão; Matos; Araújo (2018), Baldez; Galvão; Matos (2022)
Estabelecimento de rotina como estratégia para o estabelecimento do uso de máscara	Compreensão sobre as características do autismo Implementação das mediações com base na teoria de Vygotsky	Faria <i>et al.</i> (2018) Mendonça <i>et al.</i> (2020), Rocha (2023), Ferreira <i>et al.</i> (2023) Mendonça <i>et al.</i> (2020), Rosa; Menezes (2020), Bernardes (2012)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Eixo 3 - Desafios que emergiram com a pandemia

Esse eixo corresponde às análises do compilado de falas e significações atribuídas pelas coordenadoras acerca dos desafios vivenciados no atravessamento da pandemia e que impactaram o processo educativo em suas respectivas escolas. Tais análises deram origem à zona de sentido “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista”, constituída por unidades de análises que estão apresentadas na tabela 8, a seguir.

TABELA 8 – Zona de sentido 3 “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista.”

Definição da zona de sentido	
A elucidação de uma realidade existente, anterior à pandemia e potencializada diante das desigualdades alargadas.	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Ausência de acesso e/ou aderência dos estudantes autistas às novas rotinas de estudo	<i>“Às vezes eles apareciam, né, os pais eram mais de vir pegar tarefa na escola, e dizendo eles que faziam o acompanhamento. A gente, tem uma certa experiência, observava aquele que fazia, e aquele que o pai fazia pra poder entregar aqui na escola, né. O pai tenta fazer garrancho e tudo pra parecer com a letra do aluno.”</i> (CP 2) <i>“Quando a gente ia ver as atividades, tinha letra que não era da criança, era dos pais, entendeu? Tinha atividade que a gente tinha certeza de que não era a criança que tinha elaborado.”</i> (CP 4) <i>“O A. conseguia seguir as mesmas regras que os outros, no dia que ele vinha, ele era faltoso.”</i> (CP 5) <i>“O aluno L. ele praticamente não teve aula, algumas atividades que a mãe pegava e levava.”</i> (CP 7) <i>“É porque assim que começou a pandemia, eles não vieram mais.”</i> (CP 9)
Dificuldades socioeconômicas mais evidenciadas no contexto da pandemia	<i>“Era para ser só de vídeo (as aulas), mas a gente trabalha na escola onde tem só a população carente. A população carente não tinha nem o que comer. Como é que eles tinham dinheiro para comprar celular? Ou então, ele tinha o celular, mas ele não tinha a internet, que ele não poderia pagar. Entendeu? Então, a nossa medida foi essa entrega (das atividades).”</i> (CP 1) <i>“Esse fica em casa foi que foi a gota d 'água para vários acontecimentos, não só em relação à escola, mas também no social. Em relação à sustentabilidade das famílias, as pessoas sem poder sair para trabalhar, para tirar o seu ganha-pão, tudo isso foi muito prejudicial.”</i> (CP 3) <i>“A maioria não tinha acesso ao WhatsApp. Se tinha celular, não tinha WhatsApp.”</i> (CP 4) <i>“Era mais difícil aqueles pais que não tinham contato com a internet, que não tinha às vezes uma internet</i>

TABELA 8 – Zona de sentido 3 “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista.” (cont.)

	<i>boa, que só tinha aquele celular, só um celular pra vários alunos.” (CP 7)</i> <i>“O maior desafio foram as barreiras tecnológicas, muitas famílias não tinham aparelhos, e outras não tinham acesso a internet.” (CP 9)</i> <i>“Se botasse Meet, não dava acesso. Ninguém aqui tinha acesso.” (CP 5)</i>
Atribuição equivocada do papel da família para a educação escolar	<i>“Porque naquele momento, a mãe, inclusive, elas tiveram muita dificuldade. Elas passaram a ser como se fosse a professora do reforço. Então, algumas perguntavam. Elas mandavam, às vezes, as dúvidas no PV.” (CP 5)</i> <i>“E aí as famílias tiveram essa dificuldade. De acompanhar. Alguns pais nem sabem ler.” (CP 6)</i> <i>“Nesse período houve muito assim, desinteresse da família, teve família que no período mais intenso da pandemia o menino nunca apareceu um dia na aula on-line, né, às vezes não aparecia um dia pra pegar atividade, não foi um período bom, esse período aí.” (CP 2)</i> <i>“Algumas vezes a professora precisou ir na casa, porque tinha mãe que não vinha pegar as atividades.” (CP 5)</i> <i>“Às vezes, nem tanto o aluno autista, às vezes é o pai se esquia um pouco, coloca a criança que é especial na frente daquela situação, pra não acompanhar direitinho.” (CP 7)</i>
Olhar voltado para incapacidade do estudante autista	<i>“E a gente sempre procurou conversar com a família o seguinte, ele fica até o limite dele. Não adianta brigar, não adianta querer castigar, porque não... A própria criança, como eu já disse no início, a própria criança dita normal, não ficava, se a gente passasse do tempo limite, imagina um autista. Então a gente sempre conversava com a família, ele vai ficar, mas ele vai ficar no limite do tempo dele. Se ele não quiser mais, não force, você venha pegar a atividade.” (CP 2)</i> <i>“E outra coisa, ele ficava na mesa com a professora. A mesa ficava aqui e ele aqui (do lado). Porque o material dele não é o mesmo dos outros alunos. Por conta da aprendizagem, no quinto ano enquanto os</i>

TABELA 8 – Zona de sentido 3 “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista.” (cont.)

	<i>outros alunos estão fazendo interpretação, o A. (aluno autista) está formando palavras. Então ele sempre ficava aqui do lado da mesa.” (CP 5)</i> <i>“Mas assim, era no tempo dele, tinha dia que não queria participar, o pai não forçava.” (CP 6)</i> <i>“Os autistas daqui eles não apresentam, assim, essa, como é que se diz? Eles não são aqueles severos. Então assim, sempre que a gente percebia que ele botava (a máscara) abaixo do nariz, a gente dizia, olha a máscara, vamos botar. Aí eles conseguiam, né? Eles colocavam. Uma hora ou outra que a gente pegava um, até os outros mesmo normais faziam isso, então a gente estava sempre com aquele cuidado.” (CP 10)</i>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A zona de sentido “A pandemia como uma lupa para as desafiadoras realidades do estudante autista” se apresenta como um alerta para os desafios que atravessam a vida da pessoa autista, desde muito antes da pandemia, e que precisam ser atenuados. São desafios como a falta de manejo dos pais para com seus filhos, a pouca aderência ao sistema de ensino, questões socioeconômicas e capacitismo, que prejudicam diretamente a vida da pessoa autista. Entende-se, portanto, que essa zona de sentido, para além de seus significados, torna-se um veículo de denúncia para as injustiças sociais que há muito tempo perseguem a realidade da pessoa autista.

Nesse sentido, Teixeira *et al.*, (2022), em seu estudo sobre as evidências de repercussões da pandemia, discorrem que a COVID-19 exacerbou as desigualdades que já eram vivenciadas por pessoas com autismo e seus familiares, com consequências negativas nos aspectos emocional, psicológico, comportamental e social e interferência na qualidade de vida e na saúde mental dessa população.

A unidade de análise “Ausência de acesso e/ou aderência dos estudantes autistas às novas rotinas de estudo” compreende a realidade daqueles que não foram alcançados durante o período de isolamento social e implementação de novas rotinas de estudo. Consoante a isso, Paulo, Araújo e Oliveira (2020) pontuam diversos desafios relacionados ao contexto brasileiro, pois muitos professores eram inexperientes com o uso de tecnologias. A maioria das escolas públicas não apresentava infraestrutura necessária, e não houve tempo de reorganizar os

currículos para a modalidade remota. Diante da nova realidade imposta pela necessidade de isolamento social, ocorreu uma série de situações que atravessaram a realidade do ensino remoto, como “a falta de aparelhos e boa conexão por parte dos alunos e professores, ansiedade, acúmulo de trabalho, evasão, entre outros” (Paulo; Araújo; Oliveira, 2020, p. 197).

As falas das coordenadoras revelam duas situações nesse contexto. Uma se relaciona com a evasão de estudantes autistas das escolas e das plataformas de ensino remoto, como se entende da fala da CP 7: *“o aluno L. (estudante autista) ele praticamente não teve aula, algumas atividades que a mãe pegava e levava”* e da CP 9: *“É porque assim que começou a pandemia, eles não vieram mais.”* Quando esses alunos não desapareciam por completo, eram infrequentes, como pontua a CP 5: *“O A. conseguia seguir as mesmas regras que os outros, no dia que ele vinha, ele era faltoso.”*

A outra situação, reverbera sobre aqueles alcançados pela escola, mas, que, por falta de estratégias adequadas às suas particularidades, não apresentavam aderência às metodologias, como é o caso das crianças que recebiam suas atividades em casa, mas não eram elas que respondiam, o que equivalia a essas crianças estarem afastadas do seu direito de receber educação.

As coordenadoras também trouxeram essas realidades em suas falas. Sobre isso, a CP 2 disse: *“Às vezes eles apareciam, né, os pais eram mais de vir pegar tarefa na escola, e dizendo eles que faziam o acompanhamento. A gente, tem uma certa experiência, observava aquele que fazia, e aquele que o pai fazia pra poder entregar aqui na escola, né. O pai tenta fazer garrancho e tudo pra parecer com a letra do aluno.”* Ainda nesse sentido, a CP 4 complementa: *“Quando a gente ia ver as atividades, tinha letra que não era da criança, era dos pais, entendeu? Tinha atividade que a gente tinha certeza de que não era a criança que tinha elaborado.”*

Em conformidade com a realidade encontrada nas narrativas das coordenadoras, os estudos de Pagaipe *et al.* (2022), realizados com 937 professores espalhados por todo Brasil, para analisar estratégias e desafios identificados no início da pandemia de COVID-19 para a escolarização do público-alvo da educação especial, observaram que, apesar de o investimento nas tecnologias digitais ser anterior à pandemia, o ensino remoto foi, predominantemente, conduzido pelo uso de material impresso, e o trabalho a distância com esse alunado foi apontado como o maior desafio.

Percebe-se, assim, a lacuna entre o estudante autista e a sua garantia de acesso à educação. Embora essas realidades estejam relacionadas ao contexto pandêmico e a uma situação catastrófica, em que todas as pessoas foram afetadas, entende-se que as barreiras impostas para o acesso à educação são corriqueiras e fazem parte da rotina da pessoa autista, anteriormente à pandemia, mesmo ela estando matriculada e sendo frequente na escola. Portanto, faz-se mister reforçar que muitas das dificuldades escancaradas na pandemia têm raízes na história da Educação Especial (Pagaimé *et al.*, 2022; Galvão; Beckamn, 2016), e é preciso manter-se atentos os alertas sobre o processo de inclusão escolar.

A inclusão escolar deve transcender a mera matrícula a colocação do aluno na sala comum, o “deixar entrar”, de modo a não correr o risco de exclusão na inclusão [...] a inclusão escolar envolve compromisso coletivo, político e ético (Maturana; Mendes; Capelline, 2019, p. 2, grifo no original).

Quanto ao ensino remoto, é importante destacar que algumas pessoas autistas que receberam mediações adequadas conseguiram permanecer nas plataformas virtuais. Esse fato pode ser comprovado com o estudo de Shaw, Souza e Rocha (2022), que investigaram as estratégias educacionais de 40 pais de crianças e jovens autistas, de região do centro-norte da Bahia.

A mãe de outro jovem, com 16 anos de idade, autista verbal, relatou que, apesar de o distanciamento social ter causado certa agitação e nervosismo, seu filho sentiu que o ensino remoto teve um lado positivo, pois a sala de aula presencial era barulhenta demais para ele. O jovem está no nono ano do ensino fundamental e tem acompanhado as aulas remotas. A mãe relatou, ainda, que apesar de seu filho ter demorado para entender o funcionamento do estudo remoto, dado que o professor não respondia a seus chamados a todo momento, ele conseguiu se concentrar. Esse fato se deu por que, além de ter menos barulho, a aula remota se mostrou mais resumida, mais objetiva, o que, para pessoas autistas, considera-se algo positivo (p. 335).

Essa, entretanto, não é uma realidade de todos os estudantes autistas, pois muitos estiveram ausentes das plataformas, seja por falta de mediações da própria escola, seja por dificuldades da família, como também a falta de acesso a computadores, celulares ou internet.

A unidade de análise “Dificuldades socioeconômicas mais evidenciadas e potencializadas no contexto da pandemia” versa especificamente sobre uma das realidades que representaram grandes barreiras para o acesso ao ensino remoto e responsável pela evasão de muitas crianças das plataformas de ensino. Quando as

coordenadoras foram questionadas sobre a principal dificuldade para garantir o acesso ao ensino remoto, foi quase unânime a fala sobre as questões socioeconômicas, que implicavam a falta de acesso a computadores, celulares ou internet e a dificuldade para manuseio dos recursos de comunicação remota.

Esses entraves são apresentados nas falas da CP 9: *“O maior desafio foram as barreiras tecnológicas, muitas famílias não tinham aparelhos, e outras não tinham acesso a internet.”* Essa realidade mostra que nem toda a população estava preparada para receber o ensino remoto. Ainda nesse sentindo, a CP 1 refere que *“era para ser só de vídeo (as aulas), mas a gente trabalha na escola onde tem só a população carente. A população carente não tinha nem o que comer. Como é que eles tinham dinheiro para comprar celular? Ou então, ele tinha o celular, mas ele não tinha a internet, que ele não poderia pagar.”*

Ainda sobre essa falta de acesso às tecnologias, identificaram-se situações em que os pais até possuíam celular, mas não sabiam manusear ferramentas como WhatsApp, como relata a CP 4: *“A maioria não tinha acesso ao WhatsApp. Se tinha celular, não tinha WhatsApp.”*, ou o google meet, como afirma a CP 5: *“Se botasse Meet, não dava acesso. Ninguém aqui tinha acesso.”*

Bruns e Rausch (2020) também se referem à realidade que se acentuou em relação ao afastamento do ensino remoto, em decorrência de muitos alunos não terem em casa computador ou equipamento compatível, como tablet ou celular, ou acesso à internet. A pesquisa de Pagaimé *et al.*, (2022), realizada com professores da Educação Básica ou AEE de todas as unidades da federação evidencia esses desafios a partir dos seguintes depoimentos:

P21 – Tinha 36 [alunos] frequentes antes da pandemia e agora somente 15 com acesso à internet. Os demais estão sem aulas. Não há o que a escola fazer. Comunidade muito pobre e vulnerável. Os dois alunos autistas têm família engajada, participativa, que apoiam todas as iniciativas propostas. Os demais seguem como podem. Em algumas casas, o celular é dividido por 3 ou 4 e, às vezes, não há internet suficiente para todos dentro desse mesmo ambiente.

P61 - . . . não possuem acesso à internet, . . . não possuem apoio algum e muitos os familiares são analfabetos ou têm pouca escolaridade o que prejudica muito seu aprendizado, já que o mesmo acontece de forma autônoma. (Pagaimé *et al.*, 2022, p.7).

Na esteira dos achados de pesquisas nacionais, evidenciou-se a realidade de famílias que possuíam celular e internet, mas em quantidade insuficiente para atender

à demanda dos filhos em turmas diferentes e com aula no mesmo horário, como comenta a CP 7: *“Era mais difícil aqueles pais que não tinham contato com a internet, que não tinha as vezes uma internet boa, que só tinha aquele celular, só um celular pra vários alunos.”*

Lunardi *et al.* (2021) e Souza *et al.* (2022) reiteram que essa realidade esteve presente especialmente no âmbito das escolas públicas ou particulares que atingem a população de baixa renda. Assim, compreende-se que há barreiras que impedem os alunos de se envolverem totalmente com as oportunidades da aprendizagem remota, tais como necessidades educacionais especiais do aluno, falta de conhecimento dos pais acerca do conteúdo pedagógico, necessidade de melhor comunicação com o professor, falta de acesso às tecnologias digitais e qualidade da internet.

A CP 3 trouxe apontamentos sobre o contexto social enfrentado pelas famílias que tiveram seus empregos suspensos e, por isso, passaram por situações de fome ou insegurança alimentar: *“Esse fica em casa foi que foi a gota d’água para vários acontecimentos, não só em relação à escola, mas também no social. Em relação à sustentabilidade das famílias, as pessoas sem poder sair para trabalhar, para tirar o seu ganha -pão, tudo isso foi muito prejudicial.”* Tais falas expressam as realidades de muitas famílias, das quais muitas crianças autistas faziam parte. Nota-se que o contexto de vulnerabilidade social e econômica se alargou ainda mais, e suas repercussões acabaram impactando o acesso e garantia de educação e de outros direitos inegociáveis.

Esse contexto impulsiona algumas reflexões e indignações. Para onde foi o direito daqueles que compunham grande parte da sociedade brasileira, que não conseguiam acessar as modalidades remotas oferecidas, e que, devido às condições de desigualdade tiveram de se manter na luta para trazer a casa o pão de cada dia, no imenso rol de desempregados? Como se ressignificam conceitos de dignidade da pessoa humana, de igualdade, de direito à educação e de direito à diferença? A indignação diante desse contexto não pode arrefecer, mas, sim, exige manter-se vívida para que o compromisso ético-político com a escola pública brasileira não aceite nem um a menos, como o que aconteceu na pandemia, mas que, infelizmente, já acontecia outrora, em muitas realidades.

A unidade de análise “Atribuição equivocada do papel da família para a educação escolar” retoma a retórica de que a família desiste da escola, perspectiva

que aparece nas falas das coordenadoras e que deve ser revista, diante das situações já apresentadas anteriormente, em que a família absorve um grande nível de estresse, diante de tantas responsabilidades, inseguranças e atribuições diárias.

Falas como as da CP 2 *“Nesse período houve muito assim, desinteresse da família, teve família que no período mais intenso da pandemia o menino nunca apareceu um dia na aula online, né, às vezes não aparecia um dia pra pegar atividade, não foi um período bom, esse período aí.”* reiteram essa perspectiva de culpabilização da família, que tem suas dificuldades e mazelas sociais e econômicas interpretadas como desinteresse. Ainda nesse sentido, a CP 7 afirma: *“às vezes, nem tanto o aluno autista, às vezes é o pai se esquia um pouco, coloca a criança que é especial na frente daquela situação, pra não acompanhar direitinho.”*

Diante das falas das coordenadoras, percebem-se as distintas realidades de muitos pais que não possuíam habilidades básicas para acompanhar seus filhos nas aulas remotas ou no auxílio das atividades. Na unidade de análise anterior apresentaram-se dificuldades como manejo das tecnologias, e nesta unidade, soma-se a isso a realidade de pais que não sabem ler, nem compreendem os conteúdos enviados para seus filhos. A CP 5 aborda essa situação: *“Porque naquele momento, a mãe, inclusive, elas tiveram muita dificuldade. Elas passaram a ser como se fosse a professora do reforço. Então, algumas perguntavam. Elas mandavam, às vezes, as dúvidas no PV.”* e a CP 6 complementa: *“E aí as famílias tiveram essa dificuldade. De acompanhar. Alguns pais nem sabem ler.”*

Pollianna Galvão completa que aos pais foram imputadas responsabilidades que, em tese, não são da família. E que as medidas de enfrentamento à pandemia foram pensadas em uma estrutura de privilégio, o que afastava os pais do processo de acompanhamento dos seus filhos. Se, de um lado, observam-se famílias sem habilidades para o acompanhamento escolar, de outro, existiam aquelas que atuavam na linha de frente da pandemia e estavam envolvidas nos serviços considerados essenciais, o que também impedia o acompanhamento dos seus filhos (YouTube, 2021).

Sobre as especificidades e desafios enfrentados pelas famílias de pessoas autistas, Teixeira *et al.* (2022) revelam que cuidar de uma pessoa autista está associado a um maior estresse parental, quando comparado a qualquer outro tipo de deficiência, e lidar com a pandemia e as medidas restritivas está associado a demandas adicionais para estes pais. O acúmulo de tarefas e a necessidade de

conciliar múltiplas funções, como trabalho *home office*, afazeres domésticos, educação domiciliar, demandas de cuidar de outros membros da família, durante a pandemia, trouxeram aos pais de pessoas autistas uma elevada sobrecarga física, psicológica e emocional (Teixeira *et al.*, 2022).

O estudo de Medrado *et al.* (2020), desenvolvido na China, sobre como foram alteradas as condições emocionais de famílias que passaram pela pandemia com crianças especiais em casa, incluindo crianças autistas, apontou que os índices de ansiedade e depressão em mães de crianças com TEA se tornou maior durante a pandemia, até mesmo se comparado aos números referentes aos pais e cuidadores de crianças com TEA.

Dessa maneira percebe-se que a ausência e/ou fragilidade das políticas públicas de atenção ao público com autismo e suas famílias ampliou a sobrecarga materna. Convém esclarecer que esse dado não é resultado direto do contexto pandêmico, pois a literatura já evidencia que as mulheres mães são historicamente responsáveis por essas práticas de cuidado (Fávero-Nunes; Santos, 2010; Zanatta *et al.*, 2014; Lima; Couto, 2020; Cardoso *et al.*, 2021), contudo, durante o contexto pandêmico essa sobrecarga foi intensificada (Freitas; Boff, 2022).

Somada às situações já vivenciadas cotidianamente durante a pandemia, teve-se a elaboração do parecer do CNE/CP nº 5/2020, que apresentava a possibilidade de realização de um trabalho escolar não presencial, cuja gestão do calendário e forma de organização seriam responsabilidade dos sistemas, redes ou instituições de ensino, e trazia, ainda, orientações que responsabilizavam os pais para o processo de ensino (Brasil, 2020c).

Essa orientação, gerou uma série de problemáticas e reiterou práticas já ultrapassadas, como a culpabilização da família pelo fracasso escolar (Marinho-Araújo *et al.* (2022), paradigma que vigorou no Brasil quando a atuação da Psicologia Escolar era embasada na perspectiva clínica e ora concebia que as causas do fracasso escolar se centravam, predominantemente, nos alunos, ora concebia que as causas estavam associadas à família, fortalecendo uma compreensão de desenvolvimento com ênfase na patologização, biologização e psicologização dos problemas educacionais (Meira, 2003). Diante dessas situações, Freitas e Boff (2022) evidenciam a necessidade de ações governamentais por meio de políticas públicas que garantam suporte e apoio a essas famílias.

Nessas últimas duas unidades de análises, as dificuldades são atribuídas à deficiência e, conseqüentemente, ao aluno, à sua família ou à sua condição de vulnerabilidade social, resultando na baixa expectativa em relação à aprendizagem do aluno autista. Essa visão que reduz a pessoa à deficiência e que ainda a enxerga como um grupo à parte remete ao paradigma da integração (Mendes, 2006) e à forte marca do modelo médico da deficiência, na contramão das políticas educacionais brasileiras e das conquistas dos movimentos em prol do modelo social de deficiência (Diniz, 2007).

Por último, a unidade de análise “Olhar voltado para incapacidade do estudante autista” reitera as discussões incitadas no eixo 2 sobre o capacitismo revelado acerca da descrença diante das capacidades da pessoa autista. Essas práticas se encaminham para processos de exclusão e segregação nas escolas e denuncia a falta de conhecimento das características da pessoa autista.

Ferreira *et al.* (2023) salientam que, no contexto da crise sanitária, as pessoas com deficiência, entre as quais estudantes autistas, foram, mais uma vez, afastados dos processos educacionais, sem sequer terem a oportunidade de ser alvo da atenção pedagógica em um momento de adaptação de todos os atores da escola. Os autores chamam a atenção para o conceito de capacitismo, uma lógica que ora subestima o potencial de aprendizagem dos estudantes com deficiência, e os aparta das oportunidades de estarem na escola, remota ou presencialmente, ora, nas poucas histórias de êxito, supervaloriza o desempenho escolar na lógica da “reparação” daqueles que, historicamente, são alvo de estudos da Psicologia Escolar crítica, desconsiderando técnica e cientificamente as características complexas que culminam na qualidade da interação professor, alunos e agentes escolares, auxiliares especialistas em cada tipo de deficiência.

Segundo Sartorelli, Fonseca e Pinto (2023), o capacitismo pode ser entendido como um preconceito contra as pessoas com deficiência, visto que a sociedade valoriza pessoas e corpos, a partir de referenciais padronizados, ou seja, àqueles que destoam do padrão considerado normal são negados os direitos de participação na sociedade, por meio das barreiras atitudinais. Falas como a da CP 2 indicam como o capacitismo direciona ações que desacreditam as potencialidades da pessoa autista e levam à não insistência no processo de ensino: *“E a gente sempre procurou conversar com a família o seguinte, ele fica até o limite dele. Não adianta brigar, não adianta querer castigar, porque não... A própria criança, como eu já disse no início, a*

própria criança dita normal, não ficava, se a gente passasse do tempo limite, imagina um autista. Então a gente sempre conversava com a família, ele vai ficar, mas ele vai ficar no limite do tempo dele. Se ele não quiser mais, não force, você venha pegar a atividade.” A CP 6 acrescenta: *“Mas assim, era no tempo dele, tinha dia que não queria participar, o pai não forçava.”*

Em sua fala, a CP 10 revela que *“os autistas daqui eles não apresentam, assim, essa, como é que se diz? Eles não são aqueles severos. Então assim, sempre que a gente percebia que ele botava (a máscara) abaixo do nariz, a gente dizia, olha a máscara, vamos botar. Aí eles conseguiam, né? Eles colocavam. Uma hora ou outra que a gente pegava um, até os outros mesmo normais faziam isso, então a gente estava sempre com aquele cuidado.”* Isso demonstra a compreensão errônea sobre os níveis de suporte, o que, novamente, leva a se ponderar sobre a necessidade de compreensão do autismo. De acordo com Alencar, Barbosa e Gomes (2021),

[...] a sociedade está caminhando em busca da compreensão acerca do que é ser autista e não ter autismo, como também está passando a compreender o TEA como uma condição humana que merece ter suas características compreendidas e respeitadas. Sabe-se que há diferenças significativas dentro do próprio espectro, mas é preciso olhar cada um como um ser aprendente que tem o direito de participar dos ambientes sociais (p. 2137).

É imprescindível, portanto, que esse novo olhar sobre o autismo seja projetado em formações e informações e que alcance a sociedade, principalmente as escolas e famílias (Galvão; Matos; Araújo, 2018). Ainda sobre condutas capacitistas, pode-se perceber outra situação relatada na fala da CP 5: *“E outra coisa, ele ficava na mesa com a professora. A mesa ficava aqui e ele aqui (do lado). Porque o material dele não é o mesmo dos outros alunos. Por conta da aprendizagem, no quinto ano enquanto os outros alunos estão fazendo interpretação, o A. (aluno autista) está formando palavras. Então ele sempre ficava aqui do lado da mesa.”* Essa fala revela a forma como muitos autistas são tratados em sala de aula. Muitas vezes são afastados de seus colegas de sala e recebem atividades que, pela falta de adequação de estratégias de ensino, descredibilizam suas potencialidades.

Assim como nos estudos de Paige e Melo (2021), neste estudo, diante do discurso capacitista que correlaciona a deficiência a uma suposta incapacidade de aprender e avançar, também se percebe a fragilidade da formação inicial e continuada no campo da Educação Especial. Esse cenário desvela barreiras atitudinais que

precisam ser transformadas, entendendo esse conceito a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), em que as barreiras são atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Essas adversidades, contudo, não são exclusivas do período pandêmico. Analisando-se os discursos, é perceptível que as dificuldades elencadas não estão associadas às especificidades do ensino remoto, mas estão, na verdade, historicamente presentes no contexto da Educação Especial, com acentuação nesse período. Diante dessa realidade, aponta-se para a importância da intervenção informacional, que segundo Moraes (2008), consiste em buscar a transferência de informações entre as pessoas e, quando utilizadas de forma estratégica, pode servir como um elo entre os profissionais da saúde e as comunidades. Neste estudo, entende-se que a elaboração de intervenções informacionais é uma potente ação a ser implementada nas escolas, para os professores, alunos e familiares.

Intervenções como essas devem considerar os diversos contextos culturais, econômicos e sociais das pessoas, de maneira a facilitar a transmissão de conhecimento, de forma ética, com promoção da cidadania, com participação social, além da ampliação do debate sobre a diversidade, subjetividade e direitos. Nesse sentido Fernandes *et al.* (2020) afirmam que é dever da Universidade, terapeutas e demais atores que trabalham nesse campo e que compõem a rede de cuidados a corresponsabilidade por ações dessa natureza. Considera-se, portanto, que o conhecimento compartilhado e o conhecimento produzido trazem muitas potencialidades e possibilidades de cuidado para uma população que muitas vezes não tem acesso a essas informações.

Essas unidades de análise são reiteradas em outros cenários do estado do Maranhão, conforme os estudos de Galvão, Matos e Araujo (2018), Ferreira *et al.* (2023) e Santos (2023), que elucidaram contextos em que se desconsideram as capacidades de aprendizagem da pessoa autista, com escolas resistentes à inclusão e pais desencorajados de expor os filhos ao contexto escolar.

Em suma verificou-se o não aprofundamento acerca de práticas inclusivas e desistência institucional e familiar quanto ao ensino dos estudantes autistas, principalmente em se tratando de níveis de suporte 2 e 3 e das situações de famílias cujas condições socioeconômicas se somam às barreiras para a efetivação da inclusão. Essas situações e as necessidades advindas são elucidadas nos estudos de

Fernandes *et al.*, (2021), Marinho-Araujo *et al.*, (2022), Ferreira *et al.* (2023) e Rocha (2023). Sintetizam-se no quadro 5 os resultados encontrados nesta zona de sentido, os estudos que corroboram com tais achados e as necessidades evidenciadas.

QUADRO 5 - Síntese das unidades de análise da zona de sentido 3 para elaboração de indicadores de atuação

REALIDADE ENCONTRADA	NECESSIDADES IDENTIFICADAS	ESTUDOS RELACIONADOS
Ausência de acesso e/ou aderência dos estudantes autistas às novas rotinas de estudo	Elaboração de práticas inclusivas que atendam às especificidades do aluno autista	Paulo <i>et al.</i> (2020); Pagaime <i>et al.</i> (2022); Galvão; Beckamn (2016)
Dificuldades socioeconômicas mais evidenciadas e potencializadas no contexto da pandemia	Ausência de estratégias educacionais que considerem as barreiras sociais e econômicas	Lunardi <i>et al.</i> (2021); Souza <i>et al.</i> (2022); Bruns; Rausch (2020)
Atribuição equivocada do papel da família para a educação escolar	Ausência de políticas públicas que atendam às necessidades familiares	Freitas; Boff (2022)
Olhar voltado para incapacidade do estudante autista	Compreensão sobre as características do autismo	Moraes (2008); Fernandes <i>et al.</i> (2020); Galvão; Matos; Araújo (2018); Ferreira <i>et al.</i> (2023); Rocha (2023)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Atendendo aos objetivos deste estudo, os resultados apresentados nas análises e discussões dessa primeira etapa detiveram-se aos achados do mapeamento do número de matrículas de estudantes autistas em escolas públicas municipais e às apreensões relativas às estratégias utilizadas nas escolas para ensinar estudantes com e sem deficiência sobre as medidas sanitárias de proteção, durante o contexto pandêmico e no retorno às aulas presenciais. Percebe-se que, ao explorar tais caminhos, suscitaram-se novas discussões que pedem por ações efetivas. Tais descobertas devem auxiliar na leitura crítica sobre o cenário de atuação do psicólogo escolar e sustentar ações para inclusão de estudantes autistas. A seguir, serão elucidadas as análises e discussões referentes à segunda etapa desta pesquisa, Mapeamento Institucional em uma escola com alunos autistas matriculados.

2ª Etapa: Mapeamento Institucional em uma escola com alunos autistas matriculados

O Mapeamento Institucional (MI) nesta pesquisa se deu pela execução de um conjunto de ações metodológicas que, de forma dinâmica, coesa e participativa se integraram, com a finalidade de apreender as características do contexto escolar investigado. Selecionou-se esse procedimento para prover indicadores para atuação do Psicólogo Escolar no contexto pós pandemia de Covid-19.

Importa ressaltar o que Marinho-Araújo (2014a) orienta sobre o MI quanto a suas ações não se constituírem apenas em etapas hierarquizadas, em uma sequência cronológica ou de prioridades. Elas devem, sim, ocorrer de maneira integrada, articuladas à realidade e à dinâmica institucional e devem, continuamente, ser ressignificadas, ao longo da investigação psicológica. O Mapeamento Institucional realizado nesta pesquisa contemplou três procedimentos, que, na estrutura de organização da discussão dos resultados, serão apresentados nesta sequência: análise documental, observações institucionais interativas e entrevista semiestruturada com professoras.

Por meio da análise documental, elaboraram-se indicadores institucionais que podem fundamentar o trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo escolar para atuação no processo de inclusão. Para isso, utilizaram-se como fontes documentais o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino pesquisada e o Plano Municipal de Educação (PME). Quando da disponibilização do PPP, a coordenadora da instituição já esclareceu que tal documento era de 2019, portanto estava desatualizado e que estava comprometida com sua atualização. Já o PME contempla o decênio 2015-2025 e foi instituído pela Lei municipal de Nº 2.250/2015 (Caxias - MA, 2015).

Ao final das análises, foi possível identificar indicadores de atuação, que sinalizam especificidades do trabalho psicológico em escolas e se direcionam para educação inclusiva, conforme se apresenta na Tabela 9.

Eixo 4 - Aspectos institucionais do contexto educativo

Neste eixo, incluem-se informações a respeito da dinâmica, funcionamento, pressupostos, concepções que definem a missão educativa da instituição em relação aos processos de inclusão e metas municipais a serem alcançadas.

Tabela 9 - Indicadores institucionais da análise documental

Indicadores	Exemplos
(1) Ações emancipatórias e fomento a participação social	“Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, estimulando os alunos a participarem e atuarem junto à comunidade, envolvendo a família no referido processo.” (PPP, 2019, p. 9)
(2) Assessoria à formulação de documentos institucionais	“Construir e/ou reformular o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino regulares, valorizando a cultura local e a identidade da escola, atendendo as necessidades da comunidade na perspectiva da educação inclusiva.” (PME, 2015, p. 47) “(O PPP) é preciso ser analisado, discutido e aperfeiçoado anualmente ou sempre que necessário, para que sejam feitas adaptações, modificações e alterações de acordo com as propostas metodológicas que forem surgindo e as necessidade inerentes à sociedade.” (PPP, 2019, p. 160)
(3) Concepções sedimentadas teórica e metodologicamente em conformidade com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	“[...] Fundamenta-se na concepção filosófica, pedagógica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. Correspondente à ideologia e as percepções da classe trabalhadora, visando à superação das desigualdades sociais.” (PPP, 2019, p. 12) “[...] baseada em uma pedagogia dialética que leva em consideração os acontecimentos sociais da educação e suas contradições permitindo articular o trabalho pedagógico com o contexto sócio-histórico do educando.” (PPP, 2019, p. 146)
(4) Atuação voltada para compreensão da educação inclusiva como direito humano	“A Educação Inclusiva, neste Plano Municipal de Educação, constitui-se num paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (PNE - MEC, 2007)” (PME, 2015, p. 26)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Ao analisar os referidos documentos, pôde-se perceber oportunidades para atuação do Psicólogo Escolar em 4 aspectos que se relacionam ao processo de

inclusão escolar, que formaram os indicadores enumerados na tabela acima e que se tornam foco dessa discussão.

Sobre o indicador “Ações emancipatórias e fomento a participação social”, destaca-se o compromisso que a Psicologia Escolar crítica tem assumido com a educação emancipatória (Guzzo, 2020; Marinho-Araújo, 2010; 2014; 2015; Penteado; Guzzo, 2010). Além disso, a Psicologia tem se mobilizado em romper com práticas individualizantes sustentadas pela lógica higienista, conservadorismo e controle social, que, historicamente, impactam, de forma mais incisiva, os estudantes com deficiência (Muniz, 2022; Muniz; Galvão, 2022). Nesse sentido, Penteado e Guzzo (2010) afirmam que:

A educação na concepção emancipadora visa uma ordem social diferente e, por isso, se constitui como uma alternativa revolucionária. Se o objetivo da educação, nessa concepção, é a emancipação humana, então é importante ressaltar que ela deve estar associada com a tarefa de transformação social (p. 572).

Ressalta-se o papel do psicólogo escolar com a transformação social, colaborando com a formação de um homem mais criativo e mais livre, consciente de sua participação nos processos sociais, que se percebe como sujeito ativo, e não como produto dentro deste processo. Na definição de seus objetivos educacionais, a escola descreve em seu PPP: “Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, estimulando os alunos a participarem e atuarem junto à comunidade, envolvendo a família no referido processo.” (PPP, 2019, p. 9)

Dessa forma, pode-se refletir que o psicólogo escolar, ao desenvolver uma prática baseada nessa perspectiva, estará se aproximando das orientações constantes nos documentos institucionais, e isso pode contribuir para a efetivação das diretrizes com vistas ao fomento de ações pedagógicas inclusivas garantidoras do fortalecimento do perfil do estudante.

Seguindo por essa perspectiva, revela-se o indicador de atuação direcionado a “Assessoria à formulação de documentos institucionais”, em consonância com mais um aspecto indicado ao perfil do Psicólogo Escolar, proposto por Nunes e Marinho-Araújo (2020). Os autores apresentam que, entre as competências técnicas e práticas desse profissional, além do conhecimento e domínio das orientações e documentos das instituições educativas, também deve ter a capacidade de elaboração de documentos oficiais.

Sobre a elaboração de documentos, destaca-se o PPP. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a escola tem como responsabilidade a elaboração e a execução da sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as do seu sistema educacional. Também determina que os docentes e profissionais da Educação devem participar da elaboração do projeto pedagógico do estabelecimento de ensino, com a colaboração das comunidades escolar e local, por meio de conselhos escolares (Brasil, 1996). Tomando por base essas orientações e o que consta no PPP (2019) da instituição investigada,

(o PPP) é preciso ser analisado, discutido e aperfeiçoado anualmente ou sempre que necessário, para que sejam feitas adaptações, modificações e alterações de acordo com as propostas metodológicas que forem surgindo e as necessidade inerentes à sociedade (p. 160)

Entende-se, portanto, a importância da atuação participativa do psicólogo escolar na construção desse documento, com vistas ao aperfeiçoamento de práticas emancipatórias que ampliem a consciência crítica e participativa e à efetivação das ações estabelecidas (Sant'ana; Guzzo, 2016; Penteado; Guzzo, 2010).

Mediante a análise do PPP (2019), percebeu-se a carência de direcionamentos específicos para educação inclusiva, fazendo-se necessária sua atualização, como já tinha indicado a coordenadora da escola, que informou ainda que tal atualização estava sob sua incumbência, mas o acúmulo de tarefas fazia postergar essa ação. Esse fato revela a necessidade de orientação para a construção coletiva do PPP e a importância da participação de todos os atores escolares, o que fortalece ainda mais a compreensão da necessidade da colaboração do psicólogo escolar nesse processo, como já é defendido por Marinho-Araújo e Almeida (2014) e Sant'ana e Guzzo (2016). Importa esclarecer, ainda, que a educação inclusiva se constitui como um dos aspectos que compõem as metas municipais, como consta no PME (2015):

Construir e/ou reformular o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino regulares valorizando a cultura local e a identidade da escola atendendo as necessidades da comunidade na perspectiva da Educação Inclusiva (p. 47).

A atualização do PPP com vistas ao processo de inclusão é solo fecundo para atuação do psicólogo escolar, que pode contribuir no processo de reconhecimento de

papéis, práticas e mudanças necessárias para educação inclusiva (Galvão; Matos; Xavier, 2018; Marinho-Araújo, 2015; 2016). Muniz (2022) complementa ainda que a esse profissional cabe o trabalho constante junto à equipe pedagógica, no que diz respeito à reavaliação de práticas, no sentido de aproximá-las das diretrizes e de ressignificar atuações que reforcem lógicas excludentes e capacitistas.

Essa perspectiva se fez necessária no contexto da educação inclusiva e do atravessamento da pandemia, pois se percebeu que poucos atos normativos visibilizaram a educação em tempos de pandemia para alunos com deficiência. Carmo e Ferrero (2021) apresentam o levantamento realizado pelo Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade da Universidade Federal de Alagoas (NEEDI/UFAL), no qual se verifica que, das 27 Secretarias Estaduais de Educação, apenas 16 mencionaram a Educação Especial em seus dispositivos reguladores do setor educacional para enfrentamento da COVID-19.

Carmo e Ferrero (2021) acrescentam que, entre as 16 Secretarias, verificaram-se inadequações em algumas estratégias, materiais adotados e o nível de escolarização para o qual eram propostos. Entre as inadequações percebidas, destacam-se os materiais pedagógicos com temáticas que infantilizam a pessoa com deficiência, os conteúdos direcionados ao treinamento de atividades de vida diária, as atividades de entretenimento com a indicações de filmes e desenhos animados, junto à negação de conteúdos e de adaptação adequada para cada deficiência, o que revela a segregação imposta aos alunos com deficiência.

Esse cenário revela a necessidade de assessoria e orientação para a construção das normativas e para elaboração de ações estratégias efetivas e intencionais no processo educativo do estudante com deficiência (Baldez; Galvão; Matos, 2022; Muniz, 2021; Muniz; Galvão, 2022; Guzzo, 2020; Marinho-Araújo, 2010; 2014; 2015; Penteado; Guzzo, 2010; Souza, 2022a).

O indicador “Concepções sedimentadas teórica e metodologicamente em conformidade com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural” revela a possibilidade de atuações em Psicologia escolar sustentadas teórica e metodologicamente em uma visão de homem que corrobore com a concepção pedagógica e filosófica institucional.

As concepções descritas no PPP que sustentam a prática educativa a ser desenvolvida na escola “[...] fundamentam-se na concepção filosófica, pedagógica e metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica correspondente à ideologia e as

percepções da classe trabalhadora, visando à superação das desigualdades sociais.” (PPP, p. 12). Estas concepções sustentam-se nos princípios e ideais de seu percursor, o professor e pesquisador Demerval Saviani, e partem de suas posições direcionadas para a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade (PPP, 2019), princípios também defendidas pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que, por sua vez, consolida a Psicologia escolar crítica na defesa da escola como um instrumento de governo para superação das disparidades sociais e para emancipação humana (Dazzani, 2010; Fleith, 2011; Marinho-Araújo, 2014; Aquino *et al.*, 2018; Guzzo *et al.*, 2010; Moyses; Colares, 2013; Souza, 2022a; Galvão; Marinho-Araújo, 2018; Souza *et al.*, 2022).

Outro ponto de consonância evidenciada no PPP é a reiteração de que sua metodologia segue os princípios da Pedagogia histórico-crítica: “[...] baseada em uma pedagogia dialética que leva em consideração os acontecimentos sociais da educação e suas contradições permitindo articular o trabalho pedagógico com o contexto sócio-histórico do educando.” (PPP, 2019, p. 146).

Tais bases se alinham com a Psicologia Histórico-Cultural na compreensão dos sujeitos como imersos em um contexto histórico e cultural, a partir do qual se desenvolvem em uma relação dialética e de constante ressignificação dos elementos simbólicos do real (Marinho-Araújo, 2016; Vygotsky, 2000; 2001; 2004). Tais aproximações evidenciam a importância de uma atuação em Psicologia escolar alinhada filosófica, teórica e metodologicamente com os princípios educacionais da instituição de ensino.

Na sequência, o indicador “Atuação voltada para defesa da educação inclusiva como direito humano”, que sustenta o compromisso social e político da atuação do psicólogo escolar em defesa dos direitos humanos e que também corrobora com os fundamentos e princípios do código de ética do psicólogo (Souza, 2022a; Bezerra; Correia, 2020; Nunes; Marinho-Araújo, 2020). Essa atuação é evidenciada no PME, que segue os norteamentos nacionais:

A Educação Inclusiva, neste Plano Municipal de Educação, constitui-se num paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (PNE - MEC, 2007) (PME, 2015, p. 26)

Tais concepções são amparadas nas lutas e frentes de defesa que a atuação do psicólogo escolar tem erguido, buscando contribuir para a efetivação da educação inclusiva, e compreendem a educação como um direito para todos, que possuem direitos iguais na sociedade, mas que, diante de suas diferenças, também possuem necessidades distintas, que devem ser atendidas com a finalidade de diminuir as barreiras e oportunizar acesso.

Portanto, essa concepção de educação apresenta possibilidades para se pensar em práticas em Psicologia Escolar que potencializem o desenvolvimento humano, sob a ótica dos Direitos Humanos, especialmente aquelas relacionadas à esfera da inclusão. Assim, considera-se a possibilidade de uma atuação que compreenda o processo e o espaço educativos em suas variadas dimensões e possibilidades (Marinho-Araújo, 2010; 2014; 2015; 2016; Marinho-Araújo; Meireles; Guzzo, 2020; Galvão; Beckamn, 2016; Mitjáns-Martínez, 2010; 2015; Moreira; Guzzo, 2014; Nunes *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2014).

Em conformidade com os achados de Muniz (2021), além da identificação de alguns indicadores para atuação do psicólogo escolar, as análises documentais puderam revelar que, embora as normativas indiquem alinhamento com as políticas inclusivas e com visões mais atuais a respeito das pessoas com deficiência e estejam, em sua maioria, inclinadas para uma perspectiva biopsicossial e alinhadas com a defesa da participação coletiva dos membros da comunidade escolar para a efetivação da inclusão, ainda se pode perceber uma visão biomédica da deficiência, com olhar engessado para o diagnóstico. Percebeu-se isso no PME, em duas de suas metas, voltadas e empenhadas estrategicamente para o processo de diagnóstico, como descrito nas metas 4.2 e 4.4:

4.2 Desenvolver ações para garantir o processo de inclusão e o atendimento educacional especializado a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação por meio da implantação de uma equipe multiprofissional para diagnosticar e acompanhar atendendo as necessidades do educando de forma global; 4.4 Assegurar por meio da equipe multiprofissional em parceria com o sistema de saúde, o diagnóstico e a viabilização de laudos médicos para melhor acompanhamento dos alunos a partir da educação infantil, no sentido de favorecer o atendimento educacional (PME, 2015, p. 51).

Tais ênfases no processo de diagnóstico e na busca de laudos retomam a esfera do fracasso escolar. O foco da escola passa a ser a descoberta de um CID,

reduzindo o aluno a um diagnóstico e ampliando práticas capacitistas que culpabilizam o estudante pela falta de aderência ao processo educativo e desencoraja a busca de estratégia de ensino. Essa análise é complementada com as apreensões das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas da etapa 1 desta pesquisa, cujas falas, em alguns momentos, direcionavam a atuação do psicólogo escolar para emissão de diagnósticos, como atribuição principal.

Partindo desse contexto, entende-se a necessidade da atuação do psicólogo para o processo de ressignificação do diagnóstico, cuja função deve ser a de contribuir para compreensão das características do aluno com deficiência e de potencializar o processo de inclusão com estratégias adequadas e intencionalmente elaboradas. Outro aspecto também identificado com as análises documentais nas realidades observadas foi a ausência de fomento ao estímulo de práticas inclusivas exitosas. Identificou-se maior interesse em estabelecer estratégias e ações para o alcance de mobilização de desempenho com relação às avaliações da Prova Brasil e metas do IDEB, como consta em uma das metas do PME:

Estabelecer políticas de estímulo às escolas e aos docentes que garantirem a equidade da aprendizagem, melhorarem o desempenho na Prova Brasil e atingirem a meta do IDEB, de modo a valorizar o mérito dos profissionais da educação (Emenda nº 001 da Câmara Municipal de Educação).

Esse fomento ao alcance do melhor desempenho nas avaliações foi identificado como uma grande pressão nas escolas e uma das barreiras para a realização das entrevistas com as coordenadoras, na etapa 1, e com as professoras, na etapa 2, pois as rotinas das escolas estavam totalmente voltadas para a tentativa de reparação dos danos ocasionados pelas defasagens de ensino na pandemia e melhoria do rendimento daqueles alunos que fariam a avaliação, o que acarretava em uma cadeia de cobranças na comunidade escolar e acúmulos de ações e dificultava a disponibilidade de tempo para diálogos.

Esse contexto direciona para reflexões sobre a necessidade de estímulo para empenho de escolas e docentes que apresentam bom êxito nas práticas inclusivas, o que potencializaria ações voltadas para inclusão em todas as escolas (Rocha, 2023). Em suma, compreende-se a importância da elaboração e do acompanhamento das normativas que direcionam o fazer educacional, com finalidade de potencializar a

atuação comprometida, colaborativa e intencional do psicólogo escolar na educação, principalmente no contexto inclusivo.

Na sequência, apresentam-se as análises das observações institucionais interativas, que aconteceram na escola no período de agosto a novembro de 2023 e que oportunizaram, de maneira privilegiada, uma análise dinâmica do contexto institucional, a partir da vivência junto às práticas educativas que, cotidianamente, são expressas em diversas e múltiplas dimensões (Marinho-Araújo, 2014).

Neste estudo, as observações institucionais interativas objetivaram compreender a dinâmica e o funcionamento da escola na realização das atividades pedagógicas e na inclusão dos estudantes autistas do 5º ano no período pós pandemia, viabilizando construir informações sobre as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. Vale ressaltar que, durante o período das observações, a escola já havia deixado de exigir as medidas de proteção, como o uso de máscaras e distanciamento. No entanto, foi possível perceber que algumas medidas se mantiveram, como o uso individual de garrafinhas de água, o intervalo acontecia em horários distintos para cada turma, para evitar aglomerações, e as saídas para ir ao banheiro ou para encher as garrafas de água passaram a ser individuais e não coletivas, como anterior à pandemia.

Diante da diversidade de ocasiões de observação, possibilitadas pela vivência e pela proximidade da pesquisadora com os participantes, produziram-se 9 protocolos de registros. No entanto, selecionou-se 3 desses protocolos, por serem considerados mais significativos e contemplarem o alvo de investigação do estudo, conforme apresentado no quadro 6.

QUADRO 6 - Organização dos protocolos das observações institucionais interativas

Nº do Protocolo	Caracterização da observação
1	Participação da rotina institucional - atendimento na sala de AEE e entrevista informal ao professor
2	Participação de rotina institucional - observação do 5º A
3	Participação de rotina institucional - observação do 5º B

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Nos momentos de observação, a pesquisadora manteve-se em interação com os participantes. Ao final de cada dia na instituição, era feito um relatório das observações, sob a forma de redação narrativa, incluindo os momentos de diálogos estabelecidos. Em consonância com o quinto eixo norteador da pesquisa, que intenciona caracterizar a rotina escolar, foram identificadas duas zonas de sentidos a partir do agrupamento de indicadores para atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas, conforme se apresenta a seguir. As discussões provenientes desses resultados são realizadas por zona de sentido, após a apresentação do material de investigação organizado por unidades de análise e exemplos extraídos dos protocolos de observação e entrevistas.

Eixo 5 - Características da rotina escolar

Nesse eixo, compreendem-se as informações sobre as principais demandas e perspectivas de atuação do psicólogo escolar, a partir da análise das concepções das vivências de estudantes autistas e atores escolares.

Tabela 10 - Zona de sentido 4 “O afastamento dos estudantes autistas das escolas e a desesperança das famílias com o processo educativo”

Definição da zona de sentido
Releva que o período de distanciamento ocasionou repercussões na forma como a família enxerga a escola para o filho com deficiência
Unidade de análise: Resistência da família para o estabelecimento do retorno de seus filhos com deficiência à rotina de aulas presenciais
Exemplo 1: Trechos do protocolo nº 1 - Participação da rotina institucional, atendimento na sala de AEE e entrevista informal ao professor. Durante a conversa, questionou-se sobre os principais desafios percebidos após o retorno as aulas presenciais, e o professor respondeu que foi a desistência dos pais, alguns alegando ainda ter medo do vírus, e outros alegando preferirem receber as atividades em casa e pedindo que continuassem com os envios domiciliares, mesmo com o retorno às aulas presenciais.
Unidade de análise: Abismos alargados entre a relação família-escola
Exemplo 2: Trechos do protocolo nº 1 - Participação da rotina institucional - atendimento na sala de AEE e entrevista informal ao professor. Em outra ocasião, o professor relatou que foram feitas buscas ativas nas casas das crianças que não retornaram para escola, e, mesmo com a possibilidade de terem os benefícios do Auxílio Brasil cortados em decorrência da ausência dos

Tabela 10 - Zona de sentido 4 “O afastamento dos estudantes autistas das escolas e a desesperança das famílias com o processo educativo” (cont.)

filhos nas aulas, os pais se mantiveram resistentes em enviar seus filhos para escola, revelando desesperança quanto à escola e às capacidades de seus filhos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Durante as interações com o professor do AEE, evidenciaram-se os desafios impostos durante e após a pandemia no processo de inclusão dos alunos autistas, o que exigiu criatividade para resolução ou minimização dos problemas que surgiram ou se agudizaram. Assim, foi possível conceber a pandemia como um momento de crise social e profissional, que tencionou e ainda tenciona a prática a se refazer fazendo-se. Nascimento e Scheinvar (2009) compreendem a crise como um instrumento potente, quando orientada ao diálogo, pois promove a desnaturalização da competência técnica e a desconstrução das certezas individuais. Dessa forma, produz-se a abertura para novas (in)certezas e modos de inserção no contexto educacional.

A zona de sentido “O afastamento dos estudantes autistas das escolas e a desesperança das famílias com o processo educativo” revela-se, novamente, como reflexo da maneira como a relação família e escola foi empreendida na pandemia. Assim, a unidade de análise “Resistência da família para o estabelecimento do retorno de seus filhos com deficiência à rotina de aulas presenciais” direciona para necessidade de se refletir acerca do contexto social em que os atores estão inseridos e de se considerarem as suas realidades. A escola investigada encontra-se em um bairro periférico da cidade, onde as dificuldades socioeconômicas se potencializam ainda mais no momento de crise humanitária.

Os relatórios de pesquisas realizadas pelas Fundação Carlos Chagas, junto à Lemann, e pela Undime demonstram a invisibilidade do estudante com deficiência, que não teve a oportunidade de aprender em tempo de pandemia (FCC, 2020; Fundação Lemann, 2020; Undime, 2020). Não se encontram dados referentes às ações e atividades realizadas com estudantes com deficiências no país, reforçando o cenário denunciado pelo UNESCO (2020) de que pouco foi feito pelos governos para fornecer às pessoas com deficiências e suas famílias a orientação e o apoio necessários à proteção de seus direitos em tempos de pandemia.

Retoma-se aqui a discussão iniciada na etapa 1 sobre a culpabilização da família. A desistência educativa é apresentada como se tivesse partido unicamente da família, negando todo um processo histórico de negligência e falta de insistência e de práticas pedagógicas. Essa perspectiva de cobrança sobre a família é potencializada com o parecer CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020), que solicita a ajuda dos responsáveis no acompanhamento e supervisão da aprendizagem das crianças em casa, imputando uma responsabilidade que não é sua (YouTube, 2021).

Tal parecer nega a realidade de muitas famílias de baixa escolaridade e não reconhece as desigualdades educacionais que impedem o acesso à educação, que é considerada a única forma de romper com o ciclo de pobreza e analfabetismo de muitos contextos familiares. Também desconsidera que, entre os fatores do abandono escolar de muitas meninas, está a gravidez precoce ou o casamento infantil. Aparenta não perceber a dura realidade de desigualdade social do Brasil, ao eleger padrões de ensino remoto e supervisão familiar de adultos com alto nível de escolaridade, o que revela o fracasso de políticas educacionais brasileiras na luta pela eliminação do analfabetismo e pelo investimento na educação mediada por tecnologias.

Nesse contexto, considerando que a relação deficiência e pobreza é uma realidade, famílias de crianças com deficiências também sofreram com a baixa escolarização e baixo poder aquisitivo e sentiram suas dificuldades aumentarem quando precisaram adequar as atividades escolares às necessidades e especificidades de seus filhos (Mercado; Pedraza, 2021).

Partindo desse contexto, entendem-se os atravessamentos pelos quais também passaram as realidades das famílias da escola investigada. Compreende-se, portanto, que o psicólogo escolar é demandado nesse contexto para auxiliar os professores do AEE na elaboração de atividades e práticas educativas que alcancem a realidade de cada aluno e no manejo e orientação às famílias, para que consigam retomar a rotina e auxiliem seus filhos nesse processo, por meio de ações estratégicas e estruturadas, que considerem seu contexto social e econômico e validem o seu histórico de vida.

Ainda nesse contexto envolvendo a família, evidencia-se a unidade de análise “Abismos alargados entre a relação família-escola”, tornando urgente a ressignificação dessa aproximação, principalmente no que diz respeito às famílias de pessoas com deficiência, na medida em que se compreende ser papel do psicólogo escolar utilizar-se dos acúmulos produzidos durante a pandemia e analisar a

conjuntura atual, como as reflexões sobre o (auto)cuidado, as coletividades, a importância das condições materiais para a saúde, para apoiar um projeto de educação crítica e emancipatória (Camargo; Carneiro, 2020; Souza, 2022; Marinho-Araújo *et al.* 2022).

Assim, espera-se que o psicólogo escolar possa também contribuir orientando as famílias e as aproximando da escola, especialmente aquelas que ainda se encontram resistentes, partindo da escuta, acolhimento e compreensão dos motivos que as fizeram desacreditar do contexto escolar.

Tabela 11 - Zona de sentido 5 “Desistência do processo de ensino aprendizagem do aluno autista”

Definição
Identificação das situações que contribuem para a negligência do processo educativo do aluno autista.
Unidade de análise: o afastamento do estudante autista das atividades coletivas em sala e a necessidade de adaptação curricular Exemplo 1: Trechos do Protocolo nº 2 - Participação de rotina institucional - observação do 5º A. Durante a observação em sala de aula, a atividade em andamento envolveu conceitos de matemática relacionados à porcentagem. Foi notável a interação dos alunos, que se aproximaram para responder às questões no quadro. No entanto, observou-se que as alunas autistas não tiveram a mesma oportunidade de se envolver. Unidade de análise: o capacitismo aprendido e internalizado pelo estudante autista, diante da falta de insistência pedagógica para o seu aprendizado Exemplo 2: Trechos do Protocolo Nº 2 - Participação de rotina institucional - observação do 5º A. Perguntou-se a uma das estudantes autistas se ela já tinha respondido a sua atividade. Ela confirmou que sim, mas, quando questionada sobre não ter ido até o quadro, explicou que era porque “não sabia de nada”. [...] Elas permanecem em suas cadeiras “escrevendo” a atividade do quadro até ficarem cansadas, e se distraiam com o que estava ao seu redor, começando a andar na sala e chegando a sair muitas vezes da sala. As estudantes autistas obedecem às orientações da professora, porém ela não exigiu muito delas deixando-as livres para decidir se realizam ou não a atividade. [...] Constatou-se a falta de atividades adaptadas para estudantes autistas, o que prejudicou a concentração e o aprendizado e frequentemente resultou em uma dispersão das atividades desenvolvidas, gerando uma tendência a sair da sala de aula com frequência.

Tabela 11 - Zona de sentido 5 “Desistência do processo de ensino aprendizagem do aluno autista” (cont.)

Unidade de análise: “A potência das mediações entre os pares com e sem deficiência”

Exemplo 3: Trechos do Protocolo nº 2 - Participação de rotina institucional - observação do 5º A.

Com relação à interação com os colegas, eles ofereciam apoio e ajudavam quando necessário em atividades ou outras necessidades.

A professora relatou que quando o mediador precisa sair, os próprios colegas vão à carteira do aluno e prestam auxílio para execução das atividades.

Unidade de análise: A desqualificação das necessidades do estudante autista com nível de suporte 1

Exemplo 4: Trechos do Protocolo nº 3 - Participação de rotina institucional - observação do 5º B.

O aluno G. (autista) está sem seu agente de inclusão, que foi solicitado a acompanhar uma aluna de outra turma em uma apresentação na feira de literatura municipal. A professora comentou que outros alunos da turma precisam mais do agente do que o aluno G., pois ele permanece quieto na sala. No entanto estar quieto não é sinônimo de não precisar de atenção e suporte.

Durante o horário da ação ministrada pelo policial do projeto PROERD, o aluno movimentou-se bastante na cadeira, mexia os pés, enrolava as tiras da bolsa, pegava na pulseira. E aparentava estar desatento, posicionado no final da sala, na última carteira da terceira fila.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A observação dos estudantes autistas em sala de aula comum oportunizou verificar distintas realidades da pessoa autista em um mesmo ambiente escolar. Na ocasião, foi possível comparar a realidade de duas turmas de 5º ano e perceber o funcionamento das relações.

A zona de sentido 5 “Desistência do processo de ensino aprendizagem do aluno autista”, surge mais uma vez como uma denúncia diante da realidade do processo de inclusão desenvolvido dentro das escolas. A primeira unidade de análise estabelecida foi “o afastamento do estudante autista das atividades coletivas em sala e a necessidade de adaptação curricular”, situação que representa uma realidade concreta e pertinente no interior das salas de aulas de outras escolas. Não é raro ouvir relatos em que estudantes autistas são apartados das atividades desenvolvidas na sala, não por incapacidade de desenvolvê-las, mas, na maioria das vezes, por falta de manejo e tentativas. E junto a isso, soma-se a visão enraizada na sociedade de que

a pessoa autista não gosta de socializar ou está em atividades conjuntas, o que corrobora para que professores se desobriguem das tentativas de aproximações entre estudante autista e os seus coleguinhas de sala.

Sobre esse aspecto, ressalta-se a crítica que os autores Paoli, Machado e Sampaio (2022) discorrem sobre essa visão de desinteresse social, disseminada desde os primeiros estudos sobre o autismo, que comparecem nos manuais de diagnósticos e está cristalizada na sociedade. Os autores declaram que “uma pessoa pode ser percebida como desinteressada socialmente, no entanto, isso não é, necessariamente, sua intenção” (p. 228). Dessa forma, entende-se que, embora as pessoas autistas possam apresentar menor propensão típica de atenção, como o contato visual e o apontar compartilhado, além de maior propensão de comportamentos considerados incomuns, estereotípias motoras e verbais, estes comportamentos não fundamentam a noção de desinteresse social.

Essa perspectiva apresentada, lança luz a como a sociedade compreende e limita a pessoa autista, desqualificando suas características. E isso direciona a reflexões sobre o aviltamento das possibilidades de desenvolvimento da pessoa autista, e negação das oportunidades de se relacionar e viver em sociedade de forma ativa e participativa. Ainda em referência aos autores supracitados, destaca-se o que eles apresentam sobre as repercussões desses estigmas relacionados a pessoa autista:

O isolamento social não é um problema quando escolhido conscientemente, mas é devastador na formação da personalidade, quando não se trata de uma escolha e nem ao menos se compreende as causas da sua própria solidão. Igualmente, é desmotivador ter seus comportamentos significados pelos outros, recorrentemente, como desprovidos de interesse nas relações sociais e/ou ter consciência que o outro é indiferente a sua presença. Possivelmente, assume o isolamento externo como interno, fortalecendo estereótipos de “autismo” em sua definição literal (Paoli; Sampaio; Machado, 2022, p. 229, grifo no original).

Nesse sentido, torna-se importante fomentar as relações entre aluno autista e seus pares com e sem deficiência no meio escolar. O estudo de Mendonça *et al.* (2020), que defendem as interações entre alunos com e sem deficiência em sala de aula como um elemento potencializador da aprendizagem, destacam a relevância do papel do professor. As autoras destacam que um espaço colaborativo entre alunos com e sem deficiência só é possível em razão do planejamento de atividades que favorecem as relações mediacionais entre as crianças. O professor deve organizar e

direcionar atividades que envolvam intervenções coletivas e individuais e a inserção de signos que possam mediar a construção do conhecimento. Ou seja, a professor deve propor atividades que direcionem as crianças para a elaboração do conhecimento, de modo que o suporte e a intervenção no processo de aprendizagem não estejam centrados somente nele.

Fontana (2005), por sua vez, embora considere a importância central das dinâmicas interpessoais aluno-aluno na construção de conhecimento, chama a atenção para a relação professor-aluno, enfatizando o papel planejador, orientador e sistematizador do docente na condução dos processos que envolvem a formação de conceitos científicos na escola. Diante dessa perspectiva, torna-se imprescindível a atuação do Psicólogo escolar na formação, orientação e assessoria ao docente para implementação de um processo de ensino que contemple, de forma intencional e planejada, o desenvolvimento da aprendizagem do estudante autista.

Em seguida, identificou-se a unidade de análise “O capacitismo aprendido e internalizado pelo estudante autista, diante da falta de insistência pedagógica para o seu aprendizado”, que revela um cenário infelizmente comum no interior das escolas públicas. Essa realidade é expressa pela aluna, no trecho retirado do protocolo nº 2, que, quando questionada sobre não ter ido até o quadro, explicou que era porque “*não sabia de nada*”. Entende-se que essa visão de incapacidade sobre si deve-se ao que tem sido exposto e socializado nos meios midiáticos, na comunidade, em casa e na própria escola e remete ao que foi discutido na unidade de análise anterior sobre a necessidade de planejamento e de relações que potencializem e permitam o desenvolvimento do sujeito.

Essa aluna apresenta grande potencial artístico para desenhos e sempre lhe é oportunizado participar de feiras e atividades escolares que demandam apresentações e produções artísticas. No entanto, prevalecem condutas direcionadas para práticas capacitistas. A referida aluna passa a aula toda saindo da sala de aula e passeando no pátio, comportamento naturalizado pela ótica de estar inserida na escola apenas para socialização. Portanto, como reiteram Galvão e Beckamn (20216), Matos e Matos (2018), Galvão, Matos e Araújo (2018) e Oliveira (2020), a inclusão da criança autista deve estar muito além da sua presença na sala de aula. Deve, sobretudo, almejar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades e superar as dificuldades.

Na esteira, ressalta-se a unidade de análise “A potência das mediações entre os pares com e sem deficiência”, pois percebeu-se o potencial que as mediações entre os pares proporcionam para o desenvolvimento. Um aspecto importante é que não só a criança autista ganha com isso, mas todos os envolvidos.

Mediante a compreensão do potencial das relações, Vygotsky (1989) defende que o ser humano está sempre em desenvolvimento, e não pode o defeito orgânico ser considerado um impeditivo para isso. O autor destaca que as principais limitações desenvolvimentais apresentadas por pessoas com deficiência se dão em razão da privação de uma efetiva participação e inserção no meio coletivo/cultural, compartilhado e construído nas relações sociais.

Nesse sentido, Silva e Galuch (2009) buscaram compreender os processos de interação entre alunos com e sem deficiência no contexto escolar no sentido de viabilizarem ações mentais. Os resultados ressaltam a importância da interação entre os estudantes com e sem deficiência e como isso repercute em sala de aula no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tal como preconizado na perspectiva histórico-cultural. Para as autoras, não é suficiente que os estudantes, com ou sem peculiaridades no desenvolvimento, compartilhem do mesmo espaço físico, mas, sim, é necessária a implementação intencional e sistematizada de desafios nas atividades pedagógicas conduzidas pelo professor, com a finalidade de favorecer a apropriação do conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, destacam-se os estudos de Campos e Glat (2016), Dainêz (2009), Mendonça (2013), Monteiro (2010), Oliveira (2013) e Pletsch (2009), Rosa e Menezes (2020), que também se fundamentam nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Os referidos trabalhos apontam para a necessidade de se explorarem ações mediacionais que focalizem as esferas da atividade simbólica e os processos dialógicos entre os alunos com e sem deficiência, proporcionando desafios pedagógicos a partir dos quais todas as crianças possam se transformar e se desenvolver intelectualmente e integralmente. Portanto, o fomento do psicólogo escolar para o estabelecimento de relações entre os pares em sala de aula pode se transformar em uma ação concreta muito potente para o processo de inclusão do estudante autista.

Por fim, identificou-se a unidade análise “A desqualificação das necessidades do estudante autista com nível de suporte 1”, que reitera mais um aspecto da concepção sobre pessoas autistas cristalizado na sociedade e que precisa ser

ressignificado para que facilite o seu processo de inclusão. Essa unidade de análise foi suscitada pela apreensão das falas da professora do aluno do 5º B, caracterizado, em momentos de trocas com a professora, como sendo nível 1 de suporte.

Durante as observações, vivências e diálogos partilhados, foram bem comuns falas de que o aluno autista do 5º B não precisava de tanto suporte e atenção, por ser quietinho, apresentar características consideradas semelhantes aos pares e não “aparentar” ter autismo.

Esse tipo de percepção também é vista na sociedade, ao interpretarem o nível 1 de suporte como um diagnóstico leve, que se associa a grandes habilidades e superdotação, invisibilizando as repercussões negativas e sofrimento que o meio social e a falta de mediações podem gerar para esse indivíduo. Essa unidade de análise também faz refletir sobre a percepção impregnada de que os níveis de suporte 2 e 3 remetem a incapacidades, e que o aluno autista vai para escola apenas para socializar.

Sobre isso, é válido ressaltar que, durante o período em que se exigia o uso de máscara, o aluno da turma do 5º ano B, que apresenta características de nível de suporte 1, usava máscara, fazia a sua troca de maneira autônoma e dava modelos de bons hábitos de higiene. Já as alunas do 5º ano A, que apresentam características de nível de suporte 2, não faziam uso de máscara. Diante dessas distinções, é importante a reflexão se o não uso da máscara pelas meninas que exigem maior suporte se deu pelo fato por apresentarem dificuldades sensoriais ou foi apenas a falta de insistência.

Isso remete à necessidade de compreensão do autismo para além das classificações de níveis de suporte, que, interpretados erroneamente pela sociedade, fazem com que ações capacitistas sejam aumentadas e oportunidades de aprendizagem do estudante, diminuídas.

Outro ponto que emergiu no contato com as professoras foi a desistência para elaboração de atividades adaptadas para as alunas do 5º ano A. A professora relata o seguinte: *“O que adianta eu fazer as atividades adaptadas se quando vem o SEAMA, quando vem o SAEB, não são adaptadas as provas? Ela faz o mesmo número de questão, aumenta o tempo, tudo bem, tem um ledor, mas não é a mesma coisa de uma prova adaptada. Para um surdo tem um intérprete. Tem um mediador para o cego, braile. Para o aluno com baixa visão, tem ampliação. Mas para o autista é diferente. Até porque cada um tem sua peculiaridade. É até complicado, eu sei, fazer uma adaptação. Mas eu acho que deveria ter uma redução de questões, pelo menos.*

Ou imagem, uso de imagem, alguma coisa assim, porque de que adianta eu preparar ela para uma inclusão, se mais na frente vão ter barreiras. O ENEM não é adaptado, os vestibulares não são adaptados (P 2)

Essa fala, exprime a desistência do ensino para alunos autistas que demandam maior suporte, revela a falta de conhecimento sobre as possibilidades de adaptação de avaliações e faz refletir sobre a efetividade das possibilidades de adaptação existentes. Essas necessidades também se evidenciam na etapa 1 desta pesquisa e são reforçadas pelas necessidades formativas de pais e professores, como destacam Faria *et al.* (2018), Galvão, Matos e Araújo (2018) e Rocha (2023).

É válido destacar que o termo “espectro” foi inserido ao nome do transtorno autista em 2013, para descrever a diversidade de sinais e níveis de suporte que as pessoas autistas apresentam. Isso quer dizer que cada autista tem seu próprio conjunto de manifestação, dificuldades, repertório e individualidade, o que o torna único dentro desse espectro. Dessa forma, o autismo deixa de ser considerado uma categoria e passa a ser considerado um *continuum*, devido à sua ampla heterogeneidade de manifestações (Varella; Amaral, 2018).

Embora comumente o autismo seja descrito, segundo o DSM- 5, pela tríade “Prejuízos em comunicação e interação social” e “Padrão de comportamento repetitivo e restrito de interesses ou atividades”, o uso do termo espectro surge para descrever a diversidade de sinais e níveis de suporte que pessoas autistas apresentam, superando a visão engessada dessa condição e indicando que cada sujeito possui seu próprio repertório.

Pelo fato de as características do autismo se apresentarem de maneira não uniforme, o DSM 5 descreve suas manifestações, não em graus, mas em 3 níveis, com base na necessidade de suporte e intervenção. No nível 1, estão os que precisam de pouco suporte, de pouca ajuda para realizar as atividades diárias e que têm facilidade em aprender com orientações recebidas; no nível 2, estão os que precisam de suporte substancial, de mais ajuda e intervenção terapêutica e apresentam dificuldades acentuadas na interação social; no nível 3, estão os que precisam de suporte substancial e intenso, que têm grande dificuldade de comunicação, têm interação muito restrita e sintomas com maior gravidade) (American Psychiatric Association, 2014; Gaiato, 2019).

Embora este estudo não esteja amparado nessa perspectiva diagnóstica, entende-se a necessidade de esclarecimento sobre os níveis de suporte, uma vez

que, rotineiramente, são usados nas escolas e pelas famílias de maneira engessada para rotular comportamentos e justificar práticas capacitistas. Portanto, é importante esclarecer que esses níveis devem auxiliar na compreensão da intensidade das dificuldades enfrentadas pela pessoa e na adaptação das intervenções, de acordo com suas necessidades específicas, contribuindo com a forma como as intervenções são planejadas e implementadas.

Também importa lembrar que o nível de suporte não define a pessoa autista por completo e nem representa impedimentos e incapacidades. A exemplo, pode-se observar autistas de nível 3 de suporte que escrevem um livro com ajuda de comunicação aumentada, outros que se desenvolvem profissionalmente para o ramo artístico, por exemplo, mas não conseguem ir ao supermercado sem ajuda. Autistas de nível 1 podem ter dificuldades consideráveis de socialização e aprendizado, mesmo que grande parte das pessoas nesse nível do espectro tenha muita autonomia. Assim, dizer que uma pessoa autista está no nível 1 não significa que ela tenha uma vida mais fácil e leve, tampouco quem está no nível 2 e no 3 pode ser considerada incapaz de se desenvolver.

Essa compreensão é recorrente na sociedade e apareceu nas entrevistas e observações desta pesquisa quando do questionamento sobre a desistência do processo de ensino-aprendizagem e sobre a circulação excessiva de alunos autistas com níveis 2 e 3 de suporte pelos corredores da escola durante a aula. Os estudos de Galvão, Matos e Araújo (2018) corroboram com essas compreensões ao alertarem sobre a necessidade de estratégias pedagógicas que alcancem esses alunos, fazendo-os sujeitos ativos e partícipes de seu processo de ensino-aprendizagem, em que suas potencialidades são validadas, e seus desafios são superados com mediações estratégicas, intencionais e efetivas, minimizando as barreiras e potencializando as experiências escolares para além da socialização.

Visando complementar o alcance de informações do eixo 5, destinou-se uma entrevista semiestruturada com as duas professoras dos estudantes autistas do 5º ano, turmas A e B, da escola investigada. A escolha por essas turmas se justifica pelo fato de serem os alunos do 5º ano os que tiveram a vivência do período anterior e posterior à pandemia, o que facilita aos professores fazerem uma leitura mais detalhada sobre o manejo e cotidiano destes alunos.

A análise das entrevistas destinou-se à (1) apreensão das dificuldades percebidas nos alunos autistas no retorno às aulas presenciais e dos desafios

emergentes e às (2) percepções sobre práticas de inclusão e atuação do Psicólogo Escolar.

TABELA 12 - Zonas de sentido 6 “A readaptação ao contexto escolar e o surgimento de novos desafios”

Definição da zona de sentido 6	
Identificação de novas demandas que surgem com o retorno ao ensino presencial	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Falta de manejo por parte dos professores sobre comportamentos relacionados à sexualidade humana do estudante autista	<i>“Ela não quer assistir aula. Ela quer ficar de trás da porta. Ela quer ficar debaixo da mesa. Porque ela diz que tá apaixonada por esse cidadão, Só que ela não fala pra ele, ela fala pra gente. Então é algo que tá aflorando ela. Essa paixão, esse amor, é algo que ela não tá conseguindo lidar com esse sentimento. Às vezes ela chega chorando, eu não sei se é o ciclo menstrual, o que tá acontecendo com ela, não sei. Sei que tá afetando diretamente o comportamento dela. A mãe dela diz que ela fica triste (P 2)</i> <i>“[...] Ficar em casa, dormir até mais tarde, estar no celular vendo o que não era para ver. Inclusive quando ele voltou, ele falava dos vídeos, ele fazia os gestos na sala de aula que ele tinha visto nos vídeos. Ele fazia as vozes. Então foi um grande transtorno. (CP 5)</i>
Implicações emocionais e sociais no retorno as aulas presenciais	<i>“A questão dele mesmo só é a própria ansiedade. Tem dia que ele chega. Aí ele diz, tia, está na hora de ir embora? Tia, está na hora?” (P 1)</i> <i>“[...]déficit na socialização. Porque ele tava em casa preso, ele não tinha convívio com ninguém. Então foi algo que eles precisaram se ressocializar.” (P 2)</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os desafios enfrentados pelos alunos autistas diante da dificuldade de readaptação à rotina do ensino presencial, após o período pandêmico, revelam-se nos estudos de Almeida *et al.* (2023). Observa-se que toda a conjuntura de desestruturação a que foram submetidos no contexto de isolamento social ocasionou impactos de cunho emocional e comportamental, que até fogem do contexto

educacional, mas que não são alheios à necessidade de intervenção da comunidade escolar.

A unidade de análise “Falta de manejo por parte dos professores sobre comportamentos relacionados a sexualidade humana do estudante autista” surge com a fala da P 2: *“Ela não quer assistir aula. Ela quer ficar de trás da porta. Ela quer ficar debaixo da mesa. Porque ela diz que tá apaixonada por esse cidadão, Só que ela não fala pra ele, ela fala pra gente. Então é algo que tá aflorando ela. Essa paixão, esse amor, é algo que ela não tá conseguindo lidar com esse sentimento. Às vezes ela chega chorando, eu não sei se é o ciclo menstrual, o que tá acontecendo com ela, não sei. Sei que tá afetando diretamente o comportamento dela. A mãe dela diz que ela fica triste”*.

A professora revela dificuldade de lidar com essa situação e, nas observações interativas, foi possível verificá-la pedindo auxílio às estagiárias de Psicologia no sentido de conversarem com a aluna e auxiliá-la na regulação emocional, pois ela se encontrava debaixo da mesa e não queria sair, revelando não saber lidar com as emoções e sentimentos que estavam em desenvolvimento. Soma-se a isso uma fala da CP 5, que se apresentou como um desafio no retorno às aulas presenciais, diante da quebra de rotina e vivências domiciliares no período de isolamento: *“[...] Ficar em casa, dormir até mais tarde, estar no celular vendo o que não era para ver. Inclusive quando ele voltou, ele falava dos vídeos, ele fazia os gestos na sala de aula que ele tinha visto nos vídeos. Ele fazia as vozes. Então foi um grande transtorno.”*

Identifica-se a falta de preparo docente para lidar com assuntos relacionados ao desenvolvimento sexual. Como revelam os estudos de Ottoni e Maia (2019), a pessoa autista muitas vezes é vista como um ser assexuado, diante da representação social relacionada a seres angelicais.

Essa perspectiva vem sendo debatida por Oliveira e Castelo Branco (2021), que alertam para necessidade de orientação e educação sexual do público autista. Sabe-se que a temática da sexualidade ainda é um grande tabu, o que pode ser um indicativo da falta de diálogo sobre o assunto, seja na família, seja na escola. Por outro lado, também pode revelar a falta de preparo das pessoas para abordarem o assunto: algumas não se sentem seguras, não têm noção de como iniciar o diálogo, ou mesmo acreditam que a educação sexual significa ensinar comportamentos sexuais inapropriados e pode ser prejudicial (Schaafsma *et al.*, 2014; Lopes *et al.*, 2018).

Uma investigação realizada com sete mães sobre a sexualidade de seus filhos indicou que elas não os educam sobre sexualidade por não terem acesso a materiais que as auxiliem e que nunca receberam colaborações por parte dos profissionais que cuidam da saúde e educação de seus filhos (Vieira, 2016). Diante dessas demandas, confirma-se a necessidade da atuação do psicólogo escolar, para que os comportamentos manifestados em sala de aula sejam manejados de maneira adequada. O psicólogo escolar pode contribuir para o desenvolvimento sexual saudável dessas crianças, tornando-as conscientes sobre seu corpo, sentimentos e emoções e cientes das noções relativas aos contextos público e privado, comportamentos adequados e inadequados.

Além desses aspectos de cunho sexual, a unidade de análise “Implicações emocionais e sociais no retorno às aulas presenciais” retoma as manifestações emocionais e comportamentais apresentadas pelo aluno autista ao retornar as aulas. Ao serem questionadas sobre as dificuldades percebidas no retorno às atividades, as professoras destacam questões emocionais e desafios na socialização. Sobre esse assunto a P 1, diz: *“A questão dele mesmo só é a própria ansiedade. Tem dia que ele chega. Aí ele diz, tia, está na hora de ir embora? Tia, está na hora?”*. A P 2 complementa pontuando: *“[...] déficit na socialização. Porque ele tava em casa preso, ele não tinha convívio com ninguém. Então foi algo que eles precisaram se ressocializar.”*

Na esteira dessas dificuldades, retomam-se as falas de algumas coordenadoras, que também evidenciaram questões relacionadas à agressividade e desafios para se manterem na sala de aula. A CP 10 diz: *“voltou muito agressivo, se joga no chão, vai para debaixo da mesa, grita que quer morrer, que não faz parte desse mundo, que ninguém gosta dele, que ele não merece estar nesse mundo, ele não quer viver nesse mundo, ele chora, chora muito”*. A CP 7 afirma: *“O L.G (aluno autista), antes da pandemia ficava dentro da sala de aula, ele assistia às aulas tudo direitinho. Eu não tô dizendo que foi a pandemia que causou isso, mas o que a gente observou é que ao retornar foi muito difícil para ele se adaptar à escola novamente, sabe? Ele teve uma dificuldade de adaptação. Não tô dizendo que foi por conta da Covid, não. Tô dizendo que foi por conta do tempo que ficou em casa.”*

Essas questões emocionais e comportamentais reveladas pelos estudantes autistas também são identificadas no compilado da revisão de escopo de Teixeira

et al. (2022), que investigou as repercussões da pandemia de COVID-19 em pessoas autistas e familiares. Sobre os aspectos emocionais desse público, destacaram alteração no humor geral, estresse agudo, aumento da ansiedade, depressão e problemas de sono; e acerca dos aspectos comportamentais, destacaram aumento de sintomas de irritabilidade/agressão, falta de atenção/distração, comportamentos problemáticos e autolesivos.

Apesar de Bellomo *et al.* (2020) destacarem que as crianças autistas são particularmente vulneráveis às consequências negativas da pandemia da COVID-19, é importante esclarecer que tais manifestações e dificuldades não se restringiram ao estudante autista, como comenta a CP 4, ao indicar que as crianças em geral apresentaram manifestações decorrentes do período de isolamento: *“Quando a gente retornou da pandemia, muitas crianças com crise de ansiedade, muitas mesmas. Crianças que chegavam a chorar dentro da sala de aula por medo, crianças que contavam muitas coisas, viveram também muita turbulência dentro de casa, crianças que contavam coisas que elas viveram dentro da família.”*

Essas repercussões mostram a necessidade de atenção e de ações efetivas que reparem ou minimizem esses impactos e exigem das escolas um plano estratégico que atenda às realidades de seus estudantes, que, em decorrência das experiências vividas na pandemia, tiveram prejudicados sua permanência nas aulas e seu desenvolvimento escolar. A seguir um quadro que sintetiza as unidades de análises da zona de sentindo 6, seguido das necessidades identificadas e estudos que corroboram com os achados.

QUADRO 7 - Síntese das unidades de análise da zona de sentido 6 para elaboração de indicadores de atuação

UNIDADES DE ANÁLISES	NECESSIDADES IDENTIFICADAS	ESTUDOS RELACIONADOS
Falta de manejo por parte dos professores sobre comportamentos relacionados à sexualidade humana do estudante autista	Orientações ao ensino de educação para sexualidade	Schaafsma <i>et al.</i> (2014); Lopes <i>et al.</i> (2018); Oliveira; Castelo Branco (2021)
Manifestações emocionais e sociais no retorno as aulas presenciais	Medidas de enfrentamento às repercussões comportamentais e emocionais oriundas da pandemia	Bellomo <i>et al.</i> (2020)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Partindo para a último aspecto investigado, optou-se por construir uma zona de sentido transversal contemplando as falas das professoras e coordenadoras sobre suas percepções diante da atuação do psicólogo escolar no período pandêmico.

TABELA 13 - Zona de sentido transversal “Compreensões reduzidas sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar” (falas das professoras e coordenadoras)

Definição da zona de sentido	
Evidencia a percepção que professores e coordenadores possuem sobre a atuação do psicólogo escolar	
Unidades de análise	Exemplos de falas
Visão de uma atuação restrita a práticas de acolhimento e regulação emocional no contexto pós pandemia	<i>“Então, a atuação do psicólogo seria no sentido de nos ajudar a amenizar. Porque às vezes não resolve mesmo, pelo menos diminuir, né, aquelas marcas que ficaram, aqueles medos.”</i> (CP 5) <i>“O acolhimento para os professores, pois até os professores ficavam bastante abalados.”</i> (CP 6) <i>“Trazer um suporte para a escola, de apoio, de uma conversa, de levantar o alto astral, tanto do professor, como das crianças, como dos pais.”</i> (CP 3)
Auxílio no processo formativo	<i>“Ele poderia ajudar a gente entender muita coisa [...] Muita coisa que a gente não consegue ver, não consegue entender. Acho que ajudaria muito,</i>

TABELA 13 - Zona de sentido transversal “Compreensões reduzidas sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar” (falas das professoras e coordenadoras) (cont.)

	<i>principalmente nessa época que a gente tá vivendo, com esses alunos com ansiedade, com esses alunos com alguns transtornos, com tantos alunos autistas.”</i> (CP 7) <i>“Ele pode contribuir nessa mediação, tanto com a família, e com a própria escola. Porque, por exemplo, quando tem aluno que não quer voltar para a escola, então ele pode estar ajudando, mostrando como é importante estar na escola. Fazer esse papel, essa ponte de interação entre esse triângulo da escola e da família.”</i> (P 2)
Demandas emocionais e suporte pedagógico junto aos professores e coordenadores	<i>“Não é nem para os alunos. Quem mais precisa (do PE), é os professores.”</i> (P 1) <i>“Período o psicólogo poderia ter nos ajudado até lidar com essas situações próprias nossas, para depois a gente saber como lidar com as situações do aluno.”</i> (CP 2) <i>“Não tinha ninguém para dizer assim, tu vai aprender. Era só, tu tem que fazer. Tem que fazer. Tudo era no dia, né? vai fechar isso, tu tem que fazer. Cadê? Tu não fez ainda. Mas não tinha ninguém para dizer: calma, vamos por aqui, vai dar certo. Não teve ninguém não, só para cobrar. Tu tem que fazer, tu tem que mandar aula, tu não mandou aula ainda. Entendeu? E aí... Então você percebe que ele (PE) poderia ter ajudado nesse suporte, né? Tanto emocional, mas também de auxiliar nas estratégias.”</i> (CP 8) <i>“Poderia estar dizendo para a gente até que ponto poderíamos melhorar na questão do material que estava sendo oferecido para ele, entendeu? [...] iriam orientar a gente de uma forma que a gente pudesse compreender o que a criança estava vivenciando naquele momento. [...]no primeiro momento a gente chegou jogando atividade para a criança, achando que a criança ia fazer do mesmo jeito que estava na sala de aula, e não foi.”</i> (CP 4)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A partir da análise das falas das coordenadoras e professoras sobre suas percepções acerca da atuação do psicólogo escolar, foi possível estabelecer a zona de sentido “Compreensões reduzidas sobre as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar”, restringindo-se a 4 unidades de análises, que serão discutidas a seguir.

Na unidade de análise “Visão de uma atuação direcionada a práticas de acolhimento e regulação emocional no contexto pós pandemia”, percebe-se que o entendimento sobre a atuação do psicólogo escolar ainda se estagna em uma perspectiva de profissional que atende demandas estritamente de cunho emocional, conforme se observa nas falas da CP 5, que menciona os aspectos relativos aos medos e marcas deixadas pela pandemia: *“Então, a atuação do psicólogo seria no sentido de nos ajudar a amenizar. Porque às vezes não resolve mesmo, pelo menos diminuir, né, aquelas marcas que ficaram, aqueles medos.”*

Outro aspecto que se revela nessa unidade de análise relaciona-se à visão restrita do psicólogo ao contexto de escuta e acolhimento, como pontua a CP 6, ao apresentar a demanda de acolhimento para os professores: *“o acolhimento para os professores, pois até os professores ficavam bastante abalados.”* Ainda nessa perspectiva de escuta e apoio emocional, a CP 3 apresenta a necessidade dessa atuação para todos os atores escolares, contemplando professor, alunos e pais: *“trazer um suporte para a escola, de apoio, de uma conversa, de levantar o alto astral, tanto do professor, como das crianças, como dos pais.”*

Diante dessas percepções, entende-se que a demanda por suporte e acolhimento emocional é, de fato, uma realidade frente os atravessamentos da pandemia, e que o psicólogo escolar pode e deve prestar uma escuta psicológica, que é uma das propostas em Intervenção Institucional (Marinho-Araújo, 2014; 2016). Marinho-Araújo e Almeida (2014) pontuam que o psicólogo escolar deve ser mobilizado a encontrar a pessoa, o grupo ou a instituição por meio de suas histórias e de seus afetos e a desenvolver a competência para escuta psicológica, a sensibilidade para estar com o outro e a percepção acerca dos fenômenos psicológicos e interpsicológicos.

O espaço de escuta psicológica na atuação dos psicólogos escolares deve desencadear ações nascidas tanto na urgência do cotidiano escolar (escuta de angústias e sofrimento psíquico de alunos, professores e pais) quanto em atividades planejadas intencionalmente nessa perspectiva (estudo de caso, relatos de experiência, encontros para orientação a: equipe escolar, alunos e

família, observação e análise dos processos intersubjetivos e das condutas afetivas presentes no ensinar e aprender) (Marinho-Araújo; Almeida, 2014, p. 91).

Entende-se, portanto, que essa escuta não pressupõe uma atuação voltada ao campo psicoterápico ou restrito a práticas de saúde mental individualizadas, fazendo-se necessário o alargamento da percepção de escuta psicológica de acordo com as propostas contemporâneas da Psicologia Escolar crítica.

Ressalta-se que aproximações com o fazer do psicólogo escolar ainda não são uma realidade no município de Caxias. O acesso que as escolas têm a esse profissional restringe-se, na maioria das vezes, à experiência do Centro de Referência Municipal em Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiências Maria Luíza Pereira, cujo profissional centra sua atuação em aspectos de avaliação em uma equipe multidisciplinar. Diante disso, percebe-se o não cumprimento da lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que leciona que o psicólogo escolar faça parte do quadro funcional da escola, restringe suas atuações e impossibilita o entendimento da comunidade sobre suas possibilidades de atuação.

Nesse aspecto, destaca-se a Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024, que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares (Brasil, 2024) e que tem por objetivo promover a saúde mental de todos que integram a comunidade escolar, alunos, professores e demais profissionais que atuam na escola, além de pais e responsáveis. A lei ainda estabelece medidas para garantir o acesso da comunidade escolar à atenção psicossocial e para informar a sociedade sobre a importância da saúde mental nas escolas.

Apesar de compreender a importância da lei, entendida como uma tentativa de resposta aos ataques e violências instaurados nesses espaços, preocupa a possibilidade de ela retomar a visão da atuação do psicólogo na escola restrita a aspectos de saúde mental e práticas individualizantes, o que pode limitar o entendimento da comunidade sobre a atuação do psicólogo escolar, que, hoje, mediante tantas lutas e tensionamentos, tem trabalhado para atender, de maneira coletiva e colaborativa, a distintas situações e contextos que atravessam a comunidade escolar (Souza, 2022; Marinho-Araújo, 2016a; Marinho-Araújo; Almeida, 2014; Nunes; Marinho-Araújo, 2020).

A unidade de análise “Auxílio no processo formativo” faz revelar mais uma vez as necessidades formativas de profissionais da educação sobre o autismo e outros

transtornos mentais. Essas necessidades são apresentadas pela CP 7, quando declara em que aspectos o psicólogo escolar poderia atuar: *“Ele poderia ajudar a gente entender muita coisa [...] muita coisa que a gente não consegue ver, não consegue entender. Acho que ajudaria muito, principalmente nessa época que a gente tá vivendo, com esses alunos com ansiedade, com esses alunos com alguns transtornos, com tantos alunos autistas.”*

Junto a essa demanda, identificada também na etapa 1, acrescenta-se que, além de uma atuação que corrobore com o entendimento da comunidade escolar sobre conceitos e peculiaridades do autismo e demais transtornos e deficiências, o psicólogo escolar deve também atuar na transformação de alguns conceitos, sejam eles de desenvolvimento, aprendizagem, avaliação ou inclusão nas equipes técnicas de ensino e entre os próprios alunos com e sem deficiência (Galvão; Matos; Araújo, 2018; Muniz, 2021; Rocha, 2023).

Ainda nessa unidade de análise identifica-se a necessidade formativa para auxílio na relação família e escola. Marinho-Araújo e Almeida (2005), Guzzo *et al.* (2016; 2018), Souza (2016) e Souza *et al.* (2014), que reconhecem que a mediação de relações interpessoais no ambiente escolar e a busca em potencializar os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano são especificidades do psicólogo escolar. Essa visão do psicólogo, como mediador das relações, é apresentada pela P2: *“Ele pode contribuir nessa mediação, tanto com a família, e com a própria escola. Porque, por exemplo, quando tem aluno que não quer voltar para a escola, então ele pode estar ajudando, mostrando como é importante estar na escola. Fazer esse papel, essa ponte de interação entre esse triângulo da escola e da família.”*

Importa destacar que, com os atravessamentos da pandemia, essa relação em algumas realidades foi ainda mais fragmentada, principalmente nos contextos em que, com uma visão reduzida e acrítica do parecer do CNE/CP nº 5/2020 (MEC, 2020), as necessidades das famílias, em seus diferentes níveis e aspectos, não foram levadas em consideração, e elas foram responsabilizadas pelo fracasso escolar de seus filhos.

Nesse sentido, Guzzo *et al.* (2018), a partir da criação de um fórum de pais em uma escola pública do município de São Paulo, fortaleceram as relações entre a escola e a família, envolvendo-as na colaboração no processo de desenvolvimento das crianças. Em sua experiência, defendem que o psicólogo deve exercer uma ação política dentro do contexto educativo, a partir da compreensão sobre a escola em que

atua e do seu papel, propondo ações preventivas que contemplem a totalidade da instituição. As autoras argumentam que a Psicologia na escola pode mediar, a partir da criação de espaços de discussão, a relação entre família e escola e favorecer a compreensão de seus papéis compartilhados.

Quanto a essas mediações no período de isolamento social e ensino remoto, Camargo e Carneiro (2020) relatam as percepções sobre as implicações da Covid-19 e do trabalho remoto em um grupo de escolas confessionais de Educação Básica no Paraná e refletem sobre sua prática nesse cenário, com o objetivo de contribuir para a compreensão do papel do psicólogo escolar no contexto da pandemia e para além dela. Destacam-se duas frentes de atuação que viabilizaram as aproximações exitosas entre família e escola, e a primeira reflete justamente a necessidade de auxílio, compreensão e de ações que alcançassem as realidades distintas de famílias em vulnerabilidade social que não tinham acesso as plataformas digitais:

Quando as atividades passaram a ocorrer por plataformas digitais, nossa principal preocupação foi: e aqueles/as que não têm acesso à internet? Ou que não têm as ferramentas digitais necessárias para o acompanhamento escolar? Nossos posicionamentos em reuniões, juntamente com as coordenações pedagógicas contribuíram com a delineação de propostas alternativas para as famílias em vulnerabilidade social, incluindo busca ativa através de visitas domiciliares e a criação de instrumentais – tais como planilhas de acompanhamento – que facilitariam a comunicação e o monitoramento dos casos (Camargo; Carneiro, 2020, p. 6).

Sobre essas ações, nota-se a importância de uma visão atenta aos contextos individuais que possam interferir na efetivação das propostas coletivas. A segunda frente de atuação proposta foi referente ao esclarecimento sobre o papel da família diante das exigências ao acompanhamento domiciliar:

Outro ponto importante de incidência, foi contribuir com a construção do discurso de que as aulas e atividades *online* visavam “reduzir os danos” da pandemia e da impossibilidade das aulas presenciais. Ou seja, diante das famílias, nos posicionamos alegando que não estávamos exigindo que mães, pais e/ou outras/os responsáveis assumissem o papel de professoras/es e que compreendíamos as dificuldades que o momento coloca, destacando a disponibilidade da equipe escolar para aprender conjuntamente a utilizar os novos recursos. Também contribuímos com a reflexão sobre o produtivismo (sob a forma do conteudismo, a prevalência dos conteúdos disciplinares nos currículos escolares sobre outras aprendizagens que as relações humanas na escola podem proporcionar), valorizando os processos participativos, como assembleias de turma, e a participação das famílias nas reuniões para a flexibilização da rotina escolar (Camargo; Carneiro, 2020, p. 6).

Mediante essas experiências é inquestionável que o papel do psicólogo escolar se constrói cotidianamente, exigindo do profissional uma postura crítica, reflexiva e atenta aos atravessamentos que se interpõem como barreira para uma relação positiva e colaborativa entre família e escola.

Seguindo-se para a última unidade de análise, “Demandas emocionais e suporte pedagógico junto aos professores e coordenadores”, percebe-se o quanto se faz necessária a atuação do psicólogo escolar para além da atuação com os alunos. Evidenciou-se nas falas dos professores e coordenadores uma carência e um pedido de atenção para as realidades vividas.

Percebe-se isso com a fala da P1 ao responder sobre as possíveis contribuições do psicólogo para o contexto escolar: *“Não é nem para os alunos. Quem mais precisa (do PE) é os professores.”* Na fala da CP 2, também se revela essa mesma perspectiva atrelada ao período de pandemia: *“O psicólogo poderia ter nos ajudado até lidar com essas situações próprias nossas, para depois a gente saber como lidar com as situações do aluno.”* Essas necessidades de acolhimento por professores e coordenadores revelam-se também quando, ao finalizarem as entrevistas, compartilharam exemplos das vivências próprias e de colegas que foram severamente impactados pelas novas demandas de trabalho associada a um momento de crise de saúde, em que o medo de morrer pela doença se alternava constantemente pelas pressões e cobranças para atender a uma nova forma de trabalhar, que desconsiderava suas limitações e vida pessoal.

Na esteira dessas demandas, seguem as falas das coordenadoras, que apresentaram suas angústias em relação ao sentimento de abandono na adequação ao novo contexto e às excessivas cobranças. Sobre isso, a CP 8 relata: *“Não tinha ninguém para dizer assim, tu vai aprender. Era só, tu tem que fazer. Tudo era no dia, né? vai fechar isso, tu tem que fazer. Cadê? Tu não fez ainda. Mas não tinha ninguém para dizer: calma, vamos por aqui, vai dar certo. Não teve ninguém não, só para cobrar. Tu tem que fazer, tu tem que mandar aula, tu não mandou aula ainda. Entendeu? E aí... Então você percebe que ele (PE) poderia ter ajudado nesse suporte, né? Tanto emocional, mas também de auxiliar nas estratégias.”*

Identifica-se nessa fala que, junto à necessidade de suporte emocional e acolhimento, surgem a necessidade metodológica e o reconhecimento de que o psicólogo escolar pode contribuir nessas questões, orientando, contribuindo e pensando junto aos atores escolares, em novas maneiras de fazer as práticas

educativas. Nessa direção destaca-se a fala da CP 4: *“Poderia estar dizendo para a gente até que ponto poderíamos melhorar na questão do material que estava sendo oferecido para ele, entendeu? [...]iriam orientar a gente de uma forma que a gente pudesse compreender o que a criança estava vivenciando naquele momento. [...]no primeiro momento a gente chegou jogando atividade para a criança, achando que a criança ia fazer do mesmo jeito que estava na sala de aula, e não foi.”*

Esse contexto resgata o indicador de competência técnica e prática posto por Nunes e Marinho-Araujo (2020), que defendem o papel do psicólogo para assessoria ao trabalho docente e corroboram com as ideias de Oliveira, Ramos e Souza (2020), que ressaltam a postura do psicólogo-parceiro, cuja atuação rompe com a prática de um profissional que olha de fora e passa a acontecer de maneira cooperativa, no, com e pelo coletivo. Assim as contribuições prestadas pelo psicólogo escolar forneceriam subsídios para um fazer concreto e condizente com a realidade de cada escola, potencializando o papel ativo dos demais profissionais.

Em consonância a essas discussões, Petroni e Souza (2014) analisam as relações do psicólogo escolar com outros atores educacionais e destacam a importância de o psicólogo desenvolver a capacidade de trabalhar em parceria dentro da escola, com gestores, professores, alunos, pais e demais funcionários, atrelando isso a um dos eixos de competência profissional. Segundo as autoras, o trabalho em parceria oportuniza a consecução de ações de formação profissional e de recursos humanos, no âmbito da formação inicial e continuada. Dessa forma, o foco seria a promoção de ações coletivas que colaborassem, entre outros aspectos, com ampliação da consciência de gestores e demais atores sobre os seus papéis na escola.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de orientação e conhecimento sobre as múltiplas frentes de atuação desse profissional, bem como a importância da ampliação de suas ações diante das novas demandas que surgiram com a pandemia. Os estudos de Souza (2022b) e Marinho-Araújo *et al.* (2022) reiteram sobre o papel do Psicólogo Escolar nesse contexto e tenciona-os a posicionar-se no contexto social, político, legal e econômico da atualidade.

QUADRO 8 - Síntese das unidades de análises transversais para elaboração de indicadores de atuação

UNIDADES DE ANÁLISES	NECESSIDADES IDENTIFICADAS	ESTUDOS RELACIONADOS
Visão de uma atuação restrita a práticas de acolhimento e regulação emocional no contexto pós pandemia	Dificuldade de compreensão sobre a atuação do psicólogo escolar	Nunes; Marinho-Araújo (2020) Guzzo <i>et al.</i> (2016; 2018) Marinho-Araújo; Almeida (2005) Souza (2016) Souza <i>et al.</i> (2014)
Auxílio no processo formativo	Desafios para o entendimento de transtornos mentais e autismo e transformação de alguns conceitos, sejam eles de desenvolvimento, aprendizagem, avaliação ou inclusão. Ausência de mediações intencionais que considerem as múltiplas realidades e barreiras que dificultam a relação entre a família e escola	Faria <i>et al.</i> (2018), Rocha (2023), Galvão, Matos e Araújo (2018) Camargo; Carneiro (2020), Guzzo <i>et al.</i> , (2018)
Demandas emocionais e suporte pedagógico junto aos professores e coordenadores	Carência de ações direcionada aos diversos atores escolares Falta de orientações e estratégias colaborativas para o aprimoramento do fazer pedagógico	Petroni; Souza (2014) Oliveira; Ramos; Souza (2020), Nunes; Marinho-Araújo (2020)

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No capítulo seguinte serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa, evidenciando os achados do estudo, limitações do percurso metodológico e apresentando o desdobramento originados tanto pelo aprofundamento teórico no assunto quanto pelas reflexões levantadas pela análise das informações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve suas motivações incitadas por diferentes vivências sociais e educativas de estudantes autistas em tempos de pandemia, que, ao serem analisadas nessa pesquisa, denunciam contextos estruturais de injustiças voltadas historicamente a pessoas com deficiência. Entre tantas situações, destacam-se: alunos autistas afastados dos espaços escolares por concepções apriorísticas sobre sua condição neurodivergente; direito à matrícula negado; acesso à educação remota negligenciado; rotinas interrompidas sem preparo e manejo adequado por parte dos atores da escola, sobretudo em relação à aproximação necessária junto as famílias atípicas; desistência e/ou ausência do ensino de proteção sobre os perigos de contágio aos estudantes atípicos; intervenções terapêuticas canceladas; preconceitos e estigmas ampliados; mazelas sociais e econômicas potencializadas como barreira para inclusão e, somando-se a tudo isso, ainda tentativas de retrocesso às políticas que por tanto tempo foram almejadas. Foram e ainda são complexos os fatores relacionados à inclusão escolar de estudantes autistas durante e após o período pandêmico; contudo, a crise sanitária sensibiliza a percepção de que as concepções deterministas e capacitistas prevalecem nas relações sociais nos espaços educacionais.

Pensar e até presenciar essas situações fez emergir afetos que mobilizaram a necessidade de ações efetivas para a inclusão dos estudantes no espectro autista. No entanto, para que estas ações de fato possam ser executadas, surgiu a importância de participar ativamente desses espaços, aproximar-se dessas pessoas e daquelas que as acompanham. Partindo dessa perspectiva é que veio a intenção de percorrer não só uma escola, mas várias escolas, e vivenciar situações ocorridas no período pandêmico. O planejamento desta pesquisa, portanto, que delineou a convivência da pesquisadora em um desses espaços, para apreender o máximo de informações, para analisar as relações, a rotina, as aproximações e compreender os impactos deixados pelo período pandêmico, tornou-se fundamental para iniciar reflexão sobre possíveis diretrizes para atuação do psicólogo escolar ante o cenário da pandemia.

Somente a partir de todas essas vivências, foi possível a identificação de como esse profissional pode colaborar com atenuação dos impactos detectados nas realidades presentes. Esse processo é amparado pela proposta de Intervenção Institucional de Marinho-Araújo (2014) e segue na esteira de outros psicólogos

escolares como Galvão (2014), Nunes (2016), Ribeiro (2020), Carvalho (2021) e Muniz (2021), que se comprometeram com a identificação de indicadores para atuação, fundamentando-se teórica e metodologicamente na perspectiva da Psicologia Escolar crítica, que norteia a elaboração de um fazer comprometido com o seu contexto social, econômico, político.

Com o resultado deste estudo, confirmam-se as hipóteses levantadas de que com o período de isolamento na pandemia de COVID-19 e a inserção do ensino remoto, ações pedagógicas distanciaram ainda mais os estudantes autistas das plataformas digitais e do processo ensino-aprendizagem. E que no retorno às aulas presenciais, os alunos apresentaram maiores dificuldades em relação à aprendizagem e ao seguimento das medidas de segurança. Acrescenta-se que o afastamento não se deu só em decorrência do ensino remoto, mas também das novas rotinas de estudo empreendidas, que envolviam atividades impressas, demandavam mais tempo das famílias e conhecimentos específicos. Confirmou-se que, no retorno às aulas presenciais, os alunos apresentaram maiores dificuldades em relação à aprendizagem e ao seguimento das medidas de segurança, em decorrência das dificuldades no reestabelecimento de rotina.

As informações e discussões construídas ao longo da pesquisa construídas permitiram, como conclusões, as principais análises:

1. A presença de concepções equivocadas sobre igualdade e equidade contribuíram para o estabelecimento de barreiras atitudinais para inclusão de estudante autistas.
2. A falta de orientações sobre a pandemia e seus riscos para saúde direcionadas a pessoa autista.
3. A carência de ações específicas para o ensino das medidas sanitárias de proteção e autoproteção direcionadas ao aluno autista, tornando essa população mais vulnerável no período de pandemia.
4. A implementação do ensino por repetição e apresentação de modelos para todos os alunos oportunizou a aderência do uso de medidas sanitárias por estudantes autistas.
5. O contexto de vulnerabilidade social e econômica foi ainda mais potencializado na pandemia e contribuiu para o afastamento das crianças autistas das aulas, no período de isolamento social, em decorrência da falta de recursos tecnológicos ou internet.
6. A constatação de que o maior impeditivo para o uso de medidas de autoproteção foi a falta de insistência e manejo adequado, pois os alunos autistas que foram

expostos a mediações conseguiram fazer o uso adequado e adotar como padrão comportamental.

7. A pouca aderência ou acesso às metodologias de ensino remotas, seja por falta de acesso às tecnologias, seja por falta de insistência pedagógica e familiar.

8. O equívoco de se atribuir à família o papel da educação escolar, desconsiderando as suas dificuldades e acúmulo de responsabilidades parentais durante a crise sanitária, alterações do cotidiano domiciliar e distorções sobre o papel e responsabilidade das instâncias família e escola.

9. A agudização do capacitismo contra o estudante autista, reforçando concepções deterministas de incapacidade que desmobilizam as tentativas de ensino e denunciam a falta de conhecimento das características da pessoa autista.

10. A falta de aderência às novas rotinas de estudo remoto e falta de orientações direcionadas aos pais para implementarem com os filhos a condução do ensino em casa, ocasionando uma desesperança nas famílias e resistência para enviar seus filhos de volta às aulas presenciais.

11. A criação de diretrizes para o ensino, em período pandêmico, foi excludente e segregadora, pois não contemplava a realidade de alunos com deficiência e nem levava em consideração o contexto econômico e social, ao orientar o ensino remoto.

12. A desistência do ensino para alunos autistas que demandavam maior suporte e a falta de atenção às potencialidades desses alunos.

13. A quebra de rotina durante o período de isolamento social e depois, no retorno às aulas presenciais, acarretou significativos impactos emocionais e comportamentais na pessoa autista.

Diante dos resultados encontrados, do aprofundamento teórico e das reflexões viabilizadas pelos achados deste estudo, foram delineadas diretrizes que podem nortear a atuação dos psicólogos escolares para intervenções direcionadas à inclusão escolar de estudantes autistas e orientações para atuação em contextos demandados pela pandemia. A proposição de intervenções em Psicologia Escolar não pressupõe defender modelos estanques, aplicáveis a quaisquer contextos sem a devida análise de conjuntura social, histórica, política, econômica, cultural de cada comunidade escolar (Galvão; Matos; Xavier, 2018; Fleith, 2011; Marinho-Araújo *et al.*, 2022). No entanto, assume-se o compromisso em apresentar contribuições práticas para o campo e, nesse sentido, um modelo ainda que teórico é um importante ponto para nortear atuações na área e gerar possibilidades de pesquisas futuras.

A seguir são apresentados os indicadores de atuação para o psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas, que se constroem por um fazer que deve ser reorientado pelas vivências de um período de crise humanitária e de saúde.

TABELA 14 - Propostas de atuação para o psicólogo escolar no processo de inclusão de pessoas autistas

INDICADOR DE ATUAÇÃO
Instrução para a elaboração de estratégias de autocuidado, hábitos de higiene e proteção para o estudante autista em contexto escolar
➤ Elaboração de estratégias continuadas para cuidados com a saúde em contexto escolar. ➤ Implementação de intervenções informacionais sobre prevenção de doenças infectocontagiosas. ➤ Construção de recursos lúdicos e atividades para intervenção com estudantes autistas sobre medidas de cuidado e proteção à saúde na escola, com orientações para o manejo direcionadas aos 3 níveis de suporte. ➤ Atuação voltada para a ruptura de estereótipos e preconceitos que constroem mitos sobre o estudante autista e os vulnerabiliza em contextos de riscos à saúde. ➤ Assessoria a criação de projetos que fomentem o incentivo de professores ao engajamento de práticas exitosas em contexto de proteção à saúde que envolva crianças com e sem deficiência.
Formação continuada com ênfase na educação inclusiva
➤ Formação para comunidade escolar sobre conceitos que envolvem o processo de inclusão, os princípios de igualdade, equidade e sociedade inclusiva. ➤ Formação da equipe técnico-pedagógica sobre estratégias de inclusão. ➤ Formação no campo teórico-metodológico da inclusão por parte dos profissionais da educação. ➤ Itinerário formativo sobre as características do autismo para escola, família e comunidade. ➤ Ressignificação de conceitos enraizados sobre o autismo que ampliam as ações capacitistas. ➤ Implementação das mediações educativas para inclusão de estudantes autistas com base na Psicologia Histórico-Cultural. ➤ Orientações para compreensão do nível de suporte para adaptações pedagógicas intencionais e efetivas. ➤ Concepções sedimentadas teórica e metodologicamente em conformidade com a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.
Apoio ao trabalho coletivo para a inclusão do estudante autista

TABELA 14 - Propostas de atuação para o psicólogo escolar no processo de inclusão de pessoas autistas (cont.)

➤ Auxílio para ações inclusivas, mediações entre os pares com e sem deficiência. ➤ Atuação colaborativa junto ao professor de AEE para orientação e suporte a família para o estabelecimento do retorno a rotina de aulas presenciais. ➤ Atuação junto ao professor para elaboração de adaptações pedagógicas que alcance o estudante autista em atividades coletivas.
Assessoria à formulação de documentos institucionais
➤ Atuação voltada para compreensão da educação inclusiva como direito humano. ➤ Auxílio na elaboração de políticas de incentivo às escolas e docentes que apresentam bom êxito nas práticas inclusivas. ➤ Elaboração de políticas que acompanhem, de maneira mais ativa e colaborativa, as escolas que apresentam desafios para a implementação da inclusão. ➤ Colaboração para construção do PPP com vistas aos direcionamentos de implementação da inclusão escolar.
Atuação mediadora ao reestabelecimento da relação família-escola
➤ Mediação entre familiares, professores e coordenadores pedagógicos sobre o encaminhamento de ações específicas na parceria de pais e escola. ➤ Escuta sobre as repercussões da pandemia para o seio familiar. ➤ Fomento à participação ativa das famílias na escola. ➤ Orientações para professores na aproximação assertiva com as famílias de crianças autistas. ➤ Identificação e orientação de possibilidades de aproximação da família com a escola, seja por meio de feiras, projetos, atividades que os alunos possam desenvolver juntos dos pais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Esses são alguns direcionamentos que podem contribuir para a atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas, a partir das inquietações que emergiram com a pandemia. Defende-se que a atuação desse profissional deve contribuir para provocar o coletivo e o fazer de cada um dos atores da comunidade escolar (Marinho-Araujo, 2010; 2016; 2018). Nesse sentido, é imperiosa a construção de uma identidade profissional que saia do comodismo e de suas práticas individuais

e se aproxime cada vez mais de ações coletivas, validando e potencializando o protagonismo da comunidade envolvida.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de práticas mais compromissadas com a educação do estudante autista, que o reconheçam como um sujeito dotado de direitos e deveres, com participação na comunidade. Que suas características não sejam vistas como impedimentos e nem os exponham a mais perigos de saúde, e que tensione o desenvolvimento de políticas que considerem suas necessidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, E. S.; PEREIRA, J. de J.; MATEUS, Y. G. A. S. (Orgs.) **Histórias e memórias da Balaçada** [recurso eletrônico]. São Luís: Editora UEMA; Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://repository.essex.ac.uk/34310/1/517%20-%20Historias%20e%20memorias%20da%20Balaçada.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-156.
- AGUIAR, W. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALENCAR, H. F. de; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. **CONEDU** – Escola em tempo de conexões, v. 2, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID4942_14102021072507.pdf. Acesso em: 11 de dezembro de 2022.
- ALMEIDA, A. R.; OLIVEIRA, R. M. F. de; MANTOVANI, H. B.; ROCHA, A. N. D. C. Impactos da Pandemia no Desenvolvimento da Criança com TEA: uma Revisão Sistemática. **Revista brasileira de educação especial**, v. 29, e0131, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0131>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADA, E. G. C. de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 18, p. 196-199, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 de agosto de 2023.
- ANDRADA, P. C.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S.; SOUZA, V. L. T. A dimensão psicossocial na formação do psicólogo escolar crítico. *In*: AQUINO, F. de S. B.; GUZZO, R. de S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). **Psicologia Escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018, p. 13-34.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 63-75.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ.** São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul.-dez., 2008.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbGpWL8Sj/?lang=pt>. Acesso em: 25 de julho de 2022

AQUINO, F.; GUZZO, R. de S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). **Psicologia Escolar crítica**: atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo**: conceito e diagnóstico. Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista. Curitiba: Appris, 2018.

AYALA-COLQUI, J. Viropolitics and capitalistic governmentality: On the management of the early 21st century pandemic. **Desde el Sur**, Lima, v. 12, n. 2, p. 377-395, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n2/2415-0959-des-12-02-377.pdf>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

BALDEZ, S.; GALVÃO, P.; MATOS, D. C. Psicologia escolar e educação inclusiva: concepções e práticas de educadoras e psicólogas sobre inclusão. In: SILVA, C. A.; FERNANDES, A. G. N. (Orgs.) **Psicologia Escolar e Educacional**: ensaios da dimensão prática e da pesquisa. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2022., p. 80-98.

BARBOSA, A. L. de A.; ANJOS, A. B. L. dos; AZONI, C. A. S. Impactos na aprendizagem de estudantes da Educação Básica durante o isolamento físico social pela pandemia do COVID-19. **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 34, n. 4, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/dx3cPQjhMH4kWm4yB3yrtgp/?lang=pt>. Acesso em: 15 dezembro de 2022.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 27, p. 393-402, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HfFbGhyKP8vqpXtJFW9n9FP/?lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; TYMMS, P.; CASTRO, D. L. Learning loss and learning inequality during the Covid-19 pandemic. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ. v. 16, set. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8sNJkg9syT5dXMP9wrBtbDc/?lang=en#>. Acesso em: janeiro de 2023.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Editora Vozes Limitada. 2017.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMONO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de educação, v. 30, 2008.

BELLOMO, T. R. *et al.* **O Impacto da Pandemia COVID-19 em Crianças com Transtornos do Espectro do autismo**. v. 13, n. 3, p. 349-354, nov. 2020.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 163-172, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YXH3vPxbBQqf3yqbdFT9nJK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. **Psicol. Ciênc. Prof.**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/GLNn9rqqbhHtrkdn8sFKkfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

BERNARDES, M. E. M **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem**. Curitiba: CRV. 2012.

BEZERRA, H. J. S.; CORREIA, M. de F. B. Psicologia Escolar e educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. In: MARINHO-ARAUJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. **Práticas exitosas em Psicologia Escolar crítica**, v. 2, Campinas: Alínea, 2020, p. 31-54.

BOSA, C.; CALLIAS, M. autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [s. l.]. Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224>. Acesso em: 13 de outubro de 2023.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 outubro 2022.

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. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei 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. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2023.

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). Diário Oficial da União. Seção 1, 2. 2015a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 10 janeiro 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020f. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 14 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.019**, de 2 de julho de 2020. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para dispor sobre a obrigatoriedade do uso de máscaras de proteção individual para circulação em espaços públicos e privados acessíveis ao público, em vias públicas e em transportes públicos, sobre a adoção de medidas de assepsia de locais de acesso público, inclusive transportes públicos, e sobre a disponibilização de produtos saneantes aos usuários durante a vigência das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19. 2020e. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14019.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de setembro de 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Seção 1, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em: 12 julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 de setembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. 2012b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Brasília: **Biblioteca virtual em saúde**, 2015b.

Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtor
no.pdf<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes>. Acesso em: 08 de junho de 2020.

BRASIL. Ministério da saúde. **Painel geral Coronavírus**. 2023b. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 6590/DF**. Relator: Ministro Dias Toffoli, 2020b. Disponível em:

<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

BRAZ-AQUINO, F. de S.; FERREIRA, I. R. L.; CAVALCANTE, L. de A. Concepções e práticas de psicólogos escolares e docentes acerca da inclusão escolar.

Psicologia: Ciência e Profissão, v. 36. n. 2. p. 255-266, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-8932016000200255&script=sci_arttext. Acesso em: 22 maio 2022.

BRUNO, E. B. G.; ABREU, L. C. de; MONÇÃO, M. A. G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 77-98, 2012

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B. Narrativas de uma professora em final de carreira: A educação frente à pandemia. **Dialogia**, v. 36, p. 102-115, 2020.

<https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.17883>

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação, CEDES, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdJ/abstract/?lang=pt>. Acesso: em 30 de maio de 2023.

BUCHNAT, M.; WOJCIECHOWSKA, A. Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. **Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy**, Poznań, n. 29, p. 149-171, 2020. Disponível em: <https://sciendo.com/pdf/10.14746/ikps.2020.29.07>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

BUENO, O. M. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico**. 2022. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2022. Disponível em <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3709>. Acesso em: 28 janeiro de 2023.

CACAU, T. P. **O perfil profissional do psicólogo escolar do Piauí: subsídios para a formação e atuação em uma perspectiva crítica.** 2019. 236 f., Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em:

http://www.pgpd.unb.br/images/DISSERTACAOFINALPED_0310_O_Perfil_Profissional_do_Psicologo_Escolar_do_Piaui_Subsidios_para_a_formacao_e_atuacao_em_uma_perspectiva_critica.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

CAMARGO, N. C.; CARNEIRO, P. B. Potências e desafios da atuação em Psicologia Escolar na pandemia de Covid-19. **Cadernos de PsicologiaS**, Curitiba, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/potencias-e-desafios-da-atuacao-em-psicologia-escolar-na-pandemia-de-covid-19>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2024.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. D.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. D.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

CAMPOS, K. P. B.; GLAT, R. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 54, p. 27-40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10399>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

CARMO, B. C. M.; FERRO, L. F. Políticas de inclusão: das conquistas ao veto em meio a pandemia da covid-19. In: FUMES, N. L. F.; CARMO, B.C.M (Orgs.). **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada.** Maceió: EDUFAL, 2021.

CARVALHO FILHA, F. S. S. **Transtorno do Espectro Autista: uma parte de mim, não o todo? O acompanhamento psicossocioeducacional e em saúde.** São Luís: EDUEMA, 2021.

CARVALHO FILHA, F. S. S.; LIMA, A. F. A.; LIMA, N. D. P. **Caminhos da Qualidade de Vida: estimulando a interação social e independência de pessoas no Espectro Autista.** Teresina-PI: Edufpi, 2016. v. 1.

CARVALHO FILHA, F. S. S.; MORAES FILHO, I. M. de; SOEK, A. M.; LIMA, N. D. P.; SILVA, M. V. da R. S. da; LIMA, L. M.; PEREIRA, M. C.; SOUSA, T. V. de. Ensino estruturado no cotidiano de estudantes inseridos no espectro autista: compreensão de pais/cuidadores. **Journal health NPEPS**, v. 6, n. 1, p. 87-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/5000/4184>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

CARVALHO FILHA, F. S. S.; MOURA, M. E. B. ; MORAES FILHO, M.; SOUSA, T. V. Lugar da enfermagem é onde ela puder e souber atuar: Contribuições na atenção a pessoas no Espectro Autista. **REVISA**, v. 10, p. 1-3, 2021 Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/354061249_Lugar_da_enfermagem_e_ond_e_ela_puder_e_souber_atuar_Contribuicoes_na_atencao_a_pessoas_no_Espectro_Autista#fullTextFileContent. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

CARVALHO, M. M. **Indicadores de perfil profissional do supervisor de estágio em Psicologia Escolar**. 2021. 247f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42939>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

CARVALHO, W. A importância da produção literária local para a identificação intelectual de um povo e do seu local de origem. **Portal Noca**, Caxias, 06.06. 2022. Disponível em: <https://noca.com.br/index.php/coluna/899-a-importancia-da-producao-literaria-local-para-a-identificacao-intelectual-de-um-povo-e-do-seu-local-de-origem?url=wybson-carvalho/coluna/899-a-importancia-da-producao-literaria-local-para-a-identificacao-intelectual-de-um-povo-e-do-seu-local-de-origem>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

CARVALHO, W. **CAXIAS**, 181 anos de emancipação política, 2017. Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/caxias-181-anos-de-emancipacao-politica/>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

CASTRO, N. R.; MOREIRA, G. C. Who worked from home in Brazil? Inequalities highlighted by the pandemic. **Nova Economia** [s.l.], v. 31, n. 3, p. 899-927, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/g3qLbLwhF8jKBhQNYx7GhGx/?format=pdf&lang=em>. Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

CAXIAS-MA. **Lei nº 2.250/2015**. Institui o plano municipal de educação para o decênio 2015-2025 e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Caxias, 2015.

CIMINI, F.; JULIÃO, N. A.; SOUZA, A. de; FERREIRA, J. V. S.; FIGUEIREDO, G. R. de. Análise das primeiras respostas políticas do Governo Brasileiro para o enfrentamento da COVID-19 disponíveis no Repositório Global Polimap. **Notas Técnicas Cedeplar** - UFMG 013, Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais.

COELHO, K. C. L. dos S.; RIBAS, R. M.; BRUNONI, D.; D'ANTINO, M. E. F. Impactos da pandemia da Covid-19 em indivíduos com transtorno do espectro autista. **Todas as Letras** - Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 1-24, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14585/11086>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

COSTA, S. da S. Pandemia e desemprego no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 4, p. 969-978, jul.-ago., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/SGWCFyFzjzrDwgDJYKcdhNt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

COUTINHO, A. F. de O. B. **Interação mãe-criança autista em situações de brincadeira livre e computador**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia

Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6898?locale=pt_BR. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

COUTO, C. A. F. **Psicologia Escolar e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil**. 2022. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34483>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. Seleção de um projeto de pesquisa. *In*: CRESWELL, J. W. (Org.). **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ArtMed, 2021, p. 25-46.

CRUZ, A. N. da; COELHO, G. G. Inclusão escolar do aluno com autismo: desafios para o(a) psicólogo(a) escolar. **Rev. Augustus**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 57, p. 79-97, abr.-jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/922/560>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. Da repulsa da escola à diferença: historicizando raízes, pespectivando saídas. *In*: DAZZANI, M. V. M.; SOUZA, V. L. T. (Org.). **Psicologia Escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M.; FERREIRA, L. G. F.; REZENDE, A. M. S. da S. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Luiz Antônio Miguel Ferreira Advogados**, Jul. 2020. Disponível em: <https://miguelferreira.com.br/2020/07/21/o-aluno-com-deficiencia-e-a-pandemia/>. Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

CZECH, H. Hans Asperger, national socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. **Molecular autism**, v. 9, n. 1, p. 1-43, 2018. Disponível em: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-018-0208-6>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

DA LUZ, G. **A revolta Balaiada no Maranhão**. 2016. 21f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciência Humanas) - Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/880/1/GERLANDIALUZ.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2022.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental**: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 148f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/THJXLGNYJXOD.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2023.

DAZZANI, M. V. M. A Psicologia Escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. ciênc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362–375, jun. 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011. Acesso em: 07 de janeiro de 2023.

DCOM RADIO UFMA. **Reflexões críticas em psicologia escolar sobre a pandemia com Pollianna Galvão**. YouTube, 04 de junho de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aAMM_iXGPGU. Acesso em: 05 de março de 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 de janeiro de 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina da pesquisa qualitativa. *In*. DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. (Trad. Sandra Regina Netz). 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DIAS, A. A.; SANTOS, I.; ABREU, A. R. P. de. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, p. 101-124, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79005>. Acesso em: 18 de dezembro de 2022.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, jan.-abr., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.
Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 13 março de 2023.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

DORNAS, G. L. A. **Impacto do isolamento social durante a pandemia da covid-19 na vida das mães e crianças com transtorno do espectro autista: um estudo qualitativo**. 2022. 92f. Dissertação. (Mestrado em Odontologia) – Faculdade de Odontologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/45696/1/Dissert_Gabriela_dornas_ficha_catalografica_2022.pdf. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; MEDEIROS, F. P.; SOUZA, V. L. T. de. Equipe gestora, projeto político-pedagógico e Psicologia Escolar: articulações de práticas possíveis. *In*: ARAUJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. (Orgs.) **Práticas exitosas em Psicologia Escolar crítica**, v. 2, Campinas: Alínea, 2020. p. 133-150.

DUTRA, V. M. M.; DUTRA, H. C. M. A terapia ocupacional na escola do aluno com TEA: superando desafios e consolidando competências profissionais. **RevistaFt**, 2023.

DUTRA-FREITAS, R. A.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações metodológicas em Psicologia Escolar: Pesquisa-intervenção e formação continuada. *In*: SOUZA, V. L. T. et al. (eds.) **Psicologia Escolar crítica**: Atuações emancipatórias nas escolas públicas. Campinas: Alínea, 2018, p. 35-64.

FAGAN, T. K. Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education: Origins of school psychology. **American Psychologist**, v. 47, n. 2, p. 236, 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1992-25090-001> Acesso em: 20 de setembro de 2023.

FARIA, K. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; CARREIRO, L. R. R.; AMOROSO, V.; PAULA, C. S. de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353–370, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701> Acesso em: 10 de outubro de 2023.

FEITOSA, L. R. C.; ARAÚJO, C. M. M. O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: contribuições da Psicologia Escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 181-191, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/cv45KVLKRKJLx6r435MtrBN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

FERNANDES, A. D. S. A.; MATSUKURA, T. S.; LUSSI, I. A. O.; FERIGATO, S. H.; MORATO, G. G. Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 2, 2020, p. 725-740. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoarf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

FERNANDES, A. D. S. A.; SPERANZA, M.; MAZAK, M. S. R.; GASPARINI, D. A.; CID, M. F. B. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à covid-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [s. l.], v. 29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/dv6V3fVwSm7jHYCG3QZrdTc> Acesso em: 10 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, V. C. F.; GALVÃO, P.; MATOS, D. C.; CARVALHO FILHA, F. S. S. The Performance of the School Psychologist in Schools for the Inclusion of Autistic Students in the Scenario of COVID-19. **Psychology Research**, v. 13, n. 2, p. 60-74, Feb. 2023. Disponível em:

<https://www.davidpublisher.com/index.php/Home/Article/index?id=48796.html> Acesso em: 06 de agosto de 2023.

FLEITH, D. S. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios para o Psicólogo Escolar. *In*: GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. (Orgs). **Psicologia Escolar**: Identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011, p. 33-46.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2009b.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Autores associados, 2005.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, [s. l.], v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> Acesso em: 15 de junho de 2022.

FREITAS, B. H. B. M. de; COSTA, A. I. L. da; DIOGO, P. M. J.; GAÍVA, M. A. M. O trabalho emocional em enfermagem pediátrica face às repercussões da COVID-19 na infância e adolescência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, n. spe, p. e20200217, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rgenf/a/k8t9TRP4ZbPCv753DXgSbRt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 de março de 2022.

FREITAS, J. C. de; BOFF, A. P. autismo e práticas de cuidados durante a pandemia de Covid 19. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 28, p. e43037, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43037>. Acesso em 12 de fevereiro de 2023.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 116 p. 21-39, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de fevereiro de 2023.

FURLANETTO, E. C. Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 157-168, 2012.

GAIATO, M. S. O. S. **autismo**: guia completo para entender o transtorno do espectro autista. 3 ed. São Paulo: nVersos, 2019.

GALVÃO, P. **Psicologia Escolar em organização não governamental**: um estudo sobre o perfil profissional. 2014. 187f. Tese (Doutorado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/16428> Acesso em: 12 de maio de 2022.

GALVÃO, P.; BECKMAN, M. V. R. A Educação Inclusiva no Contexto da Política Nacional da Educação Especial: Atuação e Compromisso da Psicologia Escolar. *In*: MATOS, D. C. de. (Org.). **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico: Ênfase em autismo**. Porto Velho: AICSA, 2016, v. 1, p. 150-170.

GALVÃO, P.; MATOS, D. C. de; HORA, A. F. T. Laboratório de Avaliação, Pesquisa e Intervenção em Transtorno do Espectro Autista - LAPITEA: uma experiência na formação de psicólogos para atuação no campo da educação. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M.; DUGNANI, L. A. C. (Orgs.) **Psicologia Escolar na Educação Superior**. Campinas: Alínea, 2021, v. 3, p. 95-118.

GALVÃO, P.; MATOS, D.; ARAÚJO, C. X. de (Orgs.). **O Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão da Criança com autismo**. 2 ed. (revista e ampliada). São Luís: Uniceuma, 2018. Disponível em: <https://crpma.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Manual-Psicologia-Escolar-e-autismo.pdf> Acesso em: 18 de janeiro de 2023.

GARCIA, L. P. Uso de máscara facial para limitar a transmissão da COVID-19. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 29, n. 2, p. 1-3, 2020. doi:10.5123/S1679-49742020000200021.

GEGLIO, P. C. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 109-126.

GLAT, R.; MASCARO, C. A.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Série Cadernos CIEE Rio, n. 5. Centro Integrado Empresa-Escola, CIEE Rio, Rio de Janeiro, 2011

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. Educação, Psicologia Escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-93, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009 Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

GONÇALVES, M. da G. M. G. Fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. da G.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson, 2005.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. In: MÍTJANS-MARTÍNEZ, A. (org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 4 ed. revis. Campinas: Ed. Alínea, 2020.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; NETO, W. M. F. S. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Campinas, v. 26, n. especial, p. 131-141, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/fV7MZsGSyvth4V8RkvMYGtb/?lang=pt> Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, p. 163-171, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000200007 Acesso em: 10 de agosto de 2023.

GUZZO, R. S. L.; SOUZA, V. L. T. de; FERREIRA, Á. L. M. C. de M. A pandemia na vida cotidiana: reflexões sobre os impactos sociais e psicológicos à luz da perspectiva crítica. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 39, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qjGRNvM8ksLjP3pmBbj3jfy/> Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

HURWITZ, S.; GARMAN-McCLAIN, B.; CARLOCK, K. Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: “Each day brings new challenges”. **Autism**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 889-899, maio 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34344221/> Acesso em: 04 de janeiro de 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População de Caxias**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama> Acesso em: 14 de junho de 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação Básica 2023**: Resumo técnico. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2008**.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2021**. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de janeiro de 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 15 janeiro de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2022: Resumo Técnico.** Diretoria de Estatísticas Educacionais Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 março de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Estado do Maranhão – Censo da Educação Básica 2021.** Brasília-DF: Inep/MEC 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 13 março de 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 03 de março de 2023.

JORDAN, R. Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. **Pediatr Rehabil.**, v. 8, n. 2, p. 104-112, abr.-jun., 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16089250/> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

KUPFER, M. C. M. A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação. In KUPFER, M. C. M., NOYA PINTO, F. S. C. **Lugar de vida, vinte anos depois:** exercícios de educação terapêutica. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010, p. 259-279.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar: desdobramentos do encontro entre Psicanálise e Educação. **Concepções e proposições em Psicologia e Educação:** a trajetória do serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: Blucher, p. 49-55, 2017.

LAGUNA, T. F. dos S.; HERMANN, T.; SILVA, A. C. P. da; RODRIGUES, L. N.; ABAID, J. L. W. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, Recife, v. 21, supl. 2, p. 5403-5412, maio, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

LESSA, P. V. de; FACCI, M. G. Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a atuação crítica da Psicologia Escolar. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, Londrina, v. 24, n. 47, p. 88-98, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistatest/article/view/381>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

LEUNG, C. C.; LAM, T. H.; CHENG, K. K. Mass masking in the COVID-19 epidemic: People need guidance. **The Lancet**, v. 395, 945. 2020. doi:10.1016/s0140-6736(20)30520-1.

LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. **Estatística para as ciências humanas**. 11 ed. Pearson: Yorkshire, 2012.

LIBARDI, A. L. P.; ROMEIRO, A. C. de O. E.; TALARICO, M. V. T. da S. Uso de máscara na intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da pandemia (COVID-19). **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 16, n. 2, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/10545/7316>. Acesso em: 09 fev. 2024.

LIMA, A. O. M. N. de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, jul.-set., 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/37686565_BREVE_HISTORICO_DA_PSIKOLOGIA_ESCOLAR_NO_BRASIL Acesso em 28 de janeiro de 2023.

LIMA, H. S. de; CAVALCANTE, T. C. F. **A Formação Continuada do Professor para Educação Inclusiva na Rede Municipal do Recife**. Pernambuco: 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10509912-A-formacao-continuada-do-professor-para-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-do-recife-resumo.html> Acesso em: 21 de setembro de 2023.

LIMA, M. E. O; FRANÇA, D. X.; PEREIRA, C. R. Adesão ao isolamento social na Covid-19: efeitos das explicações da pandemia, posições sociais e confiança nas instituições. In: FARO, A. *et al.* (Orgs.) **Pesquisas em psicologia, saúde e sociedade**. São Paulo: Edições Concern, 2023.

LIMA, M. S. C. B. M. Vygotsky e a teoria histórico-cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista LABOR**, v. 1, n. 12, p. 59-75, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23485>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

LIMA, N. D. P.; HORA, C. L. Instrumento de avaliação do repertório básico para alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-27, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1501/947> Acesso em: 14 de junho de 2022.

LIMA, P. V. de; NOVATO, T. da S.; CARVALHO, M. P. de. Desafios e medidas de enfrentamento na educação dos surdos e deficientes auditivos em tempos de pandemia. **Rev. bras. educ. espec.**, Corumbá, v. 28, p. 597-618, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6ByqzqrCt3ZctvJ73rRYKwc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

LIMA, R. C. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=1031>. Acesso em 9 de setembro de 2022.

LIU, X.; ZHANG, S. COVID-19: Face masks and human-to human transmission. **Influenza and Other Respiratory Viruses**, v. 14, p. 472-473, 2020. doi:10.1111/irv.12740.

LIU, Y.; GAYLE, A. A.; WILDER-SMITH, A.; ROCKLÖV, J. The reproductive number of COVID-19 is higher compared to SARS coronavirus. **J. Travel Med.** v. 13, n. 27, p. 2, mar. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32052846/> Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

LOPES, B. A. **Não Existe Mãe-Geladeira**: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). 2019. 289f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2922>. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

LOPES, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas**: contribuições psicopedagógicas. 2011, 44f. (Trabalho final de curso). Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional - Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

LÜDKE, J. P. R. **autismo e inclusão na Educação Infantil**: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27f. Monografia (Especialização em Psicologia Escolar e educacional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32836/000787263.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 de fevereiro de 2023.

LUNARDI, N. M. S. S.; NASCIMENTO, A.; SOUSA, J. B. de; SILVA, N. R. M. da; PEREIRA, T. G. N.; FERNANDES, J. DA S. G. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, e106662, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236106662> Acesso em 13 de agosto de 2023.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estud. Hist.** Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MACHADO, G. D. S. (2019). A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. **Revista Gepesvida**, v. 1, n. 9, p. 100-114. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337/171> Acesso em: 08 de junho de 2020

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalência e características do transtorno do espectro do autismo entre crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2018. **Surveillance**

Summaries, v. 70, n. 11, p. 1-16, dez. 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm#suggestedcitation>. Acesso em: 09 de dezembro de 2021

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar**. O que é? Para que? Como fazer? (Coleção cotidiano escolar), São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHAO, L. O. M.; GALVÃO, P.; Matos, D. C. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva na Atualidade: Contribuições para a Ampliação das Políticas Educacionais. *In: SILVA, F. de M. A. M. et al. (Orgs.). Pesquisas Multidisciplinares em Saúde*. Curitiba: CRV, 2022, v. 5, p. 223-240.

MARANHÃO. **Decreto nº 35.662**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. 2020b. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/DECRETO-N-35662.16032020-suspens%C3%A3o-de-aulas.pdf> Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

MARANHÃO. Lei nº 11.299, de 14 de julho de 2020. Altera a Lei Ordinária Estadual nº 11.259, de 14 de maio de 2020, que dispõe sobre os descontos nas mensalidades das Instituições de Ensino durante a suspensão das atividades em virtude da COVID – 19. *In: Consolidação das leis sobre a pandemia da covid-19 no estado do maranhão*. 2020a. Disponível em: https://pge.ma.gov.br/uploads/pge/docs/EBook_Consolida%C3%A7%C3%A3o_das_Leis_da_Covid-19_no_Maranh%C3%A3o_vs_Julho2022.pdf Acesso em: 15 de junho de 2022.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 33, p. 199-211, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *In: GUZZO, R. S. L. (Org.). Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na Educação Pública*. Campinas: Editora Alínea, 2014.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Perspectiva Histórico-cultural do desenvolvimento humano: fundamentos para atuação em Psicologia Escolar. *In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*. Campinas: Alínea, 2016.

MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. XXV, n. 2, p. 73-85,

2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625212.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; GALVÃO, P.; NUNES, L. de A. C. B.; NUNES, L. V. Psicologia Escolar no cenário da pandemia da COVID-19: ressignificando tempos e espaços para a atuação institucional. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 39, n. 39, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vD9pVxKXqkTqLD8ZN8JW7cx/> Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

MARINHO-ARAUJO, C. M; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional**. Campinas: Alínea, 2014

MARQUES, C. M.; BAADE, J. H.; OLSZEWSKI TASCA, J. A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil no Brasil. **Polyphônia**. Revista de Educación Inclusiva, v. 3, n. extra 3, p. 75-94, 29 dic. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7532269> Acesso em: 14 de setembro de 2023.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In MARTÍNEZ, A. M. (Ed.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2007a, p. 104-127.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In CAMPOS, H. R. (Ed.). **Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas**. Campinas: Átomo & Alínea, 2007b, p. 47-59.

MARTÍNEZ, A. M. O psicólogo na construção pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In ALMEIDA, S. (Org.) **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**, Campinas: Alínea, 2003, p. 105-124.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em 01 de maio de 2019.

MARTÍNEZ, A. M. Psicologia Escolar e educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicol. Esc. e Educ.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v13n1/v13n1a20.pdf> Acesso em: 14 de junho de 2022.

MARTINS, P. C. **Introdução à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky**. 1993. Disponível em: <http://repositorio.sdm.uminho.pt/handle/1822/8088>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

MARTINS, P. C. T.; MOREIRA, M. C. autismo e Educação: As contribuições da Psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 3, n. 6, p. 226-249, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3173/2173> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

MASRI, D. A. I.; FLAMINI, V.; TOSCANI, F. G. The short-term impact of Covid-19 on labor markets, poverty and inequality in Brazil. **IMF Working Paper**. Western Hemisphere Department. [s. l.], p. 1-36, 2021. Disponível em: <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2021/03/05/The-Short-Term-Impact-of-COVID-19-on-Labor-Markets-Poverty-and-Inequality-in-Brazil-50124> Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

MATOS, D. C. de; MATOS, P. G. S. de; ARAÚJO, C. X. de; RIBEIRO, C. G.; MELO, E. R. M. de S. F. de. The establishment of functional play behaviors in children with Autism: Implications for school inclusion. **Creative Education** [s.l.], v. 9, n. 13, p. 1910-1930, 2018. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/CE_2018101715552495.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

MATOS, D. C. de; MATOS, P. G. S. Intervenções em Psicologia para a inclusão escolar de crianças autistas: estudo de caso. **Revista eletrônica Espaço Acadêmico**, v.18, p. 21-31, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44949/751375138734>. Acesso em: 10 julho de 2020.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M.F. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: perspectivas da família e da escola. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Ribeirão Preto, v. 29, e2925, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2019000100403&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 mar. 2020.

MEDRADO, A. A.; CAMPOS, R.C.; SIQUARA, G.M.; PONDÉ, M.P. Saúde mental e qualidade de vida de pais de pessoas com TEA durante a pandemia COVID-19: uma revisão narrativa. **Rev. Psicol. Divers. Saúde**, Salvador, nov. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpsds.v10i3.3545>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022

MEIRA, M. E. M. Construindo uma Concepção Crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENDONÇA, F. L. de R. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/14449> Acesso em: 13 de setembro de 2023.

MENDONÇA, F. L. de R.; SILVA, D. S. da; BARBOSA-ANDRADE, F. S.; SILVA, D. N. H. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, e193222, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222> Acesso em:

MERCADO, E.; PEDRAZA, I. D. Transformações na relação família-escola em tempos de pandemia da covid-19 *In*: FUMES, N. L. F.; CARMO, B. C. M (Org). **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Maceió: EDUFAL, 2021.

MIRANDA, I. C. P. C.; MATOS, P. G. S.; Matos, D. C. O Fazer do Psicólogo Escolar na Inclusão de Crianças com autismo. *In*: MATOS, D. C. de. (Org.). **A Psicologia em suas diversas áreas de atuação**. Ponta Grossa: Atena, 2020, v. 1, p. 38-50.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

MONTEIRO, S. S. A criança deficiente: uma leitura sóciohistórica. **InterMeio**, v. 16, n. 32, p. 106-114, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2428> Acesso em: 13 de fevereiro de 2024.

MORAES, S. S. **Os professores e os desafios da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental I**. 2022. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia - EAD) - Instituto Federal do Amapá, Pedra Branca do Amapari, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/582>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

MOURA, C. M. A. B.; VIEGAS, K. ; LOPES, K. F. A. L.; SILVA, S. R. **Tutorial para identificação do Transtorno do Espectro do autismo (TEA) com o uso do M-Chat** (Modified Checklist for Autism in Toddlers). 2018.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-21, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 de fev. de 2023.

MUNIZ, M. A. **Atuação do psicólogo escolar do Instituto Federal do Maranhão para a inclusão de estudantes com deficiência**. 2021. 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, 2021. Não publicado.

MUNIZ, M. A.; GALVÃO, P. Inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional: uma proposta de agenda em Psicologia Escolar. *In*:

TEIXEIRA, C. M.; LEDA, D. B.; CAROZZO, N. P.; FIGUEIREDO, R. M. (Orgs.). **30 anos do Curso de Psicologia da UFMA: contando e fazendo história**. São Luís: EDUFMA, 2022, v. 1, p. 393-410.

MUTLUER, T.; DOENYAS, C.; ASLAN GENC, H. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. **Frontiers in psychiatry**, v. 11, n. 561882. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.561882> Acesso em: 13 de agosto de 2023

NASCIMENTO, F.-L. S. C.; MORAIS, J. de S.; CARVALHO FILHA, F. S. S. Formação e desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas no acompanhamento do aluno com deficiência em Caxias-MA. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e13259, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.13259. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13259>. Acesso em: 12 março de 2024.

NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. As tensões como potência na prática profissional. **Psico**, v. 40, n. 2, p. 168-173, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/4192>. Acesso em: 13 de setembro de 2023.

NUNES, L. dos G. A.; LIMA, L. R. de; SOUSA, K. A.; SOUZA, C. S. de; SILVA, G. M. Psicologia Escolar em tempos de pandemia: dilemas, incertezas e perspectivas de atuação. In: NEGREIROS, F.; FERREIRA, B. de O. (Orgs.) **Onde está a Psicologia Escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 838-867. Disponível em: https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

NUNES, L. V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20908/1/2016_LeonardoVieiraNunes.pdf Acesso em: 17 de setembro de 2022.

NUNES, L. V.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In: MARINHO- ARAÚJO, C. M.; SANT'ANA, I. M. (Orgs.). **Práticas exitosas em Psicologia Escolar crítica**. v. 2. Campinas: Alínea, 2020.

OLIVEIRA NETA, A. de S.; NASCIMENTO, R. de M. do; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de Covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, [s. l.], v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21070> Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual sob a perspectiva vygotskyana: As estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. **Revista deficiência intelectual**, v. 3, n. 4-5, p. 12-18, 2013.

OLIVEIRA, F. L. autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> Acesso em: 13 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, M. dos S. de; BRANCO, E. S. C. Derrubando as barreiras da desinformação: estratégias de prevenção e combate ao abuso sexual em crianças com Transtorno do Espectro Autista. In: OLIVEIRA, W. P. S. (Coord.); OLIVEIRA, A. Z. de; OLIVEIRA, M. dos S. de; GONÇALVES, F. T. D. (Org). **A quebra do silêncio e as vertentes do abuso sexual**: manual de prevenção e intervenção. Curitiba: CRV, 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa – Covid-19** (Doença causada pelo novo coronavírus). 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477- 509, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?lang=pt> Acesso em: 23 de novembro de 2022.

PAGAIME, A. *et al.* Educação Especial na pandemia: Estratégias e desafios no Ensino Fundamental. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 52, e09665. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742022000100415&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 de março de 2024.

PAOLI, J. de P., MACHADO, P. F. L. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista GESTO-Debate**, Campo Grande, v. 22, n. 31, p. 534-564, jan.-dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534> Acesso em: 08 de janeiro de 2023.

PAOLI, J. de P.; SAMPAIO, J. O.; MACHADO, P. Indiferença das (ou às) diferenças: pessoas no espectro do autismo apresentam interesse social? In: ABREU, F. S. D. *et al.* (Org.). **Diversidade e inclusão**: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022.

PAPALIA, D. E.; OLDS S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **autismo e Inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo. 2013, 84 p. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.

PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 1987. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000725910>. Acesso em: 14 de março de 2023.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

PAULA, J. M. H. de. **A importância da Psicologia na escola**. 2017. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Diversidade Cultural). Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/2998> Acesso em: 19 de janeiro de 2023.

PAULO, J. R. de; ARAÚJO, S. M. M. S.; OLIVEIRA, P. D. de. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: Tecendo algumas considerações. **Dialogia**, v. 36, p. 193-204, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318> Acesso em: 13 de setembro de 2023.

PENTEADO, T. C. Z.; GUZZO, R. S. L. Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 569-577, 2010.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 34, n. 12, p. 444-459, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WJCSQxHmn8Y5Tkjw6956Mk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 14 de outubro de 2023.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. DE S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 9-24.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível e: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

POSSATTO, J. de M.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Práticas exitosas em Psicologia Escolar: reflexões iniciais. **Jornal de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação**, n. 14, p. 178-181, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6348910>. Acesso em 21 de julho 2022.

PRESSLEY, M.; ROEHRIG, A. D. Educational psychology in the modern era: 1960 to the present. *In: Educational Psychology*. Routledge, 2014. p. 333-366.

QUEIROZ, M. C. C.; TAKEI, R. F.; RAPOLD, R. de C. M. O psicólogo escolar como mediador no processo de aprendizagem das crianças autistas. **Revista de trabalhos acadêmicos universo Salvador**, v. 3, n. 6, p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=1UNIVERSOSALVADOR2&page=article&op=view&path%5B%5D=5494> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

RAMOS, F. P.; ANDRADE, A. L. de; JARDIM, A. P.; RAMALHETE, J. N. L.; PIROLA, G. P.; EGERT, C. Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 221-232, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n2/10.pdf> Acesso em: 14 de setembro de 2023.

REGO, T. C. R. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

REIS, A. F. dos. Da bio à necropolítica: a política de saúde, narrativas e ações do neoliberalismo do governo Bolsonaro e seus impactos junto aos idosos na pandemia de Covid-19. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 392-403, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/mbBrcJHZHKn565f473mqCLS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

RIBEIRO, C. G. **Atuação de psicólogos escolares na rede pública de ensino no Maranhão**. 2020. 183f. Tese (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, UFMA, 2020. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/3912> Acesso em: 15 de julho de 2022.

RIBEIRO, J. L.; LUSTOSA, A. V. M. F. Tecnologia assistiva: atendimento educacional especializado de alunos com autismo na pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 667-688, set.-dez., 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/69691/44066> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

RIBETTO, A. **Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação**. Maricá: Ponto da Cultura Editora Ltda. 2011.

ROBERTSON, K.; CHAMBERLAIN, B.; KASARI, C. General education teachers' relationships with included students with autism. **J Autism Dev Disord.**, v. 33, n. 2, p. 123-130, abr. 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12757351/> Acesso em: 12 de dezembro de 2022.

ROCHA, L. A. **Inclusão de estudantes autistas em uma escola regular de ensino em Floriano - PI**: Indicadores para intervenção institucional. 2023. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Maranhão, 2023. Não publicado.

ROSA, L. R.; MENEZES, A. B. Utilização de vídeos para promover a interação entre crianças com e sem deficiência no contexto escolar. *In*: Marinho-Araújo, C. M; Sant'Ana (Org.) **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. v. 2. Campinas: Alínea, 2020.

SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*.: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-26.

SANTOS, E. C. dos; GONÇALVES, M. A. C. L. (Org.). **autismos**: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

SANTOS, J. de J. **O direito à educação das pessoas com TEA**: um itinerário pela educação inclusiva na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA. Monografia. Universidade Federal do Maranhão, 2023.

SANTOS, N. M. **Educação Inclusiva**: Práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do autismo. 2021. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7364>. Acesso em 02 de maio de 2023.

SANTOS, N. P. **O desenvolvimento intelectual da criança com autismo e o método TEACCH**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Método de São Paulo, 2013.

SARTORELLI, H.; FONSECA, K. A.; PINTO, P. B. N. N. O capacitismo no transtorno do espectro autista. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/694>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SCIOLI, L. N. dos S.; GHEDINI, S. G. Alunos com transtorno do espectro do autismo em tempos de pandemia: caracterização de aspetos científicos e legais. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 35856–35876, 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/47792>. Acesso em: 9 mar. 2024.

SEEGER, M. G.; ZUCOLOTTI, M. P. da R. Inclusão educacional: a abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 19, n. 1, p. 139-148, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/2573> Acesso em 14 de janeiro de 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHAW, G. S. L.; SOUZA, J. C. de; ROCHA, K. J. J. Educação de autistas e pandemia: estratégias de enfrentamento. **Revista Humanidades e Inovação** – Palmas, v. 9, n. 24, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7213> Acesso em: 13 de abril de 2023.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILBERMAN, S. **Una tribu propia**: autismo y Asperger: otras maneras de entender el mundo. Barcelona: Editora Planeta, 2016.

SILVA, B. G.; ROCHA, J. N.; SOEIRO, M. M. C.; GALVÃO, P.; MATOS, D. C. Psicologia Escolar na Educação Infantil: experiência em estágio em processo de inclusão de estudantes autistas. In: CARVALHO FILHA, F. S. S. (Org.). **Transtorno do Espectro Autista**: uma parte de mim, não o todo? O acompanhamento psicossocioeducacional e em saúde. São Luís: EDUEMA, 2021, p. 71-96.

SILVA, M. A. M.; GALUCH, M. T. B. **Interação entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais**: possibilidades de desenvolvimento. InterMeio, v. 15, n. 30, p. 142-165, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2461/1630> Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

SILVA, M. V. R. S.; MEDEIROS, T. C.; LIMA, N. D. P.; LIMA, M. da S.; OLIVEIRA, M. M. S. de; CARVALHO, V. S.; SILVA, M. C da. Educação inclusiva sob a ótica de professores da rede regular de ensino. In: TEODORO, J. V. (Org.). **Vivências na docência**: do Ensino Básico ao Superior. Mato grosso do sul: INOVAR, 2020, p. 147-152. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586242/2/Livro%20-%20VIV%20C3%84NCIAS%20NA%20DOC%20C3%84NCIA%20DO%20ENSINO%20C3%81SICO%20AO%20SUPERIOR-6.pdf> Acesso em: 14 de junho de 2022.

SILVA, P. F. da. **O atendimento educacional especializado (AEE) para crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**: desafios e possibilidades. 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33618>. Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

SILVA, S. C. da; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897> Acesso em: 02 de fevereiro de 2023.

SILVA, S. M. C. da; FACCI, M. G. D.; ANACHE, A. A. Psicologia Escolar, implementação da Lei 13.935/19 e enfrentamentos à pandemia. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 25, 2021. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/pee/v25/2175-3539-pee-25-001.pdf> Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

SILVEIRA, A. D.; GOMES, C. G. S. **Ensino de habilidade de autocuidado para pessoas com autismo**. Belo Horizonte: CEI - Desenvolvimento Humano, 2019, p. 24-29.

SILVEIRA, R. da. O que faz um psicopedagogo institucional? **Revista Práxis Pedagógica**. Rondônia. v. 2, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234090348.pdf> Acesso em: 28 de novembro de 2022.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In CORKER M.; FRENCH S. (Eds). **Disability discourse**. Buckingham: Open UP, 1999. p. 59–67.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP) **Nota de Alerta 17 de Abril de 2020 COVID-19 e Transtorno do Espectro Autista**. 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22455c-NA_-_COVID-19_e_Transtorno_do_Espectro_Autista1_.pdf https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_u Acesso em: 08 de junho de 2020

SOSA, S. A. S. Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. **Revista de estudiantes de Terapia Ocupacional**, Santiago do Chile, v. 7, n. 1, p. 19-35, 2020. Disponível em: <http://reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/90>. Acesso em 24 de outubro de 2022.

SOUSA, T. de F. A. B.; MATOS, P. G. S. de; MATOS, D. C. de. Desdobramentos de intervenções da aba sobre a Psicologia Escolar para inclusão de crianças com autismo: estudo de caso. In: MATOS, T. N. F. de (Org.). **Psicologia: Compreensão Teórica e Intervenção Prática**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, p. 170-190.

SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Psicologia Escolar e educacional**, v. 13, n. 1, p. 179-182, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wXnm95Rk4KtH9zKwkVDdtfC/?lang=pt> Acesso em: 04 de agosto de 2022.

SOUZA, T. Y.; BRANCO, A. M. C. U. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais. **Fractal**, v. 20, n. 2, p. 357- 376, 2008.

SOUZA, V. L. T. de. A pesquisa-intervenção como forma de inserção social em contextos de desigualdade: arte e imaginação na escola. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 689-706, maio-ago. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v25n2/v25n2a20.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

SOUZA, V. L. T. de. Contribuições da Psicologia à educação escolar: perpetuação ou transformação das desigualdades sociais? **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 39, 2022a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7cd8N3gGpDGwr6bDGBhnnQp/> Acesso em: 12 de janeiro de 2023.

SOUZA, V. L. T. de. Psicologia Escolar e COVID-19. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 39, e220103, 2022b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/S5Rc4JJDQw5VVfNxfyWG7gM/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 de janeiro de 2023.

SOUZA, V. L. T.; DUGNANI, L. A. C.; JESUS, J. S.; MEDEIROS, F. P. **Imaginar, realizar e transformar**: a psicologia da arte mobilizando potência de ação na escola. São Paulo: Ed Loyola, 2022.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. *In*: PLACCO, V. M. N. DE S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 53 - 72.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. . O Psicólogo na Escola e com a Escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. *In*: GUZZO, R. de S. L. (Org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores na educação pública. 54 ed. Campinas: Atomo & Alínea, 2014, p. 27-54.

TEIXEIRA, C. de S. M. **Ser ‘O Faz-Tudo’ na escola**: significações produzidas sobre o trabalho do coordenador pedagógico na escola pública. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2020.

TEIXEIRA, O. F. B.; XAVIER, S. P. L.; FÉLIX, N. D. C.; SILVA, J. W. M.; ABREU, R. M. S. X.; MIRANDA, K. C. L. Repercussions of the COVID-19 pandemic for people with autism and their family members: A scoping review. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**.v. 30, e3729, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5965.3729> Acesso em: 14 de setembro de 2023.

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In*: **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia-ESBP-ABPp**. 2009. p. 4127-4138. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9610094-A-atuacao-do-professor-diante-do-processo-de-inclusao-e-as-contribuicoes-de-vygotsky.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, jan. de 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar2021>. Acesso em 12 de setembro de 2022.

VARELLA, A. A. B.; AMARAL, R. do N. Os sinais precoces do transtorno do espectro autista. In SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (Orgs.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018, p. 35-43.

VAZ, K.; BARCELOS, L. G. de; GARCIA, R. M. C. Propostas para a educação especial em tempos de pandemia: exclusão escancarada. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 24, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16018/209209214479> Acesso em: 13 de janeiro de 2023.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2007.

VIEIRA, A. C. **Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista**: relatos de familiares. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/143824>. Acesso em: 2 de setembro de 2022.

VIEIRA, D. A.; NEGRÃO, Â. S.; SOUSA, C.; BORBA-PINHEIRO, C. J. Aulas remotas para alunos com transtorno do espectro autista na pandemia Covid-19, proposto por uma secretaria municipal e com a ótica dos professores: Um estudo descritivo-documental. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020183, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1633>. Acesso em: 12 fevereiro de 2023.

VIER, R. F. da S.; SILVEIRA, R. M. C. F.; PRSYBYCIEM, M. M. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientação psicológica em tempos pandêmicos: suas relações e desafios na educação. **Revista Praxis**, v. 12, n. 1 sup, 2020. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3474/2706> Acesso em: 07 de dezembro de 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt#> Acesso em: 04 de fevereiro de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. (Obras Completas – Tomo 5). Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**, Tomo v: Fundamentos de Defectologia. Editorial pueblo y educación. 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão Escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicol. Esc. Educ.** [Internet]. v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/#> Acesso em 13 de setembro de 2023.

WHO. World Health Organization. **ICD-11 for mortality and morbidity statistics**. Version: 2019 April. Geneva: WHO; 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> Acesso em: 12 nov de 2022.

WHO. World Health Organization. **Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19)**. 2023. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em 26 de fevereiro de 2023.

WHO. World Health Organization. **Projeto de P&D e COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/teams/blueprint/covid-19> Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychological medicine**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0033291700053332>. Acesso em 03 de março de 2023.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01531288>. Acesso em: 03 de março de 2023.

ZHU, N. *et al.* A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine**, v. 382, n. 8, p. 727-733, 2020. Disponível em: <https://www.nejm.org/doi/pdf/10.1056/NEJMoa2001017> Acesso em 21 novembro 2022.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 21-36

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) está de acordo com a execução do projeto de pesquisa **“INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A COVID-19”**, realizado pela discente, Mônica dos Santos de Oliveira, sob orientação da Profa. Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos, professora do curso de Psicologia da Universidade Ceuma (UNICEUMA) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução No. 466/2012 e a Resolução No. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Luís, 08 de abril de 2023.

Profa. Dra. Jena Hanay Araújo de Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL**Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)****OFÍCIO Nº****São Luís, 10 de abril de 2023****Ilustríssima Senhora Secretária Municipal de Educação _____****CARTA DE ACEITE INSTITUCIONAL**

Nos últimos anos, tensionamentos para efetivação de uma educação inclusiva tem levado inúmeras pessoas com deficiência para dentro das escolas, no entanto é sabido que apenas isso não é o suficiente. Com o grave cenário instalado pela pandemia, os desafios existentes se potencializaram ainda mais, somando-se a eles novas problemáticas. Diante deste cenário pretende-se realizar a pesquisa **“INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A COVID-19”**, de responsabilidade da pesquisadora Mônica dos Santos de Oliveira, estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGpsi/UFMA), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Pollianna Galvão.

O estudo, sob o aporte epistemológico e teórico da Psicologia Histórico-Cultural, terá como objetivo investigar os indicadores para a atuação do Psicólogo escolar no processo de inclusão de estudantes autistas através da identificação e conhecimento de suas vivências acadêmicas e sociais no ambiente escolar, fazendo interlocução com as variáveis que emergiram com a pandemia de COVID-19. Como desdobramento desta pesquisa, espera-se conhecer a realidade escolar vivenciada pelos estudantes autistas e assim, propor indicadores para à atuação do Psicólogo escolar na inclusão desse público. A metodologia prevê o mapeamento de matrículas

de estudante autistas e a participação em entrevistas semiestruturadas pelo professor de aprendizes autistas das Instituição de Ensino.

As informações obtidas nesta pesquisa serão divulgadas em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e promoção de estudos e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão de estudantes autistas. Não será publicado qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes.

Informamos que, a qualquer momento, o senhor(a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado, por meio dos contatos de e-mails monica.so@discente.ufma.br, polliannagalvao@yahoo.com.br ou telefone (99) 98416-3896.

Agradecemos a sua colaboração.

Profa. Dra. Jena Hanay Araújo de Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Dra. Pollianna Galvão Soares de Matos
Profa. do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
PROFESSORES**

Caro professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa desenvolvida por Mônica dos Santos de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGpsi/UFMA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Pollianna Galvão.

O estudo proposto tem como objetivo investigar os indicadores para atuação profissional do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas por meio das vivências escolares e sociais do aprendiz autista de algumas escolas municipais da cidade de Caxias-Ma. Como desdobramento desta pesquisa espera-se conhecer a realidade escolar vivenciada pelos estudantes autistas, entender os atravessamentos que emergiram no contexto pandêmico para o público autista e assim, propor indicadores para à atuação do Psicólogo escolar nos processos de inclusão.

Por meio deste documento consultamos seu interesse na participação desta pesquisa, que se efetivará por meio de uma entrevista semiestruturada (que serão registradas por meio de um gravador de voz) e observações em sala de aula e outros ambientes escolares. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo e omissão total de conteúdos que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, registros escritos e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos e, posteriormente, serão destruídos.

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão de estudantes autistas, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo.

Em conformidade com as Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos do CNS, pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, essa pesquisa oferece riscos mínimos para a sua saúde e bem-estar, e pode apresentar desconforto, constrangimento e incômodos, diante da necessidade de rememorar fatos ocorridos em período de pandemia ou ao partilhar sobre sua atuação. Com o intuito de minimizar os possíveis riscos, as entrevistas ocorrerão de maneira individual, a participação no estudo será livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento e com a garantia que não sofrerá nenhum dano. Você poderá fazer a utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato. As pesquisadoras comprometem-se a atentar aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar decorrentes desta pesquisa superam os riscos, por promoverem uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas. Isso favorecerá conhecimento da realidade local, o que pode colaborar com o desenvolvimento de ações que objetivam apresentar melhorias para garantia de inclusão desses alunos. Também será possível repensar práticas pedagógicas, desenvolver novas estratégias que beneficiará toda comunidade escolar, além de conscientização da população sobre práticas capacitistas, por meio da divulgação de informações.

As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário durante as diversas etapas da pesquisa, por meio dos contatos de e-mails monica.so@discente.ufma.br, polliannagalvao@yahoo.com.br ou do telefone (99) 9 98416-3896.

Agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador
Mônica dos Santos de Oliveira – CRP 22/04223

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
COORDENADORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE /
COORDENADORES**

Caro Coordenador(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa desenvolvida por Mônica dos Santos de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (PPGPsi/UFMA), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Pollianna Galvão.

O estudo proposto tem como objetivo investigar os indicadores para atuação profissional do Psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas através das vivências escolares e social do aprendiz autista de algumas escolas municipais da cidade de Caxias-Ma. Como desdobramento desta pesquisa espera-se conhecer a realidade escolar vivenciada pelos estudantes autistas, entender os atravessamentos que emergiram no contexto pandêmico para o público autista e assim, propor indicadores para à atuação do Psicólogo escolar nos processos de inclusão.

Por meio deste documento consultamos seu interesse na participação desta pesquisa, que se efetivará por meio de um questionário semiestruturado e entrevista. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo e omissão total de conteúdos que permitam identificá-lo(a). As informações provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, registros escritos e gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável por um período de cinco anos e, posteriormente, serão destruídos.

Requeremos também sua autorização para publicação dos resultados em revistas científicas e contextos acadêmicos, objetivando o incentivo e a promoção de estudos, pesquisas e práticas em prol da Psicologia Escolar e das atividades de inclusão de estudantes autistas, sem exposição de quaisquer informações que possam identificá-lo.

Em conformidade com as Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos do CNS, pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, essa pesquisa oferece riscos mínimos para a sua saúde e bem-estar, mas pode apresentar desconforto, constrangimento e incômodos, diante da necessidade de rememorar fatos ocorridos em período de pandemia ou ao partilhar sobre sua atuação. Com o intuito de minimizar os possíveis riscos, as entrevistas ocorrerão de maneira individual, a participação no estudo será livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento e com a garantia que não sofrerá nenhum dano. Você poderá fazer a utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato. As pesquisadoras comprometem-se a atentar aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa, superam os riscos, por promoverem uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas. Isso favorecerá conhecimento da realidade local, o que pode colaborar com o desenvolvimento de ações que objetivam apresentar melhorias para garantia de inclusão desses alunos. Também será possível repensar práticas pedagógicas, desenvolver novas estratégias que beneficiará toda comunidade escolar, além de conscientização da população sobre práticas capacitistas, por meio da divulgação de informações.

As pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário durante as diversas etapas da pesquisa, por meio dos contatos de e-mails monica.so@discente.ufma.br, polliannagalvao@yahoo.com.br ou do telefone (99) 9 98416-3896.

Agradecemos à sua colaboração.

Assinatura do Pesquisador
Mônica dos Santos de Oliveira – CRP 22/04223

Assinatura do(a) Participante da pesquisa

**APÊNDICE E - TABELA PARA ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS
INFORMAÇÕES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

TABELA PARA ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Nome da Escola	Localização	Número total de matrículas	Número total de matrículas de estudantes autistas

**APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS E
ESTRATÉGIAS REALIZADAS NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS
REALIZADAS NO CONTEXTO PANDÊMICO.**

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES

EIXO I- CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Identificação

Nome (obs: será mantido sigilo):	
Gênero:	
Faixa etária: () 25 -30 anos	() 45- 50 anos
() 30 - 35 anos	() 50- 55 anos
() 35 – 40 anos	() 55- 60 anos
() 40 - 45 anos	() 60+ anos
E-mail:	Telefone:
Escola que exerce cargo de coordenador(a):	
Há quanto tempo trabalha nessa instituição com o cargo de coordenador(a)?	
Qual a natureza do seu vínculo com a SEMECT/CAXIAS?	
() Contrato	
() Concurso Público	

EIXO II – FORMAÇÃO

I – Formação Inicial

- Graduação/Ano de Formação:
- Instituição que concluiu o curso:
- Sobre a Educação Inclusiva, quais vivências formativas você obteve durante a graduação? (Assinale disciplinas, estágios, projetos de extensão, projetos de pesquisa, cursos, dentre outras).

II – Formação Continuada

() Especialização (Área/Tema):

() Mestrado (Área/Tema):

() Doutorado (Área/Tema):

Outros (assessoria, grupo de estudo, grupo de discussão etc.) Especificar:

- Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com Inclusão Escolar? Se sim, descreva-a (s).
- Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com estudantes autistas? Se sim, descreva-a (s).
- A SEMECT de Caxias-Ma, oferta formações para os coordenadores voltadas para a educação inclusiva?
- Se a resposta for sim, com que frequência? E quais profissionais costumam ministrar essas formações?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CARACTERIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS NO CONTEXTO PANDÊMICO

EIXO I- PERÍODO PANDÊMICO

1. A escola propôs alguma medida sanitária em relação ao período pandêmico direcionada aos estudantes? E em relação aos estudantes autistas?
2. Qual é a sua opinião sobre as medidas sanitárias de proteção adotadas pela escola durante a pandemia?
3. Quais estratégias foram adotadas pela escola para ensinar os estudantes sobre as medidas sanitárias de proteção? E para os alunos autistas?

EIXO II- PERÍODO DE SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS

4. Como a escola adaptou o ensino no período de isolamento social e suspensão das aulas presenciais? Houve alguma medida específica para os estudantes autistas?

5. Como foi a aderência dos estudantes as metodologias de ensino no período de isolamento social? E os estudantes autistas?

6. Como eram as interações entre os pares com e sem autismo nas plataformas de ensino remoto?

7. Qual o maior desafio encontrado pela escola para garantir o acesso à educação para os alunos durante as aulas remotas? E para os alunos autistas?

EIXO III- RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDÊMIA

8. Quais foram as estratégias adotadas para garantir a segurança de todos os estudantes durante o retorno às aulas presenciais? E para os alunos autistas, teve alguma estratégia específica?

9. No retorno às aulas presenciais, quais foram as instruções utilizadas para ensinar os estudantes a se prevenirem contra a COVID-19? E para os estudantes autistas, foram utilizadas instruções diferentes?

10. Qual o maior desafio encontrado pela escola em relação aos alunos autistas no retorno as aulas presenciais?

FINALIZAÇÃO

11. Qual seu entendimento em relação a atuação do Psicólogo Escolar? E durante a pandemia, no que ele poderia ter ajudado? E no retorno as aulas?

12. Considerando esse seu conhecimento e o cenário durante a pandemia, no que você acha que o Psicólogo Escolar poderia ter ajudado? E em relação ao retorno as aulas presenciais?

13. Quais impactos deixados pela pandemia, para educação, você identificou na sua escola?

APÊNDICE G - ANÁLISE DOCUMENTAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

ANÁLISE DOCUMENTAL

Identificação do documento:

- Tipo de documento
- Ano de publicação
- Objetivo do documento

Título do documento analisado	
Destaques de informações (parágrafo e paginação)	Comentários, análises e observações da pesquisadora

APÊNDICE H - PROTOCOLO DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES INSTITUCIONAIS INTERATIVAS

PROTOCOLO DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES INSTITUCIONAIS INTERATIVAS (adaptado de Marinho- Araújo, 2014)

Nº da Visita: _____ Data: ____/____/____ Período: _____

Participantes:

1. Caracterização do espaço físico

2. Natureza, características e participantes da(s) atividade(s)

3. Roteiro da Observação

Como interagem educadores e educandos Espectro Autista no início das atividades? A disposição física do espaço no qual ocorre a atividades escolares contribui para o desenvolvimento da atividade planejada pelo educador? Como os educandos e educadores se posicionam no ambiente? Como os educandos se comportam em relação às orientações do educador nas atividades? Quais aspectos (afetivos e cognitivos) estão relacionados ao bom ou mau desempenho dos educandos durante o desenvolvimento da atividade? Os educandos interagem entre si? Essa interação faz parte da atividade planejada pelo educador? Quais aspectos positivos e/ou negativos dessa interação no processo de aquisição da aprendizagem? Quais características e habilidades o educador disponibiliza para envolver melhor os

educandos na atividade? Como esses recursos são utilizados no desenvolvimento das atividades? Quais concepções de desenvolvimento e aprendizagem subsidiam o planejamento e realização das ações dos educadores? Quais aspectos da aprendizagem dos educandos foram intencionais e/ou intuitivas na ação do educador?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Percepções iniciais e análises preliminares

[illegible]

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS REALIZADAS NO CONTEXTO PANDÊMICO PELO PROFESSOR.

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

EIXO I- CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

1. Identificação

Nome (obs: será mantido sigilo):	
Gênero:	
Faixa etária: () 25 -30 anos	() 45- 50 anos
() 30 - 35 anos	() 50- 55 anos
() 35 – 40 anos	() 55- 60 anos
() 40 - 45 anos	() 60+ anos
E-mail:	Telefone:
Escola que exerce cargo de professor(a):	
Há quanto tempo trabalha nessa instituição com o cargo de professor(a)?	
Qual a natureza do seu vínculo com a SEMECT/CAXIAS?	
() Contrato	
() Concurso Público	

EIXO II – FORMAÇÃO

I – Formação Inicial

- Graduação/Ano de Formação:

- Instituição que concluiu o curso:
- Sobre a Educação Inclusiva, quais vivências formativas você obteve durante a graduação? (Assinale disciplinas, estágios, projetos de extensão, projetos de pesquisa, cursos, dentre outras).

II – Formação Continuada

() Especialização (Área/Tema):

() Mestrado (Área/Tema):

() Doutorado (Área/Tema):

Outros (assessoria, grupo de estudo, grupo de discussão, etc.) Especificar:

- Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com Inclusão Escolar? Se sim, descreva-a (s).
- Você obteve alguma(s) formação(ões) específica(s) para atuar com estudantes autistas? Se sim, descreva-a (s).
- A SEMECT de Caxias-Ma, oferta formações para os professores voltadas para a educação inclusiva?
- Se a resposta for sim, com que frequência? E quais profissionais costumam ministrar essas formações?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES

- 1- Como a pandemia pela COVID-19 interferiu em sua sala de aula? E para o aluno autista?
- 2- Como você percebeu os impactos da pandemia no desempenho escolar após o retorno as aulas presenciais?
- 3- O seu aluno fez uso de máscaras e demais recursos de proteção sanitária ao retornar as aulas presenciais? E o aluno autista?
- 4- Quais são os desafios mais comuns enfrentados por estudantes autistas em sua turma?
- 5- Como você descreveria as práticas atuais de inclusão de estudantes autistas em sua turma?
- 6- Como você acha que o Psicólogo Escolar poderia contribuir no processo de inclusão escolar em contexto de doenças infectocontagiosas como a Covid-19?

7- Além do que foi discutido, você gostaria de pontuar algo a mais?

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS APÓS A PANDEMIA PELA COVID-19

Pesquisador: MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70108723.6.0000.5087

Instituição Proponente: PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.329.515

Apresentação do Projeto:

O estudo tem como proposta investigar indicadores para atuação do psicólogo escolar na inclusão de estudantes autistas nas escolas regulares, considerando os desdobramentos que emergiram e se intensificaram no contexto pandêmico. A investigação acontecerá nas escolas da rede municipal de ensino da zona urbana do município de Caxias, localizado no estado do Maranhão. Para este estudo, será escolhida a pesquisa qualitativa em Psicologia.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar indicadores para a atuação em Psicologia Escolar direcionada ao acompanhamento de estudantes autistas após o contexto pandêmico da COVID-19 em uma escola pública de Caxias/Ma

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em conformidade com as Diretrizes Éticas de Pesquisas com Seres Humanos do CNS, pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, essa pesquisa oferece riscos mínimos ao participante, mas pode apresentar desconforto, constrangimento e incômodos, diante da necessidade de rememorar fatos ocorridos em período de pandemia. Com o intuito de minimizar os possíveis riscos, as entrevistas ocorrerão de maneira individual, a participação no estudo será livre e voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento e com a garantia que não sofrerá nenhum dano. O

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.515

participante poderá fazer a utilização de nomes fictícios ou outra forma de manutenção do anonimato. As pesquisadoras comprometem-se a atentar aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

Benefícios:

Considera-se que os benefícios para os participantes e toda comunidade escolar, decorrentes desta pesquisa, superam os riscos, por promoverem uma discussão crítica sobre a inclusão de estudantes autistas. Isso favorecerá conhecimento da realidade local, o que pode colaborar com o desenvolvimento de ações que objetivam apresentar melhorias para garantia de inclusão desses alunos. Também será possível repensar práticas pedagógicas, desenvolver novas estratégias que beneficiará toda comunidade escolar, além de conscientização da população sobre práticas capacitistas, por meio da divulgação de informações.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo a pesquisadora, compreender as necessidades próprias do estudante autista é um passo muito importante para seguir em direção à inclusão escolar, principalmente com os desdobramentos do contexto pandêmico e político, cujas particularidades, de maneira equivocada, foram usadas para formulação de políticas reforçadoras da exclusão, como a dispensa do pagamento da mensalidade em escolas privadas, com a Lei estadual n.º 11.299 de 14/07/2020, que levou muitos autistas, naquele momento, a perderem suas matrículas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo apresenta documentos referentes aos "Termos de Apresentação Obrigatória": Folha de rosto, Cronograma com etapas detalhadas, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Orçamento detalhado, Declaração de liberação do local de coleta de dados e Projeto de Pesquisa Original na íntegra.

Recomendações:

Após o término da pesquisa solicita-se que os resultados do estudo sejam devolvidos aos participantes da pesquisa ou a instituição que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.329.515

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não observam-se pendências e inadequações. Considero o protocolo de pesquisa APROVADO.

O (A) pesquisador (a) possui o compromisso explícito de iniciar o estudo somente após a aprovação final do Sistema CEP/Conep em conformidade à NORMA OPERACIONAL CNS Nº 001 de 2013.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2137258.pdf	31/05/2023 16:42:26		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Monica_Santos.pdf	31/05/2023 16:40:48	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	LATTES_ORIENTADORA.pdf	31/05/2023 16:39:48	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	31/05/2023 16:35:40	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	31/05/2023 16:34:57	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	31/05/2023 16:27:03	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	31/05/2023 16:26:14	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES.pdf	21/05/2023 00:47:11	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	21/05/2023 00:46:49	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/05/2023 00:19:03	MONICA DOS SANTOS DE	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SÃO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 6.329.515

Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/05/2023 00:19:03	OLIVEIRA	Aceito
Outros	lattes.pdf	21/05/2023 00:16:14	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA_INSTITUCIO NAL_UFMA.pdf	21/05/2023 00:14:46	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PARA_PESQUISA_SE MECT.pdf	21/05/2023 00:12:47	MONICA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 27 de Setembro de 2023

Assinado por:
Emanuel Pérciles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br