

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
REDE NACIONAL - PROFEI**

CLAUDINEA PEREIRA DIAS QUEIROZ

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO JUNTO AO
ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**PONTA GROSSA
2024**

CLAUDINEA PEREIRA DIAS QUEIROZ

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO JUNTO AO
ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEL, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linha de Concentração: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elenice Parise Foltran

**PONTA GROSSA
2024**

Q3

Queiroz, Claudinea Pereira Dias

A formação do profissional de apoio para atuação junto ao estudante com transtorno do espectro autista / Claudinea Pereira Dias Queiroz. Ponta Grossa, 2024.

155 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Elenice Parise Foltran.

1. Formação Profissional. 2. Inclusão. 3. Profissional de apoio. 4. Transtorno do espectro autista. I. Foltran, Elenice Parise. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

TERMO DE APROVAÇÃO

CLAUDINEA PEREIRA DIAS QUEIROZ

**"A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO PARA ATUAÇÃO JUNTO AO ESTUDANTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA"**

**Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação
em Educação Inclusiva, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta
Grossa, pela seguinte banca examinadora:**

Ponta Grossa, 25 de outubro de 2024.

Membros da Banca

Profa. Dra. Elenice Parise Foltran – UEPG
(Presidente)

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre - UEPB
(Titular Externo)

Profa. Dra. Nelba Maria Teixeira Pisacco - UEPG
(Titular Interno)



Documento assinado eletronicamente por **Elenice Parise Foltran, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional**, em 25/10/2024, às 22:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Eduardo Gomes Onofre, Usuário Externo**, em 14/11/2024, às 08:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Nelba Maria Teixeira Pisacco, Professor(a)**, em 22/11/2024, às 21:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2260100** e o código CRC **DC42FDD2**.

Dedico este estudo a todos os estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que enfrentam desafios diários no processo de inclusão escolar. Em especial, dedico aos meus queridos alunos do CEMAEE – Alegria de Viver, que foram uma fonte de inspiração e que, diariamente me ensinam sobre a diversidade humana, mostrando o quanto são incrivelmente únicos e valiosos.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, primeiramente, a Deus por ter me dado saúde, determinação, foco e persistência. Ao finalizar este estudo, me lembrei da canção de Isadora Pompeo: *“Ainda me lembro quando um milagre eu pedi, com pouca fé sim, eu temi. E hoje eu posso ver, foi muito além do meu pensar, são tantas bênçãos pra contar...”*. Foram inúmeras bênçãos durante este caminho.

Aos meus filhos, Gian, Lara e Enzo, que são minha inspiração diária. Agradeço o incentivo, compreensão e paciência diante das minhas ausências. Enzo, quantas mensagens trocamos às 23h! Obrigada meu filho, por sempre me entender! Gian, sua ajuda com sua irmã foi fundamental para que eu pudesse ter mais tempo de me dedicar aos estudos.

Ao meu esposo, Binho, pelo apoio incondicional, por compreender o meu momento. Você foi paciente e aceitou minhas ausências em tantos momentos, abdicando de outros por minha causa. Sou imensamente grata pelo seu amor e parceria.

À minha mãe, Josy, exemplo de força, coragem e determinação, meu muito obrigada por seu amor, aconchego e presença constante em nossas vidas. Os almoços de domingo, sempre cheios de afeto, renovaram minha energia e me deram a força necessária para continuar.

À Secretaria de Educação de Jaguaquara /BA, pelo apoio principalmente durante a implementação do produto educacional.

Aos colaboradores Leandro, Milena, Carla Cristina e Emanuele, que foram essenciais para o sucesso do curso. Aos profissionais de apoio que participaram desta pesquisa, obrigada por confiarem em mim e pela dedicação e responsabilidade na proposta formativa.

À professora, Elenice Parise Foltran, orientadora desta pesquisa, por sua paciência, incentivo e sabedoria, sempre me tranquilizando e guiando com maestria. A banca de qualificação, cujas contribuições foram valiosas para o aprimoramento do trabalho.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a todos os professores, pela possibilidade de crescimento profissional e ingresso no mundo científico. Ao grupo de pesquisa GEP-Proa, pelas ricas discussões e aprendizado ao longo da jornada.

À Capes, pelo incentivo financeiro, que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

E a todos que, de alguma maneira, contribuíram para o êxito dessa dissertação.

Sabiam que eu era diferente, mas não incapaz.
Uma porta abriu e eu atravessei.

Temple Grandin

RESUMO

QUEIROZ, Claudinea Pereira Dias. **A formação do profissional de apoio para atuação junto ao estudante com transtorno do espectro autista**. 2024, 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2024.

O aumento significativo do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas tem gerado uma crescente demanda por profissionais de apoio. Esses profissionais, embora assumam múltiplas responsabilidades, frequentemente carecem de formação adequada para atender às necessidades específicas desses estudantes. Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições de um curso de formação destinado a profissionais de apoio, visando o aprimoramento de habilidades para atuar junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e inclusão desses estudantes no contexto escolar. A metodologia utilizada foi a Pesquisa de Desenvolvimento e os instrumentos de coleta de dados consistiram em dois questionários. Por se caracterizar sistemática, flexível e com o propósito de aperfeiçoar práticas educativas, essa metodologia foi utilizada no design, desenvolvimento e implementação do Produto Educacional, denominado “Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio”. A pesquisa foi realizada no Município de Jaguaquara, na Bahia, com a participação inicial de setenta profissionais de apoio que responderam a um questionário semiestruturado. Desses, trinta e cinco participaram do curso de formação e desempenharam o papel de avaliadores do Produto Educacional, que compôs a pesquisa. A análise dos dados obtidos por meio dos questionários de avaliação foi conduzida com foco em aspectos como satisfação geral, clareza das instruções e metodologia, duração e organização do curso, qualidade da aprendizagem e habilidades adquiridas, além de recursos e infraestrutura disponibilizados, contribuições práticas do curso e relevância dos conteúdos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a implementação de políticas públicas que estructurem o cargo em diferentes níveis e funções é fundamental para atender às demandas dos estudantes com TEA. Esta pesquisa contribui significativamente para a ciência brasileira ao ampliar o conhecimento sobre o papel dos profissionais de apoio e oferecer novas evidências sobre a formação necessária para fornecer suporte eficaz a estudantes com TEA, além de influenciar debates sobre políticas públicas relacionadas à qualificação, carga horária e valorização desses profissionais. O estudo revelou que a função do profissional de apoio é complexa, pois exige afinidade com a área, conhecimentos pedagógicos, entendimento sobre o desenvolvimento da comunicação e linguagem, além da capacidade de lidar com comportamentos desafiadores. Ademais, no processo de validação pelos profissionais de apoio, o curso de formação, desenvolvido e implementado pela pesquisadora, estruturado com base nas necessidades específicas dos estudantes com TEA, ofereceu subsídios importantes para os profissionais de apoio atuarem com êxito no desenvolvimento e autonomia desses estudantes na escola.

Palavras-chave: Formação Profissional. Inclusão. Profissional de Apoio. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

QUEIROZ, Claudinea Pereira Dias. **The Training of Support Professionals for Working with Students with Autism Spectrum Disorder.** 2024, 155 f. Dissertation (Master's in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2024.

The significant increase in the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools has led to a growing demand for support professionals. These professionals, although assuming multiple responsibilities, often lack adequate training to meet the specific needs of these students. This study aimed to analyze the contributions of a training course designed for support professionals, focusing on enhancing skills to work effectively with students with Autism Spectrum Disorder, fostering their autonomy and inclusion within the school environment. The methodology employed was Development Research, and the data collection instruments consisted of two questionnaires. Characterized as systematic, flexible, and aimed at improving educational practices, this methodology was used in the design, development, and implementation of the Educational Product titled "Support and Inclusion Strategies for Students with Autism Spectrum Disorder: A Training Course for Support Professionals." The research was conducted in the municipality of Jaguaquara, Bahia, involving the initial participation of seventy support professionals who responded to a semi-structured questionnaire. Of these, thirty-five participated in the training course and served as evaluators of the Educational Product, which constituted the study. The analysis of data obtained through the evaluation questionnaires focused on aspects such as overall satisfaction, clarity of instructions and methodology, course duration and organization, quality of learning and skills acquired, as well as resources and infrastructure provided, practical contributions of the course, and relevance of the content. The research results highlighted the importance of implementing public policies to structure the support professional role at different levels and functions to address the needs of students with ASD. This study significantly contributes to Brazilian science by expanding knowledge about the role of support professionals and providing new evidence regarding the training necessary to offer effective support to students with ASD. Furthermore, it informs debates on public policies related to the qualification, workload, and recognition of these professionals. The study revealed that the role of support professionals is complex, requiring affinity with the field, pedagogical knowledge, understanding of communication and language development, and the ability to manage challenging behaviors. Additionally, during the validation process by support professionals, the training course developed and implemented by the researcher, structured based on the specific needs of students with ASD, offered essential resources for support professionals to successfully foster the development and autonomy of these students within the school environment.

Keywords: Professional Training. Inclusion. Support Professional. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A deficiência vista pelo modelo biomédico e psicossocial	25
Figura 2 - Hospício D. Pedro II, 1960	39
Figura 3 - Localização do Município de Jaguaquara	80
Figura 4 - Capa do Produto Educacional	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis de gravidade para TEA.....	41
Quadro 2 - Nomenclaturas dos profissionais de apoio no Brasil.....	59
Quadro 3 - Fases da Pesquisa.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Tempo de atuação dos profissionais de apoio.....	84
Gráfico 2	- Motivos da não seleção de profissionais de apoio para o curso	88
Gráfico 3	- Segurança no exercício da função de profissional de apoio	100
Gráfico 4	- Sensação de prontidão para a função de profissional de apoio.....	103
Gráfico 5	- Quantidades de estudantes acompanhados pelos profissionais de apoio.....	105
Gráfico 6	- Atividades executadas pelos profissionais de apoio	107
Gráfico 7	- Percepção dos profissionais de apoio sobre as orientações recebidas dos professores da classe comum.....	110
Gráfico 8	- Satisfação geral com o curso.....	123
Gráfico 9	- Avaliação das instruções, dos materiais utilizados e das atividades práticas	124
Gráfico 10	- Duração e programação do curso.....	125
Gráfico 11	- Aprendizagem e habilidades adquiridas	125
Gráfico 12	- Recursos e infraestrutura.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Evolução do número de estudantes com TEA e profissionais de apoio escolar	63
Tabela 2	- Nível de formação dos profissionais de apoio no Brasil.....	72
Tabela 3	- Perfil de formação inicial dos profissionais de apoio	84
Tabela 4	- Entendimento dos profissionais de apoio sobre inclusão	94
Tabela 5	- Entendimento dos profissionais de apoio sobre o TEA	96
Tabela 6	- Entendimento dos profissionais de apoio sobre sua função.....	97
Tabela 7	- Sugestões de temas para o curso de formação	112
Tabela 8	- Contribuições do curso para o desenvolvimento de habilidades práticas.....	127
Tabela 9	- Tópicos que demandariam mais aprofundamento	128
Tabela 10	- Relevância dos conteúdos abordados.....	129
Tabela 11	- Observações específicas e sugestões	130

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos dos Autistas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CDC	Disease Control na Prevention
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CECCO	Centro de Convivência e Cooperativa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CF	Constituição Federal
DBR	Design Based Research
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e estatística
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAPS	Núcleo de Atenção Psicossocial
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Profissional de Apoio
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PAIE	Profissionais de Apoio a Inclusão Escolar
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOD	Transtorno Opositor Desafiador
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO	23
1.1 CONCEITOS ESSENCIAIS PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	23
1.2 FUNDAMENTOS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	29
1.3 DO ESTIGMA A INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	38
1.4 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DISCUTINDO CONQUISTAS E DESCONTENTAMENTOS	46
 CAPÍTULO 2 - O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	57
2.1 DESVENDANDO O PROFISSIONAL DE APOIO À LUZ DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES.....	57
2.2 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA ESCOLA COMUM	65
2.3 DILEMAS VIVENCIADOS POR PROFISSIONAIS DE APOIO EM SUA ATUAÇÃO	71
 CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA	77
3.1.1 Tipo de pesquisa	77
3.1.2 Contexto da pesquisa	79
3.1.3 Procedimentos Éticos.....	81
3.1.4 Instrumentos de pesquisa.....	82
3.2 FASES DA PESQUISA.....	82
3.2.1 Primeira fase.....	82
3.2.2 Segunda fase	85
3.2.3 Terceira fase.....	89
3.2.4 Quarta fase	92
 CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
4.1 EIXO I – PERCEPÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO SOBRE INCLUSÃO, TEA E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO	94
4.2 EIXO II – QUESTÕES CONTEXTUAIS SOBRE A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO.....	99
4.3 EIXO III – A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE APOIO	102
4.4 EIXO IV – A RELAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO E O PROFESSOR DA ESCOLA COMUM	110
4.5 EIXO V – RELATOS DA PESQUISADORA SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO BASEADOS EM SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	114
4.6 EIXO VI – ESTRATÉGIAS DE APOIO E INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CURSO PARA PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	121

4.6.1	Avaliação Do Curso Desenvolvido e Implementado com os Profissionais de Apoio	123
4.6.2	Desafios enfrentados pelos profissionais de apoio	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		133
REFERÊNCIAS		138
APÊNDICE A –	QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DE APOIO QUE ACOMPANHAM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA COMUM	150
APÊNDICE B –	QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	152
APÊNDICE C –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	154

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, impulsionada pelas diretrizes internacionais, tem ganhado visibilidade na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, o primeiro marco legal a impulsionar a educação inclusiva no Brasil, assegurando o direito de todos à educação. Este avanço foi corroborado posteriormente pelos princípios da Declaração de Salamanca (1994).

Entendida como um processo amplo, que deve estar firmado na concepção de direitos humanos, constituído pela igualdade e diversidade, a educação inclusiva no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), convocou as instituições a ressignificarem a escola, modificando concepções, recriando práticas pedagógicas, e reconhecendo e valorizando as singularidades de cada estudante.

Nesse sentido, as escolas comuns, em consonância com os marcos legais, políticos e pedagógicos, precisam assegurar as condições adequadas para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em todas as atividades do contexto escolar.

O TEA, conforme o American Psychiatric Association - DSM (2014), é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Nesse transtorno, a necessidade de apoio e suporte pode variar significativamente entre os indivíduos, sendo que, em alguns casos, são necessárias intervenções intensivas em diversas áreas para promover o desenvolvimento e o bem-estar.

Dentre os serviços de apoio à inclusão que os sistemas educacionais devem prover, está o serviço do profissional de apoio, previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que, em seu artigo 3º, inciso XIII, anuncia que este profissional deve realizar atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino, atuar nas atividades escolares sempre que necessário, exceto em técnicas e procedimentos específicos de profissões regulamentadas.

De acordo com a LBI (2015), o profissional de apoio possui conexão direta com o trabalho pedagógico, pois sua função é facilitar a acessibilidade do estudante com deficiência. No entanto, não há requisitos técnicos específicos referentes à sua formação. Como resultado,

muitos profissionais que desempenham essa função podem não dispor do conhecimento necessário, o que, em alguns casos, pode prejudicar o desenvolvimento do estudante.

Nesse contexto, é importante refletir sobre o impacto do profissional de apoio na atuação junto estudante com TEA, considerando que, no processo de inclusão escolar, esses estudantes geralmente necessitam de auxílio e intervenção constante em sala de aula.

A Lei 12.764/2012, em seu parágrafo único do artigo 3º, prevê que "Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado" (Brasil, 2012). Atualmente, os profissionais especializados são professores que atuam principalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dificilmente exercem a função de acompanhante especializado, como prevê a Lei 12.764/2012, regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.

Diante da impossibilidade de acesso a um acompanhante especializado, os sistemas de ensino tentam cumprir a legislação ao disponibilizar o profissional de apoio, conforme previsto na LBI (2015), para os estudantes com deficiência. No entanto, a maioria desses profissionais não possui a formação adequada para desempenhar a função de maneira eficaz.

Em Jaguaquara, Bahia, assim como em diversos municípios do Brasil, o aumento das matrículas de estudantes com TEA tem sido um desafio considerável. Além da falta de preparo da escola, dos professores e da carência de materiais pedagógicos, destaca-se a questão do profissional de apoio, cuja presença é assegurada na legislação, mas que, na prática, envolve a contratação de profissionais temporários e sem formação.

A segurança da pesquisadora em relação às afirmações acima é fundamentada na sua experiência como professora de AEE, acompanhando de perto o processo de inclusão dos estudantes com TEA na escola comum. Além disso, a pesquisadora é pedagoga, professora do Sistema Público Municipal de Jaguaquara/BA e atuou como coordenadora do Departamento de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação entre os anos 2017 e 2020, cuja posição, naquele momento, a permitiu visualizar e inquietar-se diante de tantas lacunas e desafios.

Os profissionais de apoio, muitas vezes, ingressam na escola sem uma noção clara de suas funções, já que a demanda costuma se concentrar nas atividades pedagógicas, enquanto a legislação limita o seu papel às atividades de vida autônoma, como já citado anteriormente. Além disso, não há exigência de formação específica na legislação, o que pode comprometer a qualidade da atuação desses profissionais. Essa falta de preparo é frequentemente objeto de queixas por parte de professores, gestores, coordenadores pedagógicos e até familiares.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões: qual a formação mínima necessária para que o profissional de apoio possa atuar de maneira exitosa junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista? A disponibilização de informações sobre o trabalho dos profissionais de apoio para os municípios brasileiros pode contribuir de maneira significativa para que eles implementem o treinamento adequado aos profissionais de apoio, capacitando-os a atuar com êxito no suporte aos estudantes com TEA?

A busca por respostas a esses questionamentos originou a pesquisa apresentada nesta dissertação, que aborda o tema: A formação do profissional de apoio para atuação junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, cujos objetivos serão expostos a seguir.

OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições de um curso de formação destinado a profissionais de apoio, visando o aprimoramento de habilidades para atuar junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e inclusão desses estudantes no contexto escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Situar no contexto das políticas para a educação especial na perspectiva inclusiva o espaço e a normatização para o profissional de apoio;
- b) Discutir o papel e a atuação do profissional de apoio no atendimento ao estudante com TEA;
- c) Identificar as necessidades de formação para o profissional de apoio escolar;
- d) Identificar as intervenções possíveis que o profissional de apoio pode utilizar para favorecer a aprendizagem do estudante com TEA;
- e) Desenvolver e avaliar as contribuições do curso de formação proposto aos profissionais de apoio no cenário da pesquisa.

Buscando a integração teórico-prática, para esta investigação foi adotada a pesquisa qualitativa e os pressupostos da Pesquisa de Desenvolvimento, originada do inglês Design-Based Research – DBR, que, de acordo com Matta, Silva e Boaventura (2015), propõe um resultado concreto, uma solução prática e aplicabilidade para um problema.

A Pesquisa de Desenvolvimento, também conhecida como pesquisa aplicada, busca gerar conhecimento para solucionar problemas práticos, desenvolver novos produtos,

processos ou serviços, visando uma aplicação prática direta das descobertas (Matta, Silva e Boaventura, 2014).

O problema identificado refere-se à falta de preparo para a atuação do profissional de apoio no acompanhamento do estudante com TEA na escola comum. Em resposta a essa questão, foi proposta a criação e implementação de um curso de formação básica para esses profissionais. Essa iniciativa não busca substituir o papel do professor de Educação Especial, mas atenuar, talvez, os prejuízos enfrentados por estudantes com TEA, que frequentemente são acompanhados por pessoas sem o conhecimento adequado para oferecer o suporte.

Para a presente pesquisa, foi conduzida uma revisão de literatura focada em publicações dos últimos 6 anos, visando integrar e refletir sobre as pesquisas mais recentes referente a atuação dos profissionais de apoio no que concerne as abordagens, desafios e lacunas no conhecimento acerca desse profissional. Utilizaram-se os descritores “profissional de apoio escolar”, “paraprofissional” ou “paraeducador escolar” nas bases de dados Scielo e Capes. A pesquisa na Scielo gerou 10 resultados, enquanto na Capes foram encontrados 140 artigos. No entanto, foi observado, após a leitura dos resumos, que a maioria dos artigos não se referia especificamente a profissionais de apoio escolar, mas a outros tipos de profissionais, o que estava fora do escopo da pesquisa.

Dessa forma, decidiu-se buscar a literatura estrangeira. A pesquisa, utilizando os descritores em inglês *paraeducator* ou *paraprofessional school*, resultou em 47 documentos filtrados pela base de dados Scopus e 40 pela Web of Science. Entretanto, uma análise exploratória desses repositórios revelou uma considerável duplicidade de artigos e uma quantidade limitada de estudos relevantes, muitos dos quais estavam fora do escopo. Em decorrência disso, foi necessário recorrer a outros estudos adicionais, conforme apresentado nesta investigação.

Este estudo também incluiu a análise das políticas de inclusão e entrevistas semiestruturadas com os profissionais de apoio que acompanham estudantes com TEA, no apoio à inclusão no Município de Jaguaquara, localizado no interior da Bahia. O Produto Educacional foi desenvolvido pela pesquisadora e constituiu num curso de formação com carga horária de 40 horas, em formato presencial, intitulado “Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio escolar”.

Para o desenvolvimento do curso de formação foi utilizado o Design Instrucional, descrito por Filatro (2009) como um processo que envolve a identificação de um problema de aprendizagem, seguido pelo desenvolvimento, implementação e avaliação de soluções

eficazes para os desafios. Para identificar as necessidades de aprendizagem, 70 profissionais de apoio responderam a um questionário inicial. Com base nos critérios de menor tempo de atuação na função e nível de formação mais baixo, 35 desses profissionais foram selecionados para participar do curso e, ao mesmo tempo, atuaram como avaliadores. A avaliação do curso pelos participantes abrangeu tópicos como satisfação geral, instruções e metodologia, duração e programação, organização, aprendizagem e habilidades adquiridas, conteúdos abordados, recursos e infraestrutura, habilidades práticas e relevância dos conteúdos. Os dados coletados por meio do questionário de avaliação foram analisados tanto qualitativamente quanto quantitativamente.

Diante das questões identificadas, as discussões propostas neste estudo visam não apenas melhorar a atuação do profissional de apoio no acompanhamento dos estudantes com TEA no Município de Jaguaquara/BA, mas indicar caminhos para que outros municípios brasileiros possam formar esses profissionais de modo a desempenhar um trabalho coerente com suas reais necessidades.

Vigotski (2021) propõe que o desenvolvimento humano ocorre em duas dimensões principais: a primeira, relacionada ao desenvolvimento natural do comportamento, ligado aos processos orgânicos, e a segunda, associada aos processos de aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, influenciado pelo ambiente cultural e social. Nesse sentido, é fundamental que estudantes com TEA tenham acesso ao ambiente escolar, com todos os seus direitos garantidos, pois é nesse contexto de interações sociais que eles terão oportunidades de desenvolver suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais.

A presente investigação se justifica pelo importante e emergente tema abordado para a ciência brasileira, ao envolver reflexões para um melhor aproveitamento do profissional de apoio, com vistas à garantia de direitos a uma educação inclusiva, de qualidade e equânime para todos os estudantes com TEA. Pretende-se, ainda, fomentar discussões sobre a temática e incentivar políticas públicas de inclusão mais eficazes, com a definição do perfil e dos papéis a serem desempenhados pelo profissional de apoio, bem como sua valorização, jornada de trabalho e remuneração justa.

O estudo foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado após avaliação documental. A pesquisa está em conformidade com os princípios éticos e metodológicos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Saúde, conforme o Parecer nº 6.309.376. Esta dissertação faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Rede – PROFEI, na Linha de pesquisa I – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Essa linha abrange estudos e investigações que exploram as dimensões epistemológicas, políticos e históricos referentes à Educação Especial numa nova

perspectiva de atuação. A pesquisa está, ainda, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Aprendizagem – GEP-Proa, fortalecendo o desenvolvimento de reflexões e práticas fundamentadas na promoção da inclusão.

Para organizar as discussões, o texto dissertativo foi estruturado em quatro capítulos. No Capítulo I, explorou-se a Educação Inclusiva, abordando-a sob a perspectiva da Educação Especial inclusiva. São apresentadas as definições de conceitos essenciais como deficiência, barreiras, tecnologia assistiva e estigma. O capítulo também aprofunda os fundamentos teóricos, os marcos legais e as conquistas e desafios relacionados à implementação da inclusão. Além disso, discute-se a trajetória e as políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA, apresentando os conceitos dessa condição com base no DSM-5, na Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e de acordo com o movimento da neurodiversidade. A importância da inclusão dos estudantes com TEA foi ressaltada como elemento central na discussão.

No Capítulo 2, examinou-se o papel do profissional de apoio à luz das políticas e legislações brasileiras. Analisou-se sua atuação no contexto escolar, bem como os desafios e dilemas enfrentados por esses profissionais, como a indefinição de papéis, a jornada de trabalho, a falta de valorização, entre outras questões.

Seguindo com o Capítulo 3, foi detalhado o delineamento metodológico da pesquisa, destacando os processos que guiaram sua condução. A Pesquisa de Desenvolvimento foi utilizada para estruturar cada fase da investigação. Além disso, foram apresentados o contexto, o perfil dos participantes e o produto educacional, que constituiu no desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso de formação para os profissionais de apoio. Também foi descrita a metodologia utilizada no curso, abordando-se as estratégias e ferramentas para garantir a eficácia do processo formativo.

No Capítulo 4, foram apresentados os resultados obtidos, acompanhados de uma discussão que conectou esses resultados com a literatura existente. A análise e a discussão foram organizadas em seis eixos: I – Percepções do profissional de apoio sobre inclusão, TEA e atuação do profissional de apoio; II – Questões contextuais sobre a atuação e a formação do profissional de apoio; III – A prática do profissional de apoio; IV – A relação do profissional de apoio e o professor da escola comum; V – relatos da pesquisadora sobre os profissionais de apoio baseados em sua experiência profissional; VI – As contribuições e a avaliação do curso desenvolvido e implementado com os profissionais de apoio.

A análise por eixo explora as implicações dos resultados da atuação dos profissionais de apoio no suporte aos estudantes com TEA, enriquecendo o debate sobre a formação e a prática desses profissionais.

Nas considerações finais, foi enfatizado que a função do profissional de apoio para estudantes com TEA, atualmente, é complexa, exigindo uma combinação de afinidade com a área, conhecimentos pedagógicos, compreensão do desenvolvimento da comunicação e linguagem, além da capacidade de gerenciar comportamentos desafiadores.

Para atender adequadamente a essas necessidades, é fundamental implementar políticas públicas claramente definidas que transcendam o assistencialismo e a ideia do cuidado apenas. Além disso, mostra que o curso de formação desenvolvido e implementado pela pesquisadora foi avaliado positivamente pelos profissionais de apoio, destacando-se por oferecer ferramentas e conhecimentos indispensáveis para o desempenho eficaz de suas funções.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONCEITOS, FUNDAMENTOS TEÓRICOS, MARCOS LEGAIS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo, a educação inclusiva será considerada como uma via fundamental para expandir as oportunidades educacionais e garantir o acesso universal à educação básica. No Brasil, existe um arcabouço de leis e documentos importantes que contribuíram para a consolidação da garantia do acesso dos estudantes com deficiência nas escolas. Por isso, neste capítulo, apresenta-se de maneira breve, o que é a educação inclusiva, os conceitos fundamentais e os principais marcos legais que se configuraram na garantia de direitos das pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Além disso, é aprofundada a compreensão sobre as origens da educação inclusiva e os valores que sustentam suas práticas e políticas, com o objetivo de refletir e adquirir valores que promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Este capítulo serve também como uma base para compreender os fundamentos da educação inclusiva e seu impacto na transformação das escolas em espaços mais inclusivos e equitativos.

1.1 CONCEITOS ESSENCIAIS PARA O ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Para o desenvolvimento de práticas educacionais equânimes e o entendimento das políticas de inclusão, é fundamental compreender uma série de conceitos essenciais que fundamentam a inclusão. Entre eles destacam-se a deficiência e os modelos biomédico e biopsicossocial, as barreiras, a acessibilidade, a Tecnologia Assistiva e o estigma.

Inicialmente é importante compreender que a concepção de deficiência passou por uma mudança significativa ao longo do tempo. Diniz (2007) afirma que a visão de deficiência foi uma criação discursiva do século XVIII, em que ser deficiente é experimentar um corpo anormal, que impõe restrições à participação social de uma pessoa, sendo estritamente visto pelo campo biomédico. Entretanto, com a revolução dos estudos sobre deficiência no Reino Unido e nos Estados Unidos, em 1970, ocorreu com uma reviravolta acadêmica, e a deficiência não é mais vista apenas como a manifestação de uma lesão. “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (Diniz, 2007, p. 9).

Segundo Diniz (2007), a deficiência ainda é frequentemente percebida como uma tragédia pessoal, em vez de ser compreendida como uma questão de justiça social. Para a autora, afirmar a deficiência como um estilo de vida apresenta desafios, especialmente quando é necessário também reconhecer a importância de ações distributivas e reparadoras para combater a desigualdade, assim como a necessidade de cuidados biomédicos.

Na visão de Vigotski, a deficiência não é um atributo exclusivamente biológico, mas sim um evento social. Para ele, o que se considera “defeito” é, em grande parte, a falta de uma educação apropriada, que contenha metodologias, procedimentos e recursos especiais. Vigotski argumenta que, com o apoio educacional correto, as crianças com deficiência podem tornar-se cidadãos úteis e plenamente ajustados às exigências da sociedade (Vigotski, 2022).

Sobre a pessoa com deficiência:

O grau de sua anormalidade ou normalidade depende da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. [...] A substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos, mas também, indispensavelmente, como uma lei, surgem em forma de aspirações e tendências onde existe um defeito (Vigotski, 2022, p.43).

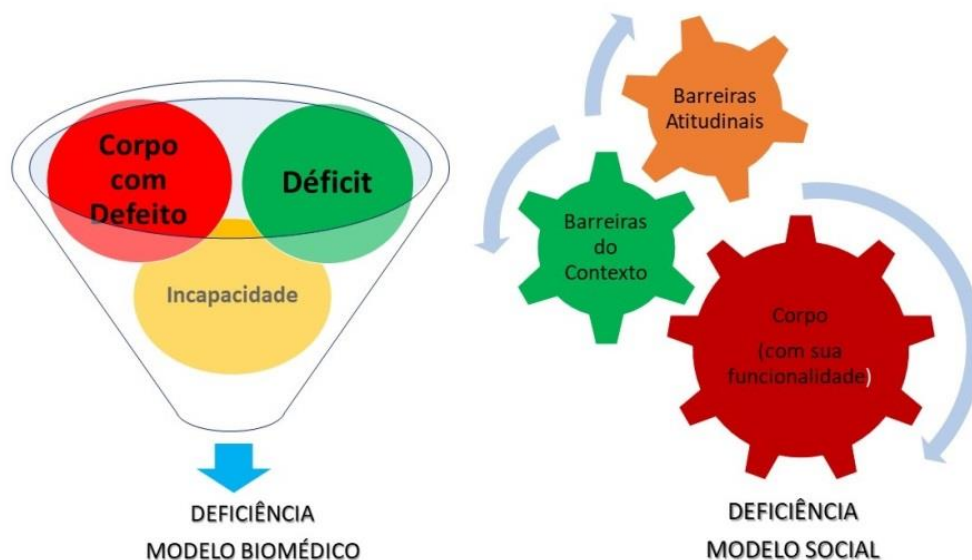
A LBI (2015), no Capítulo I, Art. 2º apresenta uma abordagem moderna e inclusiva para o conceito de deficiência, ao reconhecê-la como um fenômeno complexo, no qual as dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência surgem da falta de acessibilidade e apoios adequados.

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Diante das perspectivas apresentadas, torna-se essencial também definir e diferenciar o modelo psicossocial e o modelo biomédico da deficiência, dada a sua importância para o entendimento das abordagens que serão explicitadas ao longo deste estudo.

No modelo biomédico, a deficiência é vista como uma consequência natural de uma lesão no corpo de uma pessoa, sendo tratada como objeto de cuidados médicos. Em contraste, o modelo psicossocial transforma a deficiência em um conceito político, compreendido como uma questão de direitos, justiça social e políticas de bem-estar (Diniz, 2007). Ou seja, o modelo psicossocial entende a deficiência como uma expressão da diversidade humana e foca nas barreiras sociais e estruturais que limitam a participação das pessoas na sociedade.

Figura 1 - A deficiência vista pelo modelo biomédico e psicossocial



Fonte: RibDown, 2024.

Nota: As figuras comparam os dois modelos de deficiência. O modelo biopsicossocial, à direita, é representado por engrenagens sobrepostas: a vermelha, maior, com a frase “corpo com sua funcionalidade”; uma verde com “barreiras do contexto”; e uma laranja, com “barreiras atitudinais”. À esquerda, o modelo biomédico é ilustrado por um funil com três círculos dentro: o amarelo com “incapacidade”, o verde com “déficit” e o vermelho com “corpo com defeito”.

A perspectiva do modelo psicossocial também é refletida na LBI (2015). Essa lei reconhece que são os contextos pouco sensíveis que segregam a pessoa com deficiência. São as barreiras e outras formas de discriminação que impedem ou dificultam a participação plena dessas pessoas na sociedade. Apesar dos avanços significativos na legislação e nas políticas, as pessoas com deficiência ainda enfrentam diversas barreiras especialmente no contexto escolar. Mas o que são, de fato, as barreiras? Será que as barreiras se restringem apenas ao ambiente escolar? De acordo com a LBI (2015):

IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fluência e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e expressão, à comunicação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificados em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamento que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015).

Conforme conceituadas e classificadas na LBI (2015), as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são múltiplas e afetam significativamente diversos aspectos de sua vida cotidiana. É importante ressaltar que essas barreiras não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas permeiam diferentes áreas. A eliminação dessas barreiras é essencial para que as pessoas com deficiência possam demonstrar sua capacidade e potencial produtivo para a sociedade.

Contrapondo-se às barreiras, é fundamental que as pessoas com deficiência tenham seus direitos assegurados em condições de igualdade, algo que é chamado de acessibilidade. A acessibilidade não se limita apenas aos espaços físicos, mas envolve a eliminação de obstáculos, garantindo que todas as pessoas possam participar plenamente da vida social, educacional e profissional. Como descrito na LBI, art. 53, "A acessibilidade é um direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social" (Brasil, 2015).

No que se refere à educação, é importante destacar que a acessibilidade vai além de garantir o acesso do estudante com deficiência ao ambiente escolar. Ela também compreende o acesso aos currículos, às estratégias pedagógicas, aos materiais didáticos e à capacitação dos profissionais. Ou seja, tornar a escola acessível envolve adaptar ambientes, oferecer recursos e Tecnologias Assistivas e criar uma cultura de valorização das diferenças.

Nessa perspectiva, e com base nos estudos de Vigotski (2011), entende-se que um estudante com deficiência terá grandes dificuldades de seguir seu percurso natural de aprendizagem quando comparado a uma estudante "normal". Por isso, os recursos disponíveis exercem uma influência direta em suas chances de sucesso e na competência ao realizar tarefas. Para Vigotski, "a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal" (Vigotski, 2011, p. 867).

Seguindo nessa linha de raciocínio, conclui-se que a educação na perspectiva inclusiva vai além de simplesmente inserir o estudante na escola, trata-se de criar condições favoráveis para que ele possa desenvolver suas habilidades, alcançando o seu máximo potencial de aprendizagem, mesmo diante das limitações que possa ter.

Corroborando as ideias de Vigotski, destaca-se o uso de Tecnologia Assistiva como aliada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A Tecnologia Assistiva é um termo utilizado para nomear recursos e serviços que venham contribuir para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais de indivíduos com deficiência, de modo a promover a autonomia, independência e inclusão (Bersch, 2007).

De acordo o Art. 3º, inciso III, da LBI, Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica são

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015).

Para alcançar o objetivo da educação inclusiva para estudantes com deficiência, Bersch (2007) salienta que fazer uso de Tecnologia Assistiva é essencial, uma vez que esse serviço busca resolver problemas funcionais, encontrando alternativas para que o estudante possa participar e atuar positivamente nas diversas atividades do contexto escolar. Em outras palavras, a Tecnologia Assistiva é qualquer ideia, qualquer recurso, por mais simples que seja, cujo objetivo é ajudar o estudante a realizar funções perdidas, a fazer coisas como os outros estudantes, porém de outro jeito.

Esse papel crucial da Tecnologia Assistiva torna-se ainda mais evidente ao reconhecer que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência atualmente refletem uma história marcada por situações terríveis de morte, abandono, destrato, negligência, segregação e morosidade na implementação de medidas concretas de investimento na educação.

Apesar do crescente interesse pela educação na perspectiva inclusiva, seu significado permanece obscuro, repleto de incertezas e contradições. Conseguir os meios necessários para alcançar essa educação tão almejada é um dilema, muitas vezes visto como utópico. Contudo, antes de buscar o entendimento sobre a educação inclusiva, é válido compreender os conceitos de exclusão e inclusão.

De acordo com o Dicionário Priberam Online (2024), "excluir" é o ato ou efeito de ser removido ou deixado de fora, enquanto "inclusão" é o ato ou efeito de ser adicionado ou incorporado. À primeira vista, essas definições representam palavras antônimas.

No entanto, no contexto da educação, a relação entre inclusão e exclusão é mais complexa. Como aponta Carvalho (2005, p. 2), "exclusão não é o avesso de inclusão, pois esta pode se manifestar como inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista

desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica".

No ambiente educacional, a exclusão pode ocorrer quando o estudante é impedido de participar plenamente do sistema educativo devido a barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais ou pedagógicas. Por outro lado, a inclusão significa criar ambientes e práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada estudante, promovendo a participação de todos, sem discriminação. Sob essa perspectiva, e considerando-se as ideias defendidas por Vigotski, a escola comum emerge como um dos ambientes sociais mais propícios para o desenvolvimento do estudante, pois possibilita a interação com os pares, contribuindo para a inclusão social e a ruptura dos estigmas e preconceitos. Por outro lado, na escola especial, há o risco de o estudante continuar sendo visto pela ótica da cultura do déficit, perpetuando atitudes de superproteção ou pena.

Para Goffman (1988), um estigma é um tipo de relação especial entre atributos e estereótipos. Ou seja, é um aspecto que diferencia negativamente uma pessoa das demais, levando-a a ser percebida como inferior. A dinâmica do estigma ainda se manifesta frequentemente em relação aos estudantes com deficiência, ao serem vistos não por suas capacidades e potencialidades, mas por suas dificuldades e pelo que lhes falta.

De acordo Goffman (1988), o estigma é um termo que foi originado inicialmente pelos gregos:

[...] para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com corte ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada, especialmente em lugares públicos (Goffman, 1988, p. 5).

Goffman afirma que não se tem uma definição clara das precondições estruturais do estigma atualmente, mas o termo é usado de maneira semelhante ao original, porém aplicado à própria desgraça. Assim, quando uma pessoa é estigmatizada, ela é reduzida a uma condição “estragada” ou “diminuída”, incompleta, com falhas significativas que desqualificam sua aceitação na sociedade (Goffman, 1988). Concorde-se com o autor quando afirma que, em muitas situações, o estigma opera ao reforçar sentimentos de vergonha e exclusão. Isso se evidencia na realidade de muitos estudantes que ocultam sua identidade escolar para evitar o julgamento e a discriminação relacionados à deficiência.

Ortega (2008) debate que, quando um grupo social é estigmatizado pela maioria da sociedade, o ato de autodeclaração da identidade se assemelha a um processo de coming out,

onde afirmar “sou deficiente” torna-se uma forma de auto categorização. Para o autor, esse processo reflete “a afirmação identitária ligada à recusa da cura, a qual é vista como uma forma de combater a diferença e diversidade do corpo e do cérebro humano” (Ortega, 2008, p. 69).

Como observa Ortega (2008), “o movimento anticura” é um desafio não apenas para as pessoas com deficiência, mas também para suas famílias, médicos e cuidadores, ampliando-se para o âmbito das políticas públicas de saúde e educação. Ortega (2008) afirma também que o movimento defende que a deficiência é um fenômeno socialmente construído e perpetuado pela cultura e, da mesma forma, a ideia de cura e os valores a ela associados também são criações sociais.

Ao compreender os principais conceitos que sustentam a educação especial na perspectiva inclusiva, é possível assegurar que todos os estudantes, independente de suas diferenças, possam vivenciar um ambiente educacional mais justo e acessível. A partir disso, torna-se primordial analisar os fundamentos e os marcos legais que orientam a prática inclusiva, pois são eles que fornecem a base normativa e institucional para a efetivação da inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

1.2 FUNDAMENTOS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória da educação inclusiva é marcada por importantes marcos legais que orientam políticas e práticas educacionais em todo o mundo. Eles representam um compromisso global com o desenvolvimento de sistemas educacionais que atendem a todas as crianças, adolescentes e adultos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Para a apresentação e análise dessas normativas não será seguida uma ordem cronológica. Primeiramente, serão abordados os principais documentos e convenções internacionais, seguidas das bases jurídicas que tiveram forte impacto e influência sobre a educação na perspectiva inclusiva no contexto nacional.

Destacam-se os seguintes documentos e convenções internacionais que têm fundamentados a educação inclusiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabelece, em seu artigo 26, o direito à educação para todos.

Este documento não menciona especificamente a educação inclusiva, mas estabelece o princípio fundamental de que a educação deve ser acessível a todos, criando a base para futuras convenções e declarações focadas na inclusão.

Art. 26 A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (UNESCO, 1948).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, reforça a visão de que todos têm direito à educação. A declaração amplia o entendimento de educação inclusiva, enfatizando a necessidade de atender às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com atenção especial daqueles que são vulneráveis a serem marginalizados e excluídos.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra, e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Um dos marcos mais significativo da educação na perspectiva inclusiva é a Declaração de Salamanca e o Enquadramento para a Ação em Necessidades Educacionais Especiais, adotados pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994. Este documento enfatiza que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é pioneira ao promover o princípio de que crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às diversas necessidades de seus estudantes.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado (UNESCO, 1994, p. 7).

A exposição da Declaração de Salamanca afirma que os direitos das crianças com deficiência estão sendo negligenciados e chama a responsabilidade mundial para a inclusão, destacando que é a escola que precisa se reorganizar para atender às individualidades de cada aluno. Foi a partir dessa Declaração que os movimentos em prol das pessoas com deficiência ganharam força política e passaram a exigir do Estado a garantia da educação por meio de ações mais concretas (Carvalho, 2005; Castanha, 2016).

Sobre a Declaração de Salamanca, Carvalho (2005) assinala que o evento ocorreu não por apelos sentimentais, respeito às diferenças, e muito menos por tolerância, mas para evidenciar a exclusão das necessidades educacionais especiais de muitos estudantes que precisam constar nas políticas educacionais.

Essa Declaração traz como princípio que todas as escolas deveriam acolher todas as crianças, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, inclusive aquelas que possuem um comprometimento severo. O consenso sobre essa necessidade emergiu o conceito de escola inclusiva.

Contudo, a iniciativa da educação inclusiva delineada pela Declaração de Salamanca encontra-se vinculada aos preceitos neoliberais, que promovem um modelo de escola e Estado minimalistas, regidos pelas dinâmicas do mercado, sem a devida consideração por questões éticas ou culturais, nem priorizando a humanização do indivíduo. A principal finalidade parece ser a maximização do lucro para alguns, em detrimento da maioria, conforme indicado por Bezerra e Araújo (2013, p. 581).

Críticos como Pletsch (2009) e Bezerra e Araújo (2013) argumentam que, embora mascarada por um discurso de humanização e emancipação, a realidade subjacente da educação inclusiva no contexto neoliberal transforma a deficiência em uma mercadoria. Em outras palavras, a Declaração de Salamanca, embora apresente uma visão convincente da escola inclusiva ao afirmar que "as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras" (UNESCO, 1994), implicitamente prioriza a cooperação financeira internacional.

Esse enfoque subjacente permite que a deficiência seja vista sob uma ótica mercantilista, tratando-a como um aspecto comercializável. Apesar de a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ter nas entrelinhas o neoliberalismo, foi um passo decisivo para o surgimento de novas políticas significativas, especialmente no que se refere à ampliação do acesso de estudantes com deficiência ao ensino comum.

Infelizmente, a educação das pessoas com deficiência sempre foi vista como algo caro, que gera muita despesa. Acolher essas pessoas nas classes comuns também é uma forma

de economia de gastos. Essa situação ainda é vivenciada por muitos municípios brasileiros, inclusive em Jaguaquara/BA, onde diversos gestores fazem questão de dizer que o Centro de Atendimento Educacional Especializado é a instituição que mais gera custos para a prefeitura.

Embora a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) seja amplamente reconhecida, Bueno (2008) destaca que a Declaração de Jomtien, que ocorreu na Tailândia em 1990, representou um avanço significativo para o conceito de “escola para todos”, porque estabeleceu princípios, diretrizes e marcos de ação com vistas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças.

Além disso, foi com a Declaração de Jomtien que o Brasil assumiu, diante da comunidade internacional, o compromisso de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, cujo objetivo também era o progresso social, econômico e a cooperação internacional.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pelas Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e em vigor desde maio de 2008, marca um avanço significativo na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. A CDPD, no Artigo 24, estabelece o direito à educação inclusiva, especificando que os Estados Partes devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ONU, 2007).

É essencial compreender que a CDPD (2007) é um documento notável por seu enfoque no modelo psicossocial de deficiência, destacando a importância de remover barreiras e ajustar o ambiente para promover a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade, em igualdade de condições com as demais.

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devida às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (ONU, 2007, p. 14)

O fato de explicitar o modelo psicossocial da deficiência, de certa forma, convoca a sociedade a se responsabilizar pela remoção das barreiras e garantir que as pessoas com deficiência tenham a possibilidade de desfrutar de todos os seus direitos de maneira plena e igualitária. A CDPD (2007) estabelece, ainda, uma série de princípios fundamentais, como respeito pela dignidade, a autonomia individual, a não discriminação, a participação plena e efetiva na sociedade, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade.

Sarrionandía e Ainscow (2011) explicam que a CDPD, organizada pela ONU em 2006, reconhece a educação como direito positivo e, com apoio, obriga as autoridades a criarem

condições necessárias para a efetiva inclusão, buscando formas de eliminar obstáculos que impeçam o seu exercício, caso contrário, estar-se-ia diante de situações de discriminação.

Além disso, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), adotados pela ONU em 2015, representam um plano de ação para a paz e prosperidade das pessoas e do planeta, com metas a serem alcançadas até 2030. O ODS4 é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e tem como foco assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O ODS4 reforça o compromisso global com a inclusão.

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ONU, 2015).

Esses marcos legais internacionais refletem a evolução do conceito de educação inclusiva, desde o reconhecimento do direito à educação para todos até a implementação de políticas e práticas que garantam a inclusão efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. Esses marcos propiciaram o avanço contínuo da educação inclusiva em muitos países, incluindo o Brasil.

No âmbito nacional, a CF de 1988 foi a base fundamental para a educação inclusiva no Brasil, especificamente por meio de seu artigo 205, que declara a educação como um direito universal, promovendo o desenvolvimento integral da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A CF estabeleceu medidas para a democratização da educação no Brasil, buscando a universalização do acesso escolar, o combate ao analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino, além de incentivar a formação para o trabalho, a humanização e o fomento à tecnologia e à ciência (Mendes, 2010). Essa normativa constitucional representa a rejeição de ambientes segregados, constituindo um passo significativo no processo de socialização de pessoas com deficiência sob a ótica dos direitos humanos.

O artigo 206, inciso I, da CF de 1988, por sua vez, institui como princípio para o ensino a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola", garantindo a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, conforme delineado no artigo 208 (Brasil, 1988).

No entanto, a própria CF, ao estabelecer que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, deixa uma margem de interpretação que, dependendo da influência de interesses individuais, poderia permitir a continuidade da segregação de pessoas com deficiência. É crucial, portanto, uma interpretação legislativa que proíba qualquer substituição, em conformidade com a atual Constituição Federal, evitando contradições internas na própria legislação. Por isso, é importante compreender que:

A interpretação a ser adotada deve considerar que essa substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007, p.27).

A definição da educação como direito de todos e dever do Estado, proposta na Constituição Federal de 1988, está embasada no princípio da igualdade de condições de acesso e permanência de todos os estudantes na escola, garantindo a universalização do ensino e a equidade (Heredero, 2010). Além disso, é uma clara manifestação de valorização de todo ser humano na sociedade.

Na década de 1990, o movimento pela inclusão ganhou um ímpeto sem precedentes, em contrapartida ao princípio da integração predominante nas décadas de 1970 e 1980. Para Mendes (2010), essa mudança teve suas raízes na Constituição Federal de 1988, que iniciou diversas reformas nos sistemas educacionais, trazendo "uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a 'equidade', traduzida pela universalização do acesso de todos à escola e à 'qualidade do ensino'" (Mendes, 2010, p. 105).

Outro marco importante na legislação brasileira é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que, por meio do artigo 55, reforça a Constituição Federal (1988) ao afirmar que é obrigatória, aos pais ou responsáveis, a matrícula dos filhos na rede comum de ensino.

Além disso, o referido Estatuto estabelece os direitos e deveres do Estado para com os jovens e as crianças brasileiras ao afirmar que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo-se na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais" (Brasil, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) exerceu um papel significativo na promoção da educação inclusiva ao reconhecer que pessoas com deficiência são cidadãos de

direitos e ao garantir que todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para pesquisadores como Mantoan (2003), Sarrionandia e Ainscow (2011), que discutem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a educação de estudantes com deficiência veio substituir o velho paradigma do modelo da integração, que era uma proposta centrada nas limitações do sujeito, na tentativa de normalizá-los, por uma proposta inclusiva, que garante o acesso, participação e sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou dificuldades.

Em termos paradigmáticos, Beyer (2003, p. 3) assinala:

[...] pode-se apontar para uma mudança de paradigmas, do clínico-médico para o sócio-antropológico. O foco analítico das variáveis intervenientes nas situações de deficiência, isolamento social e fracasso escolar sofreriam um deslocamento fundamental no sentido de que não mais o indivíduo seria o principal responsável por estas situações, porém a sociedade como um todo.

Segundo Bueno (2008), ao colocar a educação inclusiva como novo paradigma, oculta-se o fato de que há décadas já existia a inserção de estudantes com deficiência nas escolas, mesmo de forma lenta e mal estruturada. Sobre a Educação Especial brasileira, os estudos de Bueno (2016) indicam que, embora as políticas se mostrassem voltadas exclusivamente para o ensino nas escolas regulares, muitas instituições especializadas filantrópicas-assistenciais, com grande influência política, continuavam recebendo financiamento público. Ou seja, essa situação indicava resistência e muita dificuldade na efetiva implementação da educação na perspectiva inclusiva.

Ao fazer uma análise das políticas de educação especial, é necessário olhar com criticidade, observando as relações de poder e os jogos de interesse que existem no que se refere à inclusão escolar, pois “há grande controvérsia e confusão nos diversos posicionamentos teóricos e político-ideológicos oficiais” (Mazzotta, 2008, p. 167).

No processo de educação especial na perspectiva inclusiva, vale destacar também a relevância da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que apresenta a Educação Especial como modalidade integrante da educação básica e dedica o capítulo V, artigo 58, para tratar especificamente do assunto.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A LDB/1996, em consonância com a Constituição Federal de 1988, emprega o termo “preferencialmente” ao referir-se às matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas regulares. Ela também estabelece (artigo 58, §3º) que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996).

A LDB nº 9394/96 apresenta ambiguidades. O termo “preferencialmente” indica que a inclusão é a opção preferida, mas não obrigatória. Isso abre espaço para que as escolas recusem a matrícula de estudantes em razão de sua deficiência e para que pais também deixem de matricular seus filhos. Além disso, a expressão “não for possível” é vaga e pode ser subjetivamente entendida, o que pode levar as escolas a justificarem a não inclusão devido às condições específicas do estudante, resultando no direcionamento do estudante para ambientes segregados.

Em busca de equidade, desde 2008, o poder público federal, os estados e os municípios aderiram à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade na modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) reafirma a educação como um direito humano fundamental e um bem público, devendo ser inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino. Essa política busca promover a inclusão por meio do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE é um serviço da educação especial que deve ser realizado de forma complementar ou suplementar à educação regular, na própria escola, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em Centros Especializados. Esse serviço deve considerar as necessidades específicas de cada estudante, de maneira a garantir o acesso ao currículo, às atividades escolares e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A PNEEPEI (2008) também prevê a formação continuada de professores para o AEE, a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos materiais didáticos e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, destaca a importância do trabalho colaborativo entre a educação especial e o ensino comum, com o objetivo de construir uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008).

Sobre essa política, Bueno (2016) comenta que ela restringiu a Educação Especial à ação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), pois:

[...] a sua estruturação impediu o trabalho colaborativo junto ao professor regente, na medida em que esse atendimento poderia ser oferecido em centros de AEE da rede pública ou em instituições especializadas, ou seja, com essa dinâmica fica claro que o AEE se voltou prioritariamente ao atendimento direto de alunos da educação especial incluídos em sala de aula do ensino regular e muito secundariamente (quando muito) ao trabalho colaborativo entre professor capacitado e especialista (Bueno, 2016, p. 80).

Essa questão levantada por Bueno (2016) mostra o abandono da perspectiva do trabalho colaborativo e como tem sido desafiador ser professor de AEE e, ao mesmo tempo, conseguir dar ao professor da escola comum o suporte necessário para favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência.

A respeito das políticas de inclusão, em 2012 foi criada a Lei 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Essa lei compreende o transtorno como uma deficiência para todos os efeitos legais, de modo que a pessoa dentro do espectro possa usufruir de todos os direitos garantidos.

Dada a expansão do número de crianças com TEA matriculadas na escola comum e dos desafios enfrentados pelos estudantes e suas famílias, a Lei 12.764/2012 aborda diversas questões, entre elas que o gestor escolar pode ser penalizado caso recuse a matrícula de um estudante com TEA. A lei também garante um acompanhante especializado na escola comum, caso a necessidade seja comprovada.

Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (parágrafo único).

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (art.7º) (Brasil, 2012).

A Lei 13.146/2015 – LBI é uma das legislações mais recentes e abrangentes, cujo objetivo é garantir os direitos das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida, inclusive na educação. Essa lei elucida o direito à educação na perspectiva inclusiva, previsto na Constituição Federal (1988) e em tratados internacionais, estabelecendo as diretrizes para a promoção da acessibilidade e inclusão escolar.

Entre os principais pontos da LBI (2015), destaca-se o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva em todas as etapas e modalidades de ensino, com apoio especializado sempre que necessário. A LBI (2015) estabelece a obrigatoriedade de garantir a acessibilidade física, arquitetônica, comunicacional, metodológica e instrumental em todas as instituições de ensino, públicas e privadas, além de prever a formação continuada de professores, visando à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A referida lei determina ainda que as escolas devem promover a matrícula e permanência dos estudantes com deficiência, assegurando-lhes acesso ao currículo e às atividades educacionais em igualdade de condições com os demais estudantes.

Segundo Araújo e Costa Filho (2016), a LBI (2015) buscou concretizar diversos princípios já delineados pela CDPD (2007), o que implicou uma abordagem linguística e conceitual inovadora ao incorporar o modelo biopsicossocial no entendimento da deficiência, como já apresentado anteriormente. O conceito foi estrategicamente empregado como base para políticas jurídicas e sociais fundamentais como forma de eliminar os obstáculos e discriminações negativas, permitindo que as pessoas com deficiência demonstrem suas capacidades e usufruam, com autonomia e independência, da verdadeira inclusão social.

Diante do exposto, vale considerar que, além desse arcabouço jurídico-institucional apresentado em prol da educação na perspectiva inclusiva, existem muitos outros decretos, resoluções e leis que também foram criados e são fundamentais, independentemente do juízo de valor que se faça a respeito. Todavia, é preciso reconhecer que há uma grande distância entre o que está disposto na legislação e o que, de fato, ocorre na prática no dia a dia da escola.

1.3 DO ESTIGMA A INCLUSÃO: A TRAJETÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A trajetória histórica das pessoas com TEA foi, por muito tempo, marcada por práticas de segregação e exclusão. Até as primeiras décadas do século XIX, os serviços para esse

público, que era considerado "doente mental", eram oferecidos em Santas Casas de Misericórdia, sendo realizados por escravos e voluntários. No ano de 1852, foi criado o Hospício de D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, que posteriormente expandiu seus serviços para outras instituições em diferentes localidades (Belmonte, 1996 *apud* Oliveira; Víctor, 2017).

Figura 2 - Hospício D. Pedro II, 1960



Fonte: Wikipedia

Nota: A imagem mostra uma construção arquitetônica antiga e extensa, com janelas simétricas e cores envelhecidas em tons de amarelo claro, cinza e marrom. Ao fundo, há uma elevação rochosa, e na frente uma área de chão batido onde algumas pessoas caminham.

Houve, entre 1940 e 1950, muitas indagações sobre o processo de cura de alguns distúrbios. Nesse contexto, "Levanta-se a possibilidade de que a doença mental e a deficiência também estejam relacionadas a causas exógenas, tendo o contexto social um papel a considerar na configuração desses quadros" (Oliveira; Víctor, 2017, p. 209).

Ou seja, tais questionamentos possibilitariam pensar que influências externas também poderiam estar ligadas às causas de alguns distúrbios. Oliveira e Vítor (2017) abordam que esse período coincide com a criação e expansão de escolas especiais, além dos estudos pioneiros de Kanner sobre autismo no cenário internacional.

Segundo Oliveira e Vítor (2017), no Brasil, os questionamentos sobre os atendimentos aos doentes mentais começaram na década de 1970. Durante esse período, houve uma crescente crítica, principalmente quanto aos maus-tratos e aos atendimentos precários oferecidos aos pacientes pelos serviços existentes até então. Com a ampliação da discussão, surge uma nova

legislação que começou a reconhecer as pessoas com doenças mentais como indivíduos com potencial, e não apenas como pacientes a serem isolados.

Com essa mudança de perspectiva, foram criados alguns serviços de apoio a pessoas com doenças mentais, tais como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), Núcleo de Atenção Psicossocial (NAPS), os Lares Abrigados ou Serviços Residenciais Terapêuticos, os Centros de Convivência e a Cooperativa (CECCO), culminando posteriormente na desinstitucionalização dos doentes mentais.

No Brasil, com o processo de desinstitucionalização e o avanço dos conhecimentos sobre a síndrome, parte desses sujeitos teve a possibilidade de frequentar escolas especiais ou ter atendimento especializado em clínicas ou institutos psicopedagógicos (quando a família podia pagar). Porém, diante da falta de conhecimento sobre suas peculiaridades e sobre metodologias de ensino apropriadas e/ou da falta de investimentos financeiros, sua educação escolar ainda era muito precária (Oliveira; Víctor, 2017, p. 210).

As ações em torno do autismo desenvolveram-se tardiamente, marcando dois grupos diferentes que, historicamente, foram desenvolvidos de maneira simultânea: o campo da Atenção Psicossocial, ligado à política de saúde mental, e as associações de pais e familiares de pessoas com autismo, que foram criando suas próprias estratégias assistencialistas, destacando-se no período dos anos 1980 (Oliveira; Víctor, 2017).

De acordo com os autores supracitados, a primeira organização de pais a surgir no Brasil foi a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo, a AMA - SP, em 1985, cujo objetivo era buscar conhecimentos e fomentar discussões e trocas de experiências sobre o autismo. Essa associação teve um importante destaque tanto na luta por direitos quanto no apoio e suporte às pessoas com a referida síndrome e suas famílias (Oliveira; Víctor, 2017).

Oliveira *et al.* (2017) observam que a AMA se expandiu por vários estados brasileiros e tem servido de espaço de produção técnica e formação profissional. Ademais, tem inspirado outras associações, fortalecendo as mobilizações políticas em defesa dos direitos das famílias.

O TEA possui raízes históricas profundas, com o termo "autismo" sendo utilizado pela primeira vez por Eugen Bleuler, em 1907, que o empregou como referência à pessoa desconectada do ambiente em que vive, por dificuldade ou impossibilidade de comunicação (Oliveira; Víctor, 2017).

Em 1943, Léo Kanner, psiquiatra austríaco, ao acompanhar um grupo de crianças no serviço de psiquiatria infantil de um hospital nos Estados Unidos, descreveu de maneira específica alguns aspectos marcantes do autismo, como: incapacidade de manter relações interpessoais e tendência ao isolamento; incapacidade de falar na idade certa ou com atrasos,

ecolalia; excelente capacidade de memorização; dificuldade em lidar com barulho; fixação por rotina, sendo expressiva nos movimentos corporais; e bom potencial cognitivo (Kanner, 1997 *apud* Oliveira; Vítor, 2017).

"Autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa. Esse termo tem sua origem na palavra grega *autos*, que quer dizer por si mesmo" (Orrú, 2017, p. 13). Atualmente, o DSM-5 classifica o autismo como Transtorno do Espectro Autista, caracterizado por:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interpretação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista requer presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014, p.31).

No DSM-5 (2014), diferentemente das publicações anteriores, as pessoas com TEA são diagnosticadas em um único espectro, mas com diferentes níveis de gravidade, como demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Níveis de gravidade para TEA

(continua)

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo muito apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamentos, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos / repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Quadro 1 - Níveis de gravidade para TEA

(conclusão)

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso e abertura sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e, cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: American Psychiatric Association DSM-5, 2014, p. 52.

O estágio em que o prejuízo funcional no TEA fica evidente pode variar de acordo com as características de cada pessoa e seu ambiente. Além disso, o TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a compensação continue ao longo da vida (DSM-5, 2014). Nesse sentido, a educação de crianças com TEA deve considerar que, embora existam limitações, também estão presentes tendências psicológicas que possibilitam a superação dessas limitações.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como uma força motriz (Vigotski, 2022, p. 78).

Tendo como base os estudos de Vigotski (2022), compreende-se que os prejuízos funcionais e as características apresentadas nas crianças com TEA se tornam evidentes de diversas maneiras, dependendo da qualidade das interações sociais e do suporte oferecido pelo ambiente.

De acordo com o DSM-5, as características do TEA são notadas na primeira infância (12 a 24 meses), mas, em alguns casos, a criança apresenta falta de interesse em interações sociais logo no primeiro ano de vida. Esse manual indica alguns sinais de apoio ao diagnóstico de crianças com TEA, tais como: puxar as pessoas pela mão sem olhar para elas; padrões estranhos de brincadeiras; parecer surda, pois não responde quando é chamada; gostar

de repetição, como assistir várias vezes o mesmo filme ou ingerir sempre os mesmos alimentos (American Psychiatric Association, 2014).

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que entrou em vigor no ano de 2022, o autismo é identificado pelo código 6A02 como Transtorno do Espectro Autista e caracterizado por:

déficits persistentes na habilidade de iniciar e manter interações sociais e comunicação recíprocas, e por uma gama de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis, que são claramente atípicos ou excessivos para a idade e o contexto cultural do indivíduo (OMS, 2022).

A CID-11 utiliza códigos para facilitar o diagnóstico do TEA e as subdivisões são relacionadas ao prejuízo na linguagem funcional e deficiência intelectual.

6A02.0 Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional.

6A02.1 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional.

6A02.2 Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência da linguagem funcional.

6A02.3 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência da linguagem funcional.

6A02.5 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional.

6A02.Y Transtorno especificado do espectro autista.

6A02.Z Transtorno do espectro autista não especificado (OMS, 2022).

O DSM-5 e o CID-11 refletem um consenso significativo sobre o TEA, ao reconhecer o diagnóstico como um espectro, com critérios semelhantes que incluem déficits na comunicação social e comportamentos repetitivos. Ambos os documentos reconhecem e valorizam as variações individuais, compreendendo que o transtorno se manifesta de maneira única em cada ser humano e que requer uma abordagem personalizada tanto no diagnóstico quanto na intervenção.

Nesse cenário, a perspectiva da neurodiversidade propõe uma visão enriquecedora. O movimento da neurodiversidade compreende o autismo como uma condição humana que deve ser respeitada como qualquer outra diferença, seja sexual, étnica, racial, entre outras. Esse movimento está ligado ao deslocamento das concepções psicanalíticas para uma concepção biológica (Ortega, 2008).

Como descrito por Ortega (2008), o termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga Judy Singer, diagnosticada com a síndrome de Asperger, em 1999. Para Singer, esse movimento surgiu por diversos fenômenos, principalmente por influência do feminismo, que empoderou as mães a questionarem o modelo psicanalítico dominante, que as culpava pelo transtorno autista dos filhos. Ortega (2008, p.477) explica que:

Os indivíduos autodenominados 'neurodiversos' consideram-se 'neurologicamente diferentes', ou 'neuroatípicos'. Pessoas diagnosticadas com autismo, e mais especificamente portadores de formas mais brandas do transtorno – os chamados autistas de “alto funcionamento” – frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger, são a força motriz por trás do movimento. Para eles, o autismo não é uma doença, mas uma parte constitutiva do que eles são.

O movimento da neurodiversidade é liderado principalmente por autistas de alto funcionamento, que defendem que as características individuais devem ser atribuídas às diferenças neurológicas do cérebro. Nesse movimento, o cérebro assume um lugar privilegiado, tornando-se o centro da atenção para análise, e as variações neurológicas são vistas como aspectos naturais, em vez de serem consideradas construções sociais (Ortega, 2008).

Ortega (2008) descreve as pessoas com TEA a partir do conceito de neurodiversidade de "sujeito cerebral", uma expressão que captura a ideia de que a identidade pessoal é intrinsecamente ligada ao cérebro. Nesse sentido, o termo "... resume adequadamente a redução da pessoa ao cérebro: a crença de que o cérebro é a parte do corpo necessária para sermos nós mesmos, no qual se encontra a essência do ser humano, ou seja, a identidade pessoal entendida como identidade cerebral" (Ortega, 2008, p. 490).

Refletindo sobre tais apontamentos, Ortega (2008) conclui que um modelo educativo baseado na neurodiversidade terá como foco as diferenças, e não a deficiência. Nessa perspectiva, os defeitos dos estudantes serão minimizados e suas qualidades maximizadas. Ou seja, na perspectiva de uma educação inclusiva e equitativa, reconhecer o estudante com TEA como neuroatípico é inovador, criando um ambiente onde as diferenças são vistas como contribuições valiosas.

Neste contexto, é crucial adotar a terminologia precisa para garantir a clareza e a especificidade na discussão. Por isso, neste estudo, adota-se o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em vez de "pessoas neurodivergentes ou neuroatípicas". O conceito de "neurodiversidade" é amplo e engloba, além do autismo, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia, por exemplo, o que pode gerar generalizações

indesejadas. Além disso, TEA é a terminologia adotada em importantes documentos internacionais, como a CID-11 da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o DSM-5.

A opção pelo termo TEA também está em consonância com a legislação brasileira, em especial com a Lei 12.764/2012, que estabelece a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Portanto, o uso do TEA assegura alinhamento com os documentos legais e científicos vigentes, possibilitando maior clareza e relevância na interpretação.

Vale ressaltar que, mesmo adotando a terminologia TEA, o enfoque deste estudo baseia-se no modelo psicossocial da deficiência, considerando que os fatores sociais, ambientais e contextuais influenciam a vida das pessoas acometidas por essa condição. O foco aqui é a inclusão efetiva e a promoção dos direitos para uma vida plena e participativa, reconhecendo as diferenças e trabalhando para a redução das barreiras.

As diversas características presentes no TEA e todos os desafios do contexto histórico vividos por essas pessoas continuam persistentes na atualidade. O transtorno ainda é um enigma, principalmente para familiares e professores, que frequentemente enfrentam dificuldades para compreender e lidar com as necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Contudo, essa realidade tem sido progressivamente abordada por meio de políticas públicas. A implantação da PNEEPEI (2008) marcou um avanço significativo para os estudantes com TEA, ao assumir o compromisso com a inclusão e adaptação das práticas educacionais para melhor atender às especificidades desses estudantes.

A PNEEPEI (2008) aborda a Educação Especial como uma modalidade de ensino voltada para pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, englobando os estudantes com TEA, que, até então, tinham ações governamentais voltadas principalmente para a saúde mental (Brasil, 2008).

A Lei 12.764/2012, já mencionada anteriormente, foi criada graças às intensas lutas e mobilizações das famílias e das associações dedicadas aos direitos das pessoas com TEA. Essa legislação estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos dessas pessoas e define diretrizes para sua implementação. Com a Lei 12.764/2012, a pessoa com TEA passa a ser vista de maneira mais nítida. No art. 3º, são descritos os direitos da pessoa com TEA:

- I- a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II- a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III- o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) nutrição adequada e terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
 IV- o acesso: a) a educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012).

No que se refere à integridade da pessoa com TEA, é evidente a importância desses direitos, pois eles abrem espaço para que a sociedade compreenda não apenas o que é o transtorno, mas também para que reconheça e valorize suas singularidades. Essas medidas são primordiais para garantir que as peculiaridades das pessoas com TEA sejam respeitadas e valorizadas em toda a sua complexidade.

Como forma de fornecer uma regulamentação prática e detalhada para a aplicação efetiva da Lei 12.764/2012, o Governo Federal publicou o Decreto 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Destaca-se nesse decreto, no art. 4º, § 2º, o detalhamento da função do acompanhante especializado.

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (Brasil, 2014).

A atuação, as formas de contratação e a formação dos acompanhantes especializados, referidos neste estudo como profissionais de apoio, têm sido alvo de duras críticas no cenário de inclusão dos estudantes, especialmente daqueles com TEA. Esse tópico será explorado com mais profundidade adiante. Antes disso, é fundamental compreender a evolução da Educação Especial na perspectiva inclusiva, analisando tanto as conquistas quanto os desafios que ainda persistem.

1.4 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DISCUTINDO CONQUISTAS E DESCONTENTAMENTOS

Se a educação fosse realmente pensada "para todos", conforme discutido nos movimentos políticos mundiais, não seria necessário usar o termo "educação inclusiva". A inclusão seria integrada naturalmente no conceito de educação geral, e todas as escolas estariam preparadas para atender às especificidades de todos os estudantes.

É inegável que, ao se discutir educação inclusiva, ainda existem barreiras que excluem determinados grupos, como é o caso dos estudantes com deficiência na escola

comum, os quais não têm acesso a uma participação plena e ao desenvolvimento de suas potencialidades. Essas barreiras, muitas vezes, estão relacionadas à concepção limitantes sobre a diversidade. Nesse contexto, a reflexão de Carvalho (2005) sobre o “respeito às diferenças” torna-se essencial para a compreensão das implicações de certas concepções na formação de um imaginário coletivo:

[...] o respeito às diferenças traz um ranço conservador e determinista, na medida em que esse apelo pode influenciar a formação de um imaginário coletivo no qual as pessoas com diversidade biológica acentuada estão e serão como são, sem que lhes seja possível evoluir, restando-nos, portanto, respeitá-las, tolerando-as (Carvalho, 2005, p. 2).

Para a autora supracitada, a tolerância pode significar acomodação e fatalismo, o que não está em sintonia com uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática, na qual os estudantes possam desfrutar dos bens e serviços coletivos sem serem considerados como favorecidos ou receptores de caridade. Para ela, o respeito à diferença é uma prática de moralismo abstrato e utópico, seguindo na direção inversa da ética da inclusão (Carvalho, 2005).

A busca por uma educação inclusiva é resultado de um longo processo de desafios, investigação, conferências públicas mundiais e políticas públicas educacionais que defendem a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade social. Esse movimento visa reconhecer a diversidade como parte integral do ser humano, tornando-a a norma, e não a exceção.

Para Ainscow (2009), a inclusão é um processo sem fim, e a escola inclusiva é aquela que está em constante evolução. Ela só poderá ser compreendida quando seus valores principais forem exaustivamente esclarecidos em contextos específicos. Ou seja, diferentes grupos, em diversos contextos, pensam a inclusão de maneira distinta.

De acordo com Carvalho (2005, p. 4), "precisamos analisar nossas próprias atitudes frente à diferença, pois as transformações devem se processar a partir de nós mesmos." Isso implica que cada indivíduo reflita sobre suas próprias atitudes e comportamentos, buscando mudanças em si mesmo e adotando posturas mais abertas, empáticas e respeitosas em relação aos outros.

Segundo Mazzotta (2008), as pessoas se revelam ao mundo por meio de sua identidade pessoal e singularidade, expressas em suas ações e discursos. A identidade de uma pessoa não é algo estático; ao contrário, ela é revelada e construída por meio das interações e experiências com o mundo e com os outros.

Consequentemente, a principal característica do ser humano é sua pluralidade, visto que cada pessoa conhece e interpreta o mundo de maneira única. Por isso, é importante ter cuidado para não impor uma "inclusão selvagem", termo utilizado por Mazzotta (2008) para descrever uma inclusão radical, realizada a qualquer custo em nome das desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas, o que muitas vezes leva pessoas e grupos a impor suas próprias verdades.

A inclusão educacional, entendida como princípio, não deve ser concebida como um preceito administrativo, com datas estabelecidas para que as escolas adquiram o status de inclusivas em cumprimento a ordens ou pressões ideológicas (Carvalho, 2005).

De modo geral, na legislação brasileira, a educação na perspectiva inclusiva é caracterizada pela ampliação do acesso à educação para uma considerável parcela da população que, historicamente, foi excluída em virtude de sua classe, etnia, gênero, idade e deficiência (Brasil, 2015). No entanto, a educação inclusiva é entendida, na maioria das vezes, como uma área da Educação Especial, referindo-se apenas ao acesso de pessoas com deficiência à escola comum (Carvalho, 2005; Pletsch, 2009).

Similarmente, Sarrionandia e Ainscow (2011) afirmam que o objetivo principal da educação inclusiva é contribuir para a eliminação da exclusão social que resulta de atitudes e respostas a questões raciais, de classe, religiosas, étnicas, de gênero ou aptidões, entre outras. Para esses autores, discutir inclusão é discutir direitos, que são destacados como princípios orientadores e moralmente importantes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), embora não sejam obrigatórios para o destinatário.

Segundo Pletsch (2009, p. 51),

o conceito de educação inclusiva é amplo e sujeito a diversas interpretações, por vezes contraditórias, considerando os inúmeros problemas relacionados à evasão escolar, repetência, analfabetismo, carência de formação de professores, entre outros obstáculos que contribuem para a exclusão.

Nesse contexto, Ainscow (2009) complementa ao destacar que os "valores inclusivos" abrangem igualdade, participação, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade, direito, liberdade, realização e espiritualidade. Esses são valores complexos, frequentemente disputados e, muitas vezes, conflitantes. Portanto, é essencial compreender o significado de cada um deles, bem como seu impacto na prática. Conforme destaca Ainscow, a educação inclusiva envolve:

a) O processo de aumentar a participação de estudantes e a redução de sua exclusão de currículos, culturas e comunidades de escolas locais.

- b) Reestruturação de culturas, políticas em escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes em suas localidades.
- c) A presença, a participação e a realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões exclusivas, não somente aqueles com deficiências ou aqueles categorizados como 'pessoas com necessidades educacionais especiais' (Ainscow, 2009, p.20).

Sob esse aspecto, Carvalho (2005) e Mendes (2017) apontam que a segregação física dos estudantes na educação pode ser considerada discriminatória, desigual e injusta. Contudo, mesmo quando realizada no mesmo ambiente, essa prática pode continuar a se mostrar discriminatória, desigual e injusta caso não responda às diferenciações de que os estudantes necessitam. Dessa forma, o espaço fundamental para a inclusão "é a sala de aula, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão, tanto nos alunos como nos professores, desde que as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas" (Sanches, 2011, p. 140).

A educação na perspectiva inclusiva é estabelecida como direito constitucional de toda criança, garantindo acesso a uma escola de qualidade, onde as práticas pedagógicas atendam às diferenças, beneficiando todos com o convívio e o crescimento na pluralidade (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007). Mantoan (2003), Sarrionandia e Ainscow (2011) e Sanches (2011) ressaltam que a inclusão é uma mudança de paradigma que destaca a diversidade e valoriza as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero.

Sob a ótica dos conceitos de inclusão apresentados até agora, compreende-se que o estudante com deficiência não está na escola apenas para socializar, como é entendido por muitos professores. Cabe à escola promover o desenvolvimento máximo da aprendizagem do estudante e à política de inclusão assegurar que essa premissa seja efetivada.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), o grande desafio é ampliar a inclusão para o máximo de pessoas e comunidades, ao mesmo tempo em que se compreende que o objetivo principal é facilitar e apoiar a aprendizagem e a adaptação de todos os estudantes, os cidadãos do futuro. Segundo esses autores, a qualidade das escolas e comunidades será tão elevada quanto o compromisso de cada um em querer melhorá-las.

Não se pode abordar a educação inclusiva sem considerar a educação especial, uma modalidade que, conforme definida por Víctor, Vieira e Martins (2017, p. 23), é uma "área do conhecimento, um movimento ético-político e um conjunto de articulações pedagógicas", cujo principal objetivo é ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência na escola comum.

A educação especial é uma modalidade de ensino que tem como objetivo complementar ou suplementar o ensino comum e perpassa todas as etapas e modalidades da

educação (LDB, 1996). Embora muitas vezes seja associada apenas ao serviço de AEE, é importante ressaltar que ela representa "uma forma de tratamento diferenciado que leva à inclusão e não à exclusão de direitos" (Fávero, 2007, p. 20).

Como argumentado por Fávero (2007), o tratamento diferenciado é válido, desde que seja adotado apenas quando houver uma necessidade educacional específica e que seja oferecido preferencialmente no mesmo ambiente da escola comum. Além disso, esse apoio, quando oferecido separadamente, não pode ser obrigatório nem servir de motivo para dificultar o acesso do estudante à escola comum.

Vigotski (2022) tece duras críticas à ideia de separar a criança com deficiência em uma escola especial. Para o autor:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental de enclausurar seu educando (a criança cega, surda e com atraso mental) no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes, reduz-se a zero (Vigotski, 2022, p. 92).

As ideias postuladas por Vigotski (2022) são de total oposição à segregação e a favor da inclusão dos estudantes com deficiência na educação geral. Para ele, as escolas especiais limitam as interações sociais, impedindo que os estudantes desenvolvam habilidades importantes para serem integrados plenamente na sociedade.

Analisando a abordagem sócio-histórica de Vigotski, os fatores psicossociais são considerados dominantes nas condições de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Ou seja, tanto as dimensões biológicas quanto as culturais afetam o desenvolvimento humano. Nesse contexto, torna-se evidente que o estudante precisa conviver em ambientes e situações heterogêneas, nos quais a diversidade de pessoas, ideias e culturas enriquece o processo de aprendizagem.

Para Vigotski (*apud* Oliveira, 1992, p. 24), “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Na concepção desse teórico, o aprendizado acontece por meio da interação com o mundo, mediado por instrumentos e símbolos culturais. A escola, portanto, tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos que transcendem as experiências da vida cotidiana.

Romper com as situações de exclusão e estigmas ainda é um desafio, e é na escola que as diferenças devem ser abordadas a partir de uma perspectiva multicultural. Para isso, não é suficiente apenas aplicar estratégias de ensino e definir áreas curriculares que respondam às variadas diferenças entre os estudantes; o próprio currículo deve ser ajustado para contemplar as diversas formas em que os estudantes se diferenciam (Sapon-Shevin, 1999).

Aplicáveis ao conceito de inclusão, a partir de uma perspectiva multicultural, Ramsey (1987 *apud* Sapon-Shevin, 1999) descreveu 8 objetivos que precisam ser trabalhados na escola:

1. Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.
2. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais; identificarem-se, empatizarem-se e relacionarem-se com indivíduos de outros grupos.
3. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas.
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar.
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa.
6. Capacitar as crianças para tornarem-se analistas e ativistas autônomos e críticos em seu ambiente social.
7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para crianças tornarem-se participantes plenos da sociedade, de maneiras mais adequadas aos estilos, orientações culturais e origem linguísticas individuais.
8. Promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre as escolas e as famílias (Ramsey, 1987 *apud* Sapon-Shevin, 1999, p. 289).

Concorda-se com Sapon-Shevin (1999) que é dentro de salas de aula inclusivas que os estudantes devem ser ensinados a perceber as diferenças, apoiar uns aos outros e atuar como agentes de mudança, desafiando estruturas que oprimem diversos grupos. Para essa autora, criar comunidades escolares que reflitam e respeitem a natureza multicultural e multifacetada de seus estudantes requer ensiná-los a reagir de maneira efetiva às injustiças e desigualdades.

Nesse contexto, a realidade brasileira evidencia a complexidade dessa questão, onde a responsabilidade pela garantia do direito à educação é compartilhada entre os governos federal, estadual e municipal. Contudo, apesar dos esforços conjuntos, essas instâncias ainda enfrentam obstáculos, inclusive para assegurar o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para todos os estudantes na escola comum.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023 houve um total de 2.728.487 estudantes com deficiência matriculados na rede comum de ensino, abrangendo diversas deficiências, como Deficiência Intelectual, TEA, Deficiência Física, Deficiência Múltipla, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Altas Habilidades/Superdotação, Surdez, Cegueira e Surdocegueira.

Esses números representam um aumento de 336.269 matrículas em comparação com o Censo Escolar de 2022, que totalizou 2.392.218 matrículas. Embora esse crescimento seja um indicador de políticas de incentivo à inclusão, ele não garante, por si só, a eficácia das diretrizes de educação inclusiva. Para que a educação inclusiva seja efetivamente implementada, é fundamental que haja recursos adequados, profissionais qualificados, além de ambientes e materiais pedagógicos acessíveis.

A implementação de mudanças significativas e positivas no sistema educacional, principalmente no que se refere à educação inclusiva, requer investimentos em pesquisas mais rigorosas e abrangentes, capazes de identificar e avaliar os aspectos evolutivos relacionados ao contexto, ao tempo, ao processo e às características dos estudantes investigados. É necessário reconhecer que:

A inclusão educacional exige que expliquemos dificuldades escolares não só tendo os alunos como foco, mas considerando-se as limitações existentes em nossos sistemas de ensino e em nossas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham (Carvalho, 2005, p.5).

Na visão de Carvalho (2005), o ambiente educacional precisa ser reestruturado como um todo para tornar-se mais inclusivo, fornecendo suporte e recursos adequados não apenas para os estudantes, mas também para os professores e demais profissionais envolvidos no processo. Essa perspectiva desafia o ponto de vista tradicional, em que toda a dificuldade de aprendizagem é atribuída exclusivamente ao estudante.

Como observa Mazzotta (2008), a implementação efetiva da escola inclusiva requer o uso de auxílios e serviços educacionais que se adequem às necessidades individuais dos estudantes. O autor ressalta que "isso é melhor do que colocá-los em uma única, esplêndida e especialíssima escola, onde todos fiquem sem as competentes respostas às suas necessidades básicas de uma aprendizagem para uma vida digna e feliz" (Mazzotta, 2008, p.167).

Para o aprimoramento da PNEPEI (2008), destacam-se as seguintes necessidades:

a) Ampliação do acesso às escolas comuns; b) Melhorias na política de formação de professores, tanto na educação geral, quanto para Educação Especial; c) Mudança na concepção de AEE com a oferta de uma rede de serviços diversificados, sendo a SEM apenas uma das possibilidades, entre várias ofertas, de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento; e d) Ênfase em medidas preventivas e não exclusivamente remediativas (Mendes, 2019, p. 14).

De acordo com Bezerra (2020), o ensino colaborativo desempenha um papel crucial na democratização do acesso de todos os estudantes à escola regular. Bezerra (2020) argumenta que o ensino colaborativo não é "luxo", mas sim uma maneira de garantir que os estudantes público-alvo da educação especial não apenas tenham acesso à escola regular, mas também permaneçam nela com sucesso. Para o autor supracitado, o ensino colaborativo pode ser a principal referência de (re)organização da escola inclusiva.

O ensino colaborativo “consiste em uma parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (Ferreira *et al.*, 2007, p. 1).

Em consonância com as ideias de Bezerra (2020), Sanches (2011), Manin e Braun (2013) também defendem que a cooperação entre professores facilita a reflexão sobre suas práticas, possibilita uma melhor compreensão do próprio erro e dos outros, além do desafio de procurar respostas para novas situações, com o uso de metodologias diferentes e diversificadas. Esses autores destacam que os professores se sentem acompanhados quando trabalham em equipe, percebendo os erros e acertos como resultados de um trabalho conjunto.

Concordando com os pensamentos de Ainscow (2009), a inclusão é um processo contínuo que requer tempo para se desenvolver. Mudanças significativas não acontecem da noite para o dia; incluir todos os estudantes implica buscar sua presença, participação e aprendizado, identificando e superando as barreiras que possam surgir. É crucial dar atenção especial aos grupos de estudantes que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso acadêmico.

Para alcançar uma educação na perspectiva inclusiva, é necessário percorrer um longo caminho, apostando no contexto e no grupo como ponto de partida e chegada, sem excluir nenhum de seus elementos (a cultura, os valores, as experiências individuais), aproveitando-os como recursos para tornar a aprendizagem mais dinâmica e estimulante (Sanches, 2011).

Pensar a educação inclusiva de forma coletiva requer criar uma comunidade flexível, um ambiente de aprendizagem capaz de se adaptar e se modificar, visando tornar-se significativo para atender às necessidades de todas as pessoas envolvidas.

A escola inclusiva “é uma escola sem ‘grades’, aberta e disponível para o diálogo e negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização, sem deixar de ter autoridade, exigência e competência” (Sanches, 2011, p. 137). Ou seja, ela estabelece padrões elevados de qualidade e desempenho, respeita as necessidades individuais de seus estudantes, sem ser rígida em seus conteúdos e métodos. No entanto, na prática escolar são escassas as ações concretas que proporcionam às pessoas com deficiência os seus direitos de forma efetiva. É preciso mudar essa realidade, convocando todos os educadores a buscarem as “flores vivas”, como descrito por Araújo e Bezerra (2013).

Buscar a “flor viva” significa conceber uma prática educativa revolucionária, transformadora, que oportunize a todas as pessoas a possibilidade de participar efetivamente de todas as esferas da vida humana, livres de preconceitos e estigmas. Como educadores conscientes, lutar para garantir a dignidade a todos.

Schaffner e Buswell (1999) destacam que as escolas realmente de qualidade são boas para todos os estudantes. Eles propõem dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz: O primeiro elemento é estabelecer na escola uma filosofia com base nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, provendo uma educação de qualidade para todos. A missão é um planejamento estratégico para que todos os estudantes sejam bem recebidos, apoiados e se sintam plenamente integrados ao espaço escolar.

Proporcionar uma liderança forte é o segundo elemento. O gestor precisa reconhecer sua responsabilidade quanto aos objetivos da escola, no sentido de garantir a tomada de decisão e enfrentamento de desafios, tendo o direcionamento de ações que harmonizam com a filosofia da escola. Além disso, uma escola verdadeiramente inclusiva precisa acreditar que todo estudante pode aprender e buscar o compromisso de proporcionar a todos um currículo básico rico e com instruções de qualidade.

O terceiro elemento é promover culturas no âmbito da escola e da turma que acolham, apreciem e acomodem a diversidade. A escola precisa comunicar de maneira clara, pública e de forma intencional que sua filosofia está pautada na igualdade, justiça e imparcialidade, para que todos os estudantes se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados.

O quarto elemento é desenvolver redes de apoio. O objetivo é reunir pessoas para debater, resolver problemas e trocar ideias, métodos, técnicas e atividades que possam ajudar professores e estudantes a conseguirem os suportes necessários para que se sintam realizados em suas responsabilidades. Uma das redes de apoio que deve ser incentivada é o apoio natural

entre colegas. Esse tipo de apoio proporciona situações amigáveis, aceitação, assistência e encorajamento. Os profissionais de apoio só devem oferecer suporte, quando necessário.

O uso de processos deliberativos para garantir a responsabilidade é o quinto elemento imprescindível no processo de inclusão. Esse elemento envolve o planejamento contínuo, o foco nas habilidades dos estudantes e a participação dos pais e estudantes como membros de um processo contínuo. Além de delegar responsabilidades, no planejamento compartilhado os profissionais envolvidos sentem-se mais eficientes e competentes, e o resultado para o estudante é uma experiência escolar mais rica e bem-sucedida.

Como sexto elemento, a escola precisa desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua. Ou seja, implementar formações abrangentes e inovadoras para os professores e todos os demais profissionais envolvidos. Além disso, deve-se avaliar regularmente as necessidades dos conteúdos mais necessários e urgentes a serem estudados por toda a equipe.

Construir escolas inclusivas de qualidade requer manter a flexibilidade, de maneira a incluir todos os estudantes. Esse sétimo elemento exige que os professores desenvolvam habilidades para lidar com os desafios de apoiar estudantes com dificuldades para aprender, mantendo a crença no ensino inclusivo, fazendo com que ele aconteça com espontaneidade, flexibilidade e coragem para riscos. Ou seja, a escola precisa cultivar ambientes em que as pessoas sejam encorajadas a pensar de maneira criativa e não reativa.

O oitavo elemento refere-se à análise e adoção de abordagens de ensino efetivas. Isto é, estudantes de diferentes níveis exigem que os professores usem estratégias diversas para suprir as necessidades de aprendizagem, tendo como base as suas potencialidades e estilos de aprendizagem.

Comemorar os sucessos e aprender com os desafios constitui o nono elemento de uma escola inclusiva proposto por Schaffner e Buswell (1999). As escolas devem cultivar pessoas criativas que demonstrem um enfoque positivo, aceitando a importância de reconhecer, comemorar e confiar em inovações bem-sucedidas.

O último e décimo elemento consiste em estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise. Embora seja fundamental entender e acompanhar as transformações, é igualmente essencial ter atitudes proativas e não permitir que o medo ou a complexidade da mudança impeçam o progresso. Como afirmam Mc Donnell e Hardman (1987 *apud* Schaffner; Buswell, 1999, p. 83), “a única maneira de mudar atitudes é orientando os indivíduos a mudarem seu comportamento – segue-se, então, uma mudança de atitude”.

Segundo Schaffner e Buswell (1999), as escolas devem empenhar-se para seguir os princípios acima descritos, de forma que possam ser favoráveis para todos os estudantes. Para os autores, o mais importante nesse processo é ter a coragem de fazer o que é correto, mesmo diante dos desafios e barreiras que possam surgir, pois o resultado é um sistema educacional mais forte e eficiente para todos.

Com base nas discussões realizadas, tornou-se evidente que o acesso à educação de todas as pessoas, em qualquer nível, é um direito inalienável e indiscutível. Portanto, propõe-se uma prática pedagógica inovadora, comprometida com a emancipação e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de possuírem deficiência ou não.

Na implementação da educação inclusiva, encontram-se inúmeros obstáculos. Um desses desafios centrais é a figura do profissional de apoio escolar, atualmente reconhecido como um dos principais facilitadores para a inclusão dos estudantes com TEA. No próximo capítulo, serão examinadas as políticas que regem esse profissional, suas responsabilidades e como tem sido sua atuação no contexto escolar comum.

CAPÍTULO 2

O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

O estudo de documentos que representam os acontecimentos de um determinado tempo histórico é fundamental para compreender como as decisões foram tomadas, considerando as lógicas e as políticas daquele momento. Contudo, é essencial abordar essas informações de maneira crítica, buscando um entendimento mais profundo e a possibilidade de interpretá-las de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, a adoção de profissionais de apoio tem se tornado uma tendência no suporte à inclusão de estudantes com TEA na escola comum. Por isso, neste capítulo, será oferecida uma visão longitudinal desses profissionais ao longo do tempo, desde o seu surgimento nas políticas e legislações pertinentes.

Serão abordadas as principais políticas que asseguram a presença do profissional de apoio, delineando suas atribuições, os procedimentos de seleção para sua contratação e os requisitos de formação necessários. Além disso, serão apresentados os impactos dessa categoria profissional no ambiente escolar, assim como os desafios e obstáculos enfrentados por eles no cotidiano das escolas comuns.

2.1 DESVENDANDO O PROFISSIONAL DE APOIO À LUZ DAS POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES

Um crescente número de pesquisas aponta limitações nas práticas inclusivas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, destacando a necessidade de mudanças sistêmicas para efetivar a inclusão, conforme o direito constitucional. A literatura apresenta diversas medidas para construir estratégias e serviços que atendam à diversidade, incluindo redes de apoio compostas por diferentes profissionais, que busquem alternativas para tornar as escolas acessíveis e promover o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Os estudos de Azad *et al.* (2015) comprovaram que os profissionais de apoio representam o segmento de pessoal que mais cresce na Educação Especial. Entre os motivos para essa proliferação incluem-se: pressão dos pais, exigência dos professores da escola comum e a percepção de que o uso de profissionais de apoio é mais econômico.

Os sistemas de ensino têm recorrido à contratação de novos profissionais para atuarem como apoio aos estudantes com deficiência. Entre esses profissionais, está o

profissional de apoio, figura bastante polêmica desde que surgiu no âmbito escolar, a partir da PNEEPEI:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p.17).

Essa política, visando garantir a inclusão e o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, possibilitou às escolas a disponibilização do profissional de apoio, até então denominado monitor ou cuidador, cuja responsabilidade era prestar assistência, quando necessário, aos estudantes com deficiência.

Com a PNEEPEI (2008), houve um aumento significativo de estudantes matriculados nas classes comuns de ensino nas últimas décadas. Como forma de complementar ou suplementar o trabalho realizado na escola comum, os alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades passaram a ter direito ao AEE, no turno inverso da escolarização, sendo este serviço prestado em SRM.

No entanto, para Bezerra (2020), com a implantação do AEE, a escola precisou reorganizar seu espaço para receber seu público-alvo, e, com isso, surgiu um novo desafio. Além de dar suporte aos estudantes, era necessário proporcionar aos professores condições para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Para isso, "recorrer a um profissional de apoio à inclusão escolar pareceu a alternativa mais viável, econômica e legitimada em tempos de Educação Inclusiva" (Bezerra, 2020, p. 676).

Como sugere Bezerra (2020), a presença dos estudantes com deficiência na escola denunciava a insegurança e a falta de preparo dos professores, e a presença do profissional de apoio surgia como uma forma de aliviar essa situação. No entanto, o que a PNEEPEI (2008) não previu é que o profissional de apoio se tornaria uma tendência e que sua atuação seria criticada devido à indefinição de papéis nos documentos oficiais.

Nesse contexto, é relevante mencionar a Resolução nº 4 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e que, no artigo 10º, orienta que o projeto pedagógico das escolas deve prever em sua organização, no inciso VI: "outros profissionais da educação: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção" (Brasil, 2009, p. 2).

A Resolução nº 4/2009 formalizou a presença dos "outros profissionais" na escola, porém deixou uma brecha para que qualquer pessoa assumisse a função, que inicialmente se referia apenas às atividades braçais. No entanto, sua atuação na legislação estava estruturada de acordo com os serviços de AEE, que, a priori, é entendido como um serviço especializado (Bezerra, 2020). Após a implementação dessa Resolução, muitos profissionais de apoio foram contratados, e começaram a surgir confusões nos papéis que desempenhavam, refletindo-se até mesmo nos nomes pelos quais eram chamados: cuidador, mediador, atendente, estagiário, professor auxiliar, monitor, entre outros (Queiroz; Melo, 2021; Marquet; Silva; Baptista, 2022).

Na palestra "Diálogos sobre o papel do Profissional de Apoio à Inclusão" [online], promovida pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em 24 de setembro de 2024, Haas (2024) destacou a diversidade de nomenclaturas atribuídas a esses profissionais. Segundo sua pesquisa, foram identificadas 22 diferentes denominações, conforme ilustrado No Quadro 2.

Quadro 2 - Nomenclaturas dos profissionais de apoio no Brasil

22 formas de nomeação	
Acompanhante especializado	Cuidador educacional
Acompanhante terapêutico	Estagiário
Acompanhante terapêutico infantil escolar	Mediador escolar
Acompanhante pedagógico	Profissional de apoio escolar
Ajudador	Profissional de apoio escolar – mediador
Assistente de práticas inclusivas	Profissional de apoio escolar – cuidador
Auxiliar de ensino	Profissional de apoio à inclusão
Auxiliar de sala	Profissional de apoio especializado
Auxiliar de desenvolvimento infantil	Monitor
Auxiliar de vida escolar	Monitor escolar
Cuidador	Tutor

Fonte: Haas (2024)

Na pesquisa de Ramos e Lockmann (2021), também foi identificada uma variedade de nomenclaturas para os profissionais de apoio, incluindo “tio”, “tia” e “profe”, além de outras já indicadas também por Haas (2024). A diversidade de denominações contribui para a falta de clareza sobre o papel e as responsabilidades dos profissionais de apoio no contexto escolar (Ramos; Lockman, 2021).

Para elucidar o papel do profissional de apoio nas escolas regulares, o Ministério da Educação, por meio da Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010, orienta que esses profissionais devem estar sob supervisão e orientação da Educação Especial (Brasil, 2010).

Conforme estabelecido na Resolução nº 4/2009, a Nota Técnica reitera que o apoio deve ser direcionado aos estudantes que não conseguem realizar suas atividades de forma independente e que só deve ser utilizado quando as necessidades específicas desses estudantes não forem atendidas no contexto geral. A Nota Técnica nº 19/2010 enfatiza que, caso o estudante necessite do "acompanhante", este deve trabalhar para desenvolver a autonomia do aluno, avaliando com a família a possibilidade de redução ou retirada desse suporte assim que for possível (Brasil, 2010).

No entanto, há uma preocupação de que essas diretrizes não estejam sendo seguidas devidamente. Infelizmente, os estudantes com deficiência ainda são vistos pelo paradigma biomédico, e não há uma avaliação adequada para determinar se o serviço de apoio ainda é necessário ou não. Muitas vezes, atuar como profissional de apoio se torna uma garantia de emprego, e as famílias exigem sua presença a qualquer custo, sem avaliar criticamente as verdadeiras necessidades dos filhos.

Adicionalmente, a Nota Técnica nº 19/2010 esclarece que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno” (Brasil, 2010).

Bezerra (2020) destaca que, apesar do posicionamento da Nota Técnica nº 19/2010 em rejeitar o envolvimento dos profissionais de apoio nas atividades acadêmicas dos estudantes, persistem lacunas quanto à formação e ao perfil do profissional de apoio, gerando divergências e contradições sobre seu papel e competência para o cargo.

Em resposta às demandas das famílias de estudantes com TEA e de setores da sociedade civil organizada, foi promulgada a Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Esta lei, em homenagem a uma mãe que se dedicou incansavelmente aos direitos das pessoas dentro do espectro do TEA, tem como objetivo principal garantir os direitos das pessoas com esse transtorno. Isso inclui o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação, trabalho e assistência social. Além disso, a lei estabelece diretrizes para o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e tratamentos adequados.

Além disso, a Lei 12.764/2012 determina que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

A nomenclatura “acompanhante especializado”, utilizada na Lei 12.764/2012, levou as famílias e instâncias judiciais a pressionarem as unidades escolares e os sistemas de ensino para o cumprimento da referida legislação. Acredita-se que o uso da nova nomenclatura fez

com que todos compreendessem que esse profissional seria um professor com formação específica, capaz de realizar um trabalho mais preciso com os estudantes, incluindo intervenções pedagógicas.

Considerando a escassez de professores especializados em educação especial, é improvável que um professor desse perfil atue apenas como um "acompanhante especializado", mas sim como um segundo educador. Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), emitiu a Nota Técnica nº 24, de 2013, esclarecendo que se trata do mesmo profissional já mencionado em documentos anteriores.

Como forma de orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, a Nota Técnica nº 24 explica que o serviço do profissional de apoio deve ser compreendido à luz da adaptação razoável, sendo este adotado caso o estudante tenha a necessidade comprovada no que se refere às habilidades comunicacionais e à atenção aos cuidados pessoais. O documento destaca:

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação, locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (Brasil, 2013).

Por se tratar de uma legislação específica para o público de estudantes com TEA, seria esperado que as diretrizes fossem mais apropriadas. A convivência com esse público permite entender que a maioria deles não possui limitações físicas; entretanto, muitos enfrentam diversas outras dificuldades que requerem abordagens específicas e que não podem ser tratadas de maneira genérica.

As principais demandas dos estudantes com TEA no ambiente escolar envolvem questões comportamentais, sociais, comunicacionais e apoio às atividades acadêmicas. Mesmo que alguns desses requisitos não estejam explicitamente delineados na Lei, as escolas e as famílias demandam a presença de um "acompanhante especializado", ainda que cientes de que muitos dos profissionais contratados não possuam os requisitos mínimos necessários para lidar com essa demanda que, oficialmente é o papel de um professor.

Os resultados da pesquisa realizada por Lopes e Mendes (2021) evidenciaram cinco categorias para a demanda do profissional de apoio em municípios da Bahia e São Paulo: ajudar na promoção, participação e aprendizagem; suporte para estudantes com comportamentos desafiadores; suporte pedagógico às necessidades daqueles com limitações motoras; apoio nos cuidados pessoais básicos; e suporte para evitar que o estudante público-alvo da educação especial atrapalhe a turma, retirando-o da sala.

É importante ressaltar que a pesquisa realizada por Lopes e Mendes (2021) abrangeu apenas cinco municípios de dois estados, apresentando esse cenário preocupante. Isso evidencia lacunas na legislação, pois esta não explica claramente quem é o profissional de apoio, qual formação deve possuir e quais são suas funções na escola. De acordo com Bezerra (2020), toda essa situação contribui para a validação do modelo biomédico da deficiência.

Como já mencionado, o modelo biomédico é uma abordagem que entende a deficiência como uma condição inerente à pessoa, que precisa ser corrigida, tratada ou curada por intervenção médica. Na perspectiva desse modelo, os fatores sociais, culturais e ambientais não são considerados influenciadores da deficiência.

O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta a Lei 12.764/2012, que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Este decreto mantém a denominação "acompanhante especializado" e acrescenta, em seu artigo 4º, parágrafo 2º, que, além das demais atribuições já elencadas no Decreto nº 24/2013, o profissional de apoio terá a atribuição de também apoiar atividades que favoreçam a interação social do estudante (Brasil, 2014).

Para Bezerra (2020, p.681):

Evidentemente, a preocupação desses últimos documentos em explicar as atividades de interação social e comunicação como parte dos apoios a serem organizados na instituição escolar revelam o destaque que os sujeitos com TEA vão ganhando no contexto da PNEEPAI, haja vista a organização das entidades representativas desse segmento e de suas famílias, a ponto de se promover uma Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Seguindo nesta linha, compreende-se que os profissionais de apoio se tornarão ainda mais frequentes no espaço escolar diante do número crescente de pessoas com TEA. Conforme destacado em 2023 pelo Center for Disease Control and Prevention (CDC), um estudo alarmante sobre o TEA nos Estados Unidos aponta que uma em cada 36 crianças de 8 anos nasce com o transtorno, revelando uma prevalência significativamente maior do que a indicada em estudos anteriores (Maenner, 2023).

No Brasil, embora não haja estudos oficiais sobre os dados da população geral diagnosticada com TEA, o INEP divulgou no Censo Escolar de 2022 um total de 429.521 estudantes com TEA matriculados nas escolas regulares. Em 2023, esse número saltou para 636.202, correspondendo a um aumento de 206.681 estudantes em relação ao ano anterior. Esses dados indicam que, cada vez mais, as famílias estão conscientes dos direitos desses estudantes, recorrendo a recursos e mecanismos disponíveis para garantir o acesso à educação.

O crescimento das matrículas de estudantes com TEA resultou em um aumento expressivo no número de profissionais de apoio. A análise das políticas de inclusão apresentada por Haas (2024), além de evidenciar o aumento dos profissionais de apoio no contexto escolar comum, destacou que os estudantes com TEA são os que mais dependem desse suporte, com uma demanda que registrou um crescimento de 288% no período analisado.

Tabela 1 - Evolução do número de estudantes com TEA e profissionais de apoio escolar

Profissionais de apoio escolar (%)	Docentes do AEE (%) – 2019 a 2023
154%	28%
Condições de deficiência	Variação % - 2019 a 2023
Autismo	288%
Deficiência Intelectual	133%
Deficiência física	86%

Fonte: Haas (2024)

Assegurados pela Lei 12.764/2012 os direitos das famílias de estudantes com TEA, continuarão recorrendo ao profissional de apoio como suporte para os filhos, mesmo que muitas vezes o objetivo seja apenas o cuidado, pois criou-se a ideia equivocada de que todo e qualquer estudante com TEA necessita de um “acompanhante especializado”.

A legislação evidencia que, para ter direito ao acompanhante, é necessária comprovação, mas, como bem salientam Tibyriça e Mendes (2023), não existem no Brasil instrumentos de avaliação biopsicossocial para estudantes com deficiência. Por isso, o diagnóstico ainda é mais relevante para o Poder Judiciário, mesmo que o estudante tenha um relatório pedagógico apresentando suas reais necessidades.

Embora reconheçam a relevância dos profissionais de apoio, Giangreco e Broer (2005) destacam que, muitas vezes, esses profissionais são vistos como uma solução rápida para lidar com as demandas da inclusão de alunos com deficiência, principalmente aqueles com maior comprometimento. Para os autores supracitados, não há evidência convincente de que o

profissional de apoio, como instrumento educacional, seja eficaz, e transferir a responsabilidade da inclusão para estes profissionais pode desviar a atenção das questões fundamentais que afetam o sistema educacional como um todo.

Em relação à abordagem judicial para resolver problemas, Serra (2017) observa que, como sociedade, ainda não foi internalizada a habilidade de resolver conflitos de forma alternativa e que “... diante de culturas de estigma, preconceito e discriminação, entregamos, mais uma vez, as decisões sobre a forma de existir, definições de regras para o funcionamento de saúde, educação e direitos, para o judiciário decidir normas e conteúdo” (Serra, 2017, p. 29).

No que se refere a essa situação específica da utilização ou não do profissional de apoio para o estudante com TEA, onde praticamente todo o diagnóstico é baseado na observação do comportamento, recorrer ao Poder Judiciário para impor um “direito” sem uma análise mais aprofundada da situação pode desconsiderar a experiência e o conhecimento dos profissionais que conhecem o estudante e suas reais necessidades.

Os estudos de Ramos *et al.* (2021) sinalizam que outra forma usada para justificar a presença de profissionais de apoio na escola comum é a articulação de equipes escolares com profissionais da saúde na elaboração de registros definindo limitações para o estudante, ou seja, categorizam ao ponto do ensino se tornar restrito. Para essas autoras, “a criação de categorias que inferiorizam e retiram dos alunos a capacidade de se desenvolver, aprender e ensinar, não cabe na escola inclusiva” (Ramos *et al.* 2021, p. 206).

No âmbito das discussões e interpretações sobre qual nomenclatura usar – “acompanhante especializado”, “cuidador”, “mediador”, entre outras – e qual o real papel que esse profissional pode estar desempenhando, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 3º, Brasil (2015), define:

XII – atendente pessoal: pessoa, membro da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados como profissões legalmente estabelecidas;

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015).

Embora a LBI (2015) regule, no inciso XIII, a definição do "profissional de apoio escolar" e suas funções específicas dentro do ambiente escolar, não há menção explícita sobre onde os profissionais designados como "atendente pessoal" e "acompanhante" devem atuar.

Como resultado, mesmo após quase uma década da promulgação da LBI, esses termos continuam em uso no contexto escolar. Isso significa que, apesar das tentativas de diferenciar as nomenclaturas, as atividades atribuídas a esses profissionais frequentemente se sobrepõem e se confundem. Consequentemente, Ramos e Lockmann (2021) observam que a figura do profissional de apoio é emergente e polissêmica, desempenhando múltiplas funções no cotidiano escolar, especialmente quando examinadas em nível municipal.

A legislação brasileira deixa margem para interpretações variadas por parte de cada município, resultando em uma atuação precária, não padronizada e suscetível a equívocos por parte dos profissionais de apoio. Essa falta de padronização pode até mesmo gerar resultados negativos, como indicado por pesquisas conduzidas por Martins (2011), Bezerra (2020), Zilliotto e Burchert (2020), Lopes e Mendes (2023).

A falta de suporte à qualificação do profissional de apoio é evidente ao se examinar os documentos legais que regem as políticas de inclusão. Em outras palavras, a legislação não oferece uma proposta clara para organizar os objetivos e estratégias que promovam a capacitação desses profissionais.

Resumidamente, ao analisar a legislação brasileira, fica claro que o perfil do profissional de apoio permanece indefinido, constituindo uma profissão não regulamentada, embora essencial e significativa no processo de inclusão dos estudantes com deficiência. Portanto, é crucial reformular as políticas educacionais para permitir a regulamentação da presença desses profissionais nas escolas, estabelecendo normas para suas funções, questões salariais e definindo requisitos mínimos de formação para o exercício do cargo.

2.2 A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NA ESCOLA COMUM

A frase "O estudante tal só vem para a escola quando tiver a presença do profissional de apoio" é comumente repetida nas escolas, especialmente quando se sabe que o estudante com TEA, ou aqueles rotulados por questões comportamentais, estará presente na turma. O número crescente de estudantes com TEA, juntamente com a escassez de professores de Educação Especial qualificados e as questões orçamentárias, levou a uma propensão pela prestação de serviços por profissionais de apoio (Azad *et al.*, 2015).

Existe uma suposição de que a utilização de profissionais de apoio no ambiente escolar é desejável, porém não imediatamente óbvia, dada a complexidade dos desafios da educação inclusiva. A inclusão de estudantes com deficiência é uma questão antiga que desafia conceitos arraigados sobre educação e deficiência, exigindo mudanças estruturais e de mentalidade. As justificativas para a contratação de profissionais de apoio muitas vezes partem de uma postura reativa, como uma resposta impulsiva, perpetuando assim mitos socialmente construídos de que determinados estudantes necessitam de apoios individuais (Giangreco *et al.*, 2012).

Denominado como um ciclo perpétuo e inútil de reatividade, Giangreco *et al.* (2012) enfatizam que as escolas precisam romper com esse padrão, pois, mais do que simplesmente incrementar apoios, é essencial repensar a maneira como podem lidar de forma proativa com toda a diversidade dos estudantes.

Na pesquisa conduzida por Tybiriçá e Mendes sobre as decisões da justiça relativas à demanda de profissionais de apoio em São Paulo, os resultados apontaram que:

o fornecimento do PAIE, quando chega ao Judiciário, está diretamente relacionado ao diagnóstico de uma condição comprovada pelo laudo médico e não à deficiência ou ao PAEE, e esse profissional acaba sendo entendido como o único que garante à educação desse aluno com necessidades de aprendizagem (Tybiriçá; Mendes, 2023, p.11).

Isso evidencia que o laudo médico e o diagnóstico são preponderantes para a decisão judicial em conceder o profissional de apoio escolar, como se estes fossem resolver todos os desafios da inclusão dos estudantes com deficiência. Tais decisões são tomadas sem uma compreensão do contexto.

Para Giangreco *et al.* (2012), os critérios para a contratação de profissionais de apoio concentram-se substancial e inadequadamente nas características dos estudantes, como o autocuidado, a mobilidade, a comunicação, o comportamento, a instrução, a segurança e nunca nas questões da equipe, da escola e dos sistemas.

Os autores supracitados enfatizam que reconhecem a demanda por diferentes e, por vezes, mais intensivos apoios para alguns estudantes em comparação a outros, mas não há características inerentes a um estudante que justifiquem necessariamente a presença de um profissional de apoio. Em muitas situações, outras combinações de suporte podem ser menos restritivas e mais adequadas (Giangreco *et al.*, 2012). Entretanto, o que tem ocorrido é que:

em vez de pensar-se em uma gama de serviços e suportes para a constituição de uma escola inclusiva, tem-se centrado o foco apenas nesses alunos, como se o ‘problema’ fosse o indivíduo, a quem se deve identificar para melhor exercer vigilância e garantir seu isolamento, mesmo permanecendo no interior da sala de aula, com toda a turma (Bezerra, 2020, p.685).

Os estudos presentes na literatura sugerem que os profissionais de apoio constituem um valor importante nas ações da Educação Especial. Contudo, há lacunas na compreensão da definição do papel desses profissionais, bem como em relação à sua formação e supervisão. Essas questões têm sido abordadas em estudos recentes, destacando a necessidade de uma definição mais clara e de diretrizes mais precisas para a atuação desses profissionais (Giangreco *et al.*, 2012; Sobeck *et al.*, 2019; Bezerra, 2020; Bennett *et al.*, 2021; Mason *et al.*, 2021; Costa; Vilaronga, 2022; Lopes; Mendes, 2023).

Chamado de “cuidador”, na pesquisa realizada por Vargas (2021), o profissional de apoio também é considerado relevante no cotidiano escolar e frequentemente é incumbido de responsabilidades relacionadas à realização de atividades pedagógicas incompatíveis com a formação inicial requerida para o cargo.

No estudo conduzido por Leal (2015) na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o profissional de apoio é denominado "Acompanhante Terapêutico", que, similarmente aos estudos mencionados anteriormente, mostra uma confusão de papéis na atuação desse profissional. Sobre essa questão, o estudo apontou que o profissional de apoio ora assumia o lugar de professor principal, com a responsabilidade pela aprendizagem do estudante, ora assumia a função do professor de AEE, buscando fazer as adaptações das atividades para que o estudante pudesse desenvolver suas habilidades básicas.

Diante da ausência de esclarecimentos legais, assim como das nomenclaturas, no que se refere à formação, cada município adota critérios de forma autônoma para contratação, como apontam as pesquisas de Burchert (2018), Vargas (2021), Marquet, Silva e Baptista (2022), e Lopes e Mendes (2023). Nesse sentido, os estudos de Costa e Vilaronga (2022, p. 772) evidenciam que:

É possível encontrar na literatura a existência de profissionais atuantes como profissional de apoio escolar em formação em ensino médio, às vezes incompleto, com graduação em pedagogia e, até mesmo, com especialização em Educação Especial, gerando pluralidade na identidade e na função desse profissional.

A análise da literatura revela uma tendência preocupante dos órgãos públicos lidarem de forma superficial com a questão da atuação dos profissionais de apoio. A falta de priorização e investimento na educação é um descaso evidente, pois, em vez de abordar os

desafios de maneira estrutural e sistêmica, opta-se por contratar profissionais sem o devido preparo, de forma temporária, comprometendo, assim, a qualidade do trabalho a ser realizado.

Nesse contexto, diversos pontos de vista têm influenciado a atuação dos profissionais de apoio escolar, resultando em uma ambiguidade de papéis. Muitas vezes, esses profissionais, sem o devido treinamento, acabam sendo os principais responsáveis pela aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares (Martins, 2011; Sobeck *et al.*, 2019; Sobeck *et al.*, 2021; Vargas, 2021; Costa; Vilaronga, 2022).

Para Lopes (2018), a determinação de que o profissional de apoio não assuma as funções dos professores no processo de ensino é essencial; por outro lado, seria um exagero, uma missão impossível e totalmente desnecessária exigir que esses profissionais não desenvolvam nenhuma atividade pedagógica, uma vez que eles compõem a equipe de suporte aos estudantes e professores.

Em seus estudos, Giangreco *et al.* (2011) e Goodwin *et al.* (2022) destacam que o uso inadequado de profissionais de apoio acarreta uma série de efeitos prejudiciais para o estudante com deficiência. Entre esses efeitos estão a interferência no envolvimento do professor e na interação entre os pares, a promoção de uma dependência desnecessária, a estigmatização do estudante e a provocação de comportamentos específicos. Ademais, há o risco de os estudantes não serem verdadeiramente incluídos e de não receberem a assistência adequada por parte dos professores.

Sobre os efeitos do entendimento equivocado acerca do profissional de apoio, a pesquisa de campo realizada por Ziliotto e Burchert (2020, p. 19) evidenciou que:

o concomitante isolamento e a individualização das atividades realizadas pelas profissionais que são concebidas majoritariamente para a vinculação do aluno público-alvo da Educação Especial, o que não concorre para a inclusão, pois se centra nessa relação dual. Ademais, no âmbito escolar a experiência é concebida como uma diferença e não como uma expressão da diversidade, o que não potencializa o aprendizado para a classe e a comunidade escolar como um todo.

De acordo com Giangreco *et al.* (2012), as atribuições dos profissionais de apoio são ainda mais complicadas porque esse apoio é visto de forma positiva pelos professores, embora possa não ser viável para o estudante. Tal afirmação também pode ser confirmada nas pesquisas de Marquet, Silva e Baptista (2022), ao comprovarem que os dispositivos legais sobre os profissionais de apoio são vistos pelos gestores como algo apropriado e vantajoso, sem compreender que essa alternativa pode colocar em risco a qualidade do trabalho a ser oferecido ao estudante.

Por outro lado, Giangreco *et al.* (2012) destacam que, quando utilizados com discernimento, os profissionais de apoio podem auxiliar os professores da escola comum e da Educação Especial ao se envolverem em instrução suplementar planejada por eles. Isso possibilita que ambos os professores tenham mais tempo para trabalhar diretamente com os estudantes e colaborar entre si.

Neste contexto, Mousinho *et al.* (2010) abordam em seus estudos o termo “mediador” pois entendem que essa pessoa deve realizar a intermediação entre a criança e as situações vivenciadas por ela. Dessa forma:

o mediador deveria ser encarado como um profissional que assume o papel auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não papel de professor principal da criança. Ele deveria ser visto como mais um agente de inclusão, na medida em que ele circulação pela instituição, produzindo questionamentos na equipe escolar e estando sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula, sem permanecer ali esquecido e excluído junto com o aluno (Mousinho *et al.*, 2010, p.95).

Mousinho *et al.* (2010) enfatizam que posturas de superproteção ou atuação como cuidador não são condizentes com a proposta da mediação, uma vez que esse profissional deve estar em constante parceria com o professor, inclusive para saber o momento certo de se afastar, de modo que o estudante desenvolva sua autonomia.

Pensando na construção de comunidades educativas mais inclusivas, Stainback e Stainback (1999) elencam alguns princípios da rede de apoio, evidenciando o apoio mútuo entre estudantes e professores. Os apoios naturais entre colegas, amigos e companheiros de trabalho são tão importantes quanto o apoio de um profissional. “A rede de apoio deve ser uma parte natural e contínua da escola e da turma. Não deve ser episódica ou reservada para ser usada apenas em épocas de dificuldade” (Stainback; Stainback, 1999, p. 227).

Dessa forma, Stainback e Stainback (1999) ressaltam que a rede de apoio precisa abranger todos, ou seja, qualquer apoio proporcionado deve ter como objetivo ajudar a si mesmo e aos outros. Apoios que se concentram apenas em um único aluno ou professor são ineficazes para estimular e manter uma comunidade escolar verdadeiramente inclusiva.

Sobre cuidar e ser cuidado, a pesquisa desenvolvida por Caldeira e Paraíso (2022) mostrou que esse aspecto é conflituoso dentro das instituições, porque, ao mesmo tempo em que há uma exigência para que os profissionais de apoio cuidem dos estudantes com deficiência, eles se veem envolvidos em uma relação de poder, o que faz com que descuidem de si próprios. “Nessa direção, a técnica de responsabilização funciona para que os/as monitores/as docilizem seus corpos e se insiram em relações de poder, nas quais o

cuidado com os estudantes PAEE é tido como mais importante do que seu próprio cuidado” (Caldeira; Paraíso, 2022, p. 14).

Os profissionais de apoio também precisam de cuidado e atenção para que possam desempenhar bem suas funções. Por isso, é importante que as instituições desenvolvam práticas que valorizem o trabalho mútuo entre todos – estudantes e profissionais – de maneira que todos recebam a atenção e o suporte necessário para se desenvolver. Sobre os princípios da rede de apoio para estudantes, vale ressaltar que:

Um perigo inerente em proporcionar alguns tipos de apoio é que, se um apoio for incorretamente proporcionado, pode tornar um indivíduo desnecessariamente dependente dele. Por exemplo, se alguém ajuda um determinado aluno a encontrar o caminho para a lanchonete da escola, sem ao mesmo tempo ajudar o aluno a aprender o caminho e as habilidades necessárias para descobri-lo independentemente, esse aluno não aprenderá a chegar sozinho à lanchonete. Por isso, nas comunidades de sala de aula que prestam apoio a seus membros, é fundamental que, embora todos entendam que o objetivo é prestar apoio aos outros sempre que necessário, eles sempre se esforcem para capacitar as pessoas a se ajudarem e a se apoiarem mutuamente (Stainback; Stainback, 1999, p. 227).

As situações apresentadas mostram a complexidade e desafios envolvidos na implementação da educação inclusiva, na percepção sobre a utilização dos profissionais de apoio e na maneira como as políticas e dispositivos legais impactam a qualidade do apoio oferecido aos estudantes, especialmente aqueles com TEA.

Uma formação prévia pode auxiliar os profissionais de apoio a compreenderem as necessidades específicas dos estudantes, além de ajudar no desenvolvimento de estratégias eficazes de apoio para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. Porém, esses profissionais geralmente recebem treinamento no trabalho, em vez de serem preparados com antecedência (Fischer; Pleasants, 2012).

Nesse contexto, a formação emerge como fator crucial para o bom desempenho da função. De acordo com Leal (2015), a formação dos profissionais de apoio deve transcender o mero treinamento de habilidades; é necessário proporcionar uma reflexão sobre as complexidades da educação inclusiva, uma vez que uma mesma prática educativa pode ser interpretada como inclusiva ou não, dependendo das circunstâncias. Sem um treinamento adequado, os profissionais de apoio podem se sentir impotentes e despreparados para lidar com as diversas necessidades e desafios que possam surgir no ambiente educacional.

Os profissionais de apoio têm desempenhado uma variedade de funções ao longo dos anos, conforme demonstrado na literatura nacional e internacional. Esses profissionais atuam no fornecimento de instruções em habilidades acadêmicas e sociais, gerenciamento

de comportamento, professor principal do estudante, interlocução com a família Marks *et al.*, (1999), Mason *et al.* (2021), no planejamento e na adaptação de materiais (Vargas, 2021).

Conforme referido anteriormente, os profissionais de apoio desempenham uma complexidade de papéis. Giangreco *et al.* (2012) identificam essa indefinição de papéis como um problema persistente identificado na literatura, evidenciando a necessidade de estabelecer diretrizes mais claras sobre as funções e responsabilidades desses profissionais.

Giangreco *et al.* (2012) são enfáticos ao afirmar que não é função do profissional de apoio fornecer as instruções primárias aos estudantes, ou seja, assumir o papel do professor, servir de elo da escola com a família, tomar decisões pedagógicas, planejar aulas e nem adaptar o currículo. As funções elencadas pelos autores são assumidas constantemente por profissionais de apoio nas escolas brasileiras, como já mencionado anteriormente e sem supervisão, pois na maioria das vezes os professores que deveriam realizar esse serviço, não sabem o que fazer.

A pesquisa conduzida por Leal (2015) comprovou que a falta de diretrizes sólidas faz com que cada profissional tenha sua prática pautada nas suas próprias crenças e contextos, buscando dentro do próprio entendimento recursos e estratégias que consideram mais apropriados à inclusão dos estudantes com deficiência. Para Leal (2015), a função de profissional de apoio, conforme apresentada, é complexa e repleta de incertezas.

Seu estudo revelou que o papel do profissional de apoio (chamado de Acompanhante Terapêutico pela autora) tem se configurado como um "terreno instável e movediço", especialmente porque as escolas ainda não dispõem das condições necessárias para efetivar os princípios inclusivos. Amparadas pelos dispositivos legais, as escolas veem nos profissionais de apoio uma espécie de "tábua de salvação" para a inclusão dos estudantes com deficiência (Leal, 2015).

Dessa forma, é de suma importância que a atuação dos profissionais de apoio seja mais bem esclarecida nas políticas educacionais. Com seus papéis definidos e mutuamente compreendidos esses profissionais podem desenvolver ações colaborativas e, sem dúvida, contribuir para a inclusão efetiva de todos os estudantes que necessitam.

2.3 DILEMAS VIVENCIADOS POR PROFISSIONAIS DE APOIO EM SUA ATUAÇÃO

A função e o papel do profissional de apoio carecem de uma definição clara nos documentos legais, e sua execução na prática muitas vezes não corresponde às necessidades

reais dos estudantes com TEA. Essa falta de sincronia entre a legislação e a realidade pode comprometer a inclusão e o processo de aprendizagem desses estudantes, gerando desconforto e desafios para aqueles que assumem essa responsabilidade.

Pesquisas conduzidas por Vicari e Rahme (2020) e Vargas (2021) destacam a escassez de formação adequada para os profissionais de apoio, bem como a oferta limitada de oportunidades de capacitação, o que se configura como uma lacuna significativa no processo de inclusão. Profissionais de apoio frequentemente relatam a falta de orientação sistemática para o desempenho de suas funções, levando-os a trabalhar de forma isolada.

Costa e Vilaronga (2022) corroboram essas descobertas, evidenciando a precarização do trabalho dos profissionais de apoio, juntamente com baixos salários e a ausência de perspectivas de progressão na carreira. Como observam Marquet, Silva e Baptista (2022), não há critérios claros nos processos de seleção para essa função, e a formação exigida é, muitas vezes, mínima.

A falta de critérios na contratação do profissional de apoio também foi discutida por Haas (2024). Os dados apresentados revelam que a maioria desses profissionais possui apenas o ensino médio, correspondendo a 56,6% dos profissionais de apoio em atuação no Brasil.

Tabela 2 - Nível de formação dos profissionais de apoio no Brasil

Local	Nível de escolaridade		
	Ensino fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Brasil	3.387	77.385	55826
%	2,5%	56,6%	40,9%

Fonte: Haas (2024)

A falta de formação é apontada como o principal desafio enfrentado pelos profissionais de apoio, seguida por sentimentos de discordância, desrespeito, inferioridade, desvalorização e desigualdade, conforme demonstrado em pesquisas realizadas por Mason *et al.* (2021). Esses profissionais, muitas vezes, se sentem subalternos em relação aos professores e trabalham para satisfazê-los. Os estudos mencionados anteriormente concluem que a falta de clareza de papéis e as diversas responsabilidades assumidas pelos profissionais de apoio representam uma das principais barreiras para uma formação eficaz.

O estudo realizado por Caldeira e Paraíso (2022) com estudantes de um programa de formação inicial de professores que assumiram o papel de profissional de apoio destacou

conflitos na atuação desses indivíduos, manifestados pelo cansaço e pela sobrecarga que muitos experimentaram. Muitos desses estudantes, mesmo cientes de que algumas tarefas não eram de sua responsabilidade, sentiram-se obrigados a cuidar dos estudantes com os quais trabalhavam, assumindo tarefas que não lhes competiam. O excesso de cuidado levou esses estudantes a negligenciar suas próprias necessidades básicas, como ir ao banheiro, por exemplo (Caldeira; Paraíso, 2022).

A pesquisa de Ribeiro (2020), intitulada "Mediação Escolar e Regulamentação da Profissão no Brasil", foi motivada pela experiência pessoal da autora, que assumiu temporariamente a função de profissional de apoio. Nesse contexto, ela expressou suas frustrações e desafios da profissão:

Nesses últimos cinco anos, me deparei com inúmeros mediadores escolares que traziam em suas práticas as mesmas questões e sentimentos que os meus; um trabalho sem estrutura, sem formalização, sem piso salarial, sem função e formação definida, sem apoio, muito solitário, com, com contratação irregular e um desgaste físico e emocional desproporcional ao trabalho que poderia ser feito, tendo em vista o comportamento da escola em delegar a responsabilidade do aluno com deficiência a esse profissional, era fácil perceber que nada ia bem, em relação a dignidade desse profissional no ambiente escolar (Ribeiro, 2020, p.10).

Ribeiro (2020) enfatiza que as leis nunca foram direcionadas a esses profissionais, uma vez que eles não possuem formação, função definida e direitos trabalhistas. As barreiras enfrentadas pelos profissionais de apoio, denominados por essa autora como "mediadores", refletem a falta de reconhecimento da dignidade e importância desses profissionais no ambiente escolar. Elucidando esse aspecto, Ribeiro (2020) evidencia a ineficácia tanto trabalhista quanto pedagógica na forma atual de atuação dos profissionais de apoio na escola, confirmando a necessidade urgente de construção e regulamentação dessa profissão.

Dos cinco municípios pesquisados por Lopes e Mendes (2023), quatro realizavam contratações por meio de empresas terceirizadas, mas todas adotavam a estratégia de emprego temporário, o que resultava em alta rotatividade dos profissionais, remuneração reduzida e sobrecarga de trabalho.

Explorando mais esta questão, Mousinho *et al.* (2010, p. 104) chamam a atenção para o fato de que a interrupção do trabalho de um profissional de apoio antes do término do ano letivo constitui um problema ético, pois "mudanças frequentes de mediadores escolares causam prejuízos significativos para o desenvolvimento da criança, que precisa de um vínculo estável nessa função, além de desorganizar o ambiente escolar".

As análises exploradas por Vilaronga, Costa e Piovezan (2023) indicam que, em alguns estados brasileiros, o ensino médio é o requisito para a contratação de profissionais de apoio, o que os leva a trabalhar em dois turnos e receber um salário-mínimo fixo.

Nas investigações de Adamson *et al.* (2023), ficou claro que as formações oferecidas têm um impacto mínimo nas competências necessárias para o desempenho da função no dia a dia do profissional de apoio. Isso ocorre porque as formações geralmente são genéricas e nem sempre atendem às necessidades específicas do contexto.

Piovezan (2022) concluiu em seus estudos que a ausência de uma lei específica para os profissionais de apoio tem levado à desregulamentação e, conseqüentemente, à precarização de sua mão de obra. Isso se reflete nos baixos salários recebidos por esses profissionais, conforme destacado nos estudos de Fischer e Pleasants (2012), Frantz *et al.* (2022) e Adamson *et al.* (2023).

Detalhando a questão da baixa remuneração, Frantz *et al.* (2022) analisaram que alguns profissionais de apoio não participam de formações fora do expediente porque não são remunerados por isso. Eles argumentam que deveriam receber mais, pois desempenham funções similares às dos professores. Os baixos salários levaram muitos profissionais de apoio a manter um segundo emprego, o que limita ainda mais suas oportunidades de formação (Frantz *et al.*, 2022).

Acrescentando a essas informações, Gist *et al.* (2022) destacam em seu estudo que os profissionais de apoio enfrentam um sistema de barreiras estruturais nos Estados Unidos, relacionadas à raça, classe e linguagem, que marginalizam sua presença no mercado de trabalho. Descobriram também que os profissionais de apoio estão entre os trabalhadores mais mal remunerados. Os profissionais de apoio são frequentemente considerados menos importantes pelos profissionais da educação, o que promove dinâmicas desiguais de poder, limita a colaboração, reduz seu impacto na escola e até mesmo sua progressão na carreira (Gist *et al.*, 2022).

Como ressaltado na LBI (2015), cabe ao profissional de apoio exercer atividades de apoio aos estudantes com deficiência em diversas áreas, incluindo alimentação, higiene, locomoção e todas as atividades escolares necessárias. No entanto, Vilaronga, Costa e Piovezan (2023) questionam o fato de que esses trabalhadores não estão protegidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O Ministério do Trabalho esclarece que a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento que reflete a realidade das profissões no mercado de trabalho

brasileiro e tem como objetivo atualizar e classificar as ocupações existentes, mas não tem o poder de regulamentá-las.

De acordo com o site do Ministério do Trabalho: "A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO é o documento normalizador do reconhecimento da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdos nas ocupações do mercado de trabalho brasileiro. É ao mesmo tempo uma classificação enumerativa e uma classificação descritiva" (CBO, 2002).

Diante desse conceito, ocupação é definida por Vilaronga, Costa e Piovezan (2023, p. 29) como:

um ato administrativo advindo de autoridade pública, que engloba instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência. Logo, todo ato praticado no exercício da função administrativa é um ato da Administração.

Considerando o exposto, compreende-se que a regulamentação de uma profissão requer avaliação pelo Congresso Nacional, por meio de seus deputados e senadores, seguida pela aprovação pela Presidência da República. É inegável que os profissionais de apoio constituem uma parte da equipe de trabalhadores na escola que não recebe o devido reconhecimento. "A condição de ingresso no campo educacional afeta diretamente essa categoria, especialmente por serem trabalhadores temporários, sem perspectiva ou continuidade no cargo" (Lima, 2018, p. 169).

Aprofundando essa questão, Lima (2018) acrescenta que, sem uma regulamentação específica do trabalho, o profissional de apoio, denominado "cuidador escolar" em sua pesquisa, fica vulnerável no âmbito dos direitos sociais e trabalhistas. Assim, esses profissionais não contam com sindicatos ou associações e podem enfrentar insegurança em seu exercício profissional.

Nesse contexto, é intrigante notar que, apesar da existência da LBI (2015) há quase uma década, a função do profissional de apoio ainda não é oficialmente regulamentada como profissão. Ou, como sugerem Vilaronga, Costa e Piovezan (2023), esta poderia ser uma explicação para o sucateamento que tem permeado a remuneração dos profissionais de apoio, sugerindo a dominação da lógica do capital sobre a educação.

Além da regulamentação dos profissionais de apoio, é crucial reconhecer a necessidade de promover mudanças na estrutura educacional, nas políticas de formação, financiamento e gestão. A formação é destacada como um dos pilares que requerem mais

investimento, sendo um fator determinante. No que diz respeito à necessidade de formação, é fundamental compreender que:

A formulação e a implantação de políticas públicas devem contribuir na garantia dos direitos humanos e para mudanças sociais efetivas. Nesta perspectiva, a formação profissional deve ser concebida como um instrumento de transformação para o exercício da cidadania e na diminuição das desigualdades em todas as áreas no campo da educação (Lima, 2018, p. 166).

Portanto, é urgente e necessário o reconhecimento oficial dessa importante classe de trabalhadores que são os profissionais de apoio. Ademais, a formação continuada é de extrema importância para que eles possam exercer sua cidadania plenamente e contribuir para minimizar as desigualdades, especialmente no contexto educacional.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, será detalhada a metodologia utilizada na pesquisa, com uma descrição minuciosa do contexto e dos participantes selecionados. Serão apresentadas as etapas procedimentais envolvidas, os instrumentos de coleta de dados, a descrição do produto educacional desenvolvido e os eixos para análise dos dados. Além disso, serão discutidos os procedimentos de validação do Produto Educacional e as abordagens adotadas para garantir a confiabilidade e a validade dos resultados.

3.1 METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

3.1.1 Tipo de pesquisa

Nesta investigação, adota-se a pesquisa qualitativa, que se concentra em compreender o conhecimento e as práticas dos participantes. Ademais, os objetos de estudos qualitativos não são reduzidos a simples variáveis, mas representados em sua totalidade e seus contextos (Flick, 2008): “A pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa” (Flick, 2008, p. 25).

Entre as diversas abordagens qualitativas, optou-se pela Pesquisa de Desenvolvimento ou DBR (Design Based Research), uma tipologia que se destaca por sua orientação prática e colaborativa. Essa abordagem envolve pesquisadores em educação que, de maneira colaborativa com os participantes, desenvolvem soluções para desafios e problemas surgidos no contexto escolar.

Segundo Wang e Hannafin (2005), a Pesquisa de Desenvolvimento é compreendida como uma metodologia sistemática, mas flexível, destinada a melhorar as práticas educativas por meio da análise, design, desenvolvimento e implementação. Para os autores, essa abordagem é interativa, pois se baseia na colaboração entre pesquisador e participantes, realizada em contextos reais para garantir a relevância e a aplicabilidade das soluções desenvolvidas. Esse estilo de pesquisa propõe um resultado concreto, uma solução prática e aplicabilidade para um problema, de acordo com Motta, Silva e Boaventura (2014, p.27).

A DBR utiliza teorias, descobertas empíricas, sabedoria e conhecimento colaborativo comunitário e popular, inspiração e experiência como fontes para criar intervenções e soluções de problemas concretos, ou seja, para conduzir uma

pesquisa aplicada que dialogando com as dificuldades e os sujeitos engajados nestas, conduz interativamente a construção contínua da solução mais adequada.

Barab e Squire (2004) afirmam que, diferentemente de outros métodos focados na produção de teoria, a mudança mais drástica pela pesquisa de desenvolvimento é a produção de mudanças demonstráveis em nível local. Ou seja, o objetivo desse tipo de pesquisa é impactar diretamente a prática enquanto se avança na teoria que será útil para outros. na pesquisa de desenvolvimento, a investigação produz dois resultados: o entendimento teórico, que deve ficar disponível para o meio acadêmico e outros interessados, e o produto educacional, teoricamente embasado e disponibilizado para uma população ampla de usuários (Barbosa; Oliveira, 2015).

Seguindo as diretrizes para a preparação de uma proposta de pesquisa de desenvolvimento, este estudo foi dividido em fases, utilizando-se a representação de Reeves (2006 *apud* Herrington *et al.*, 2007).

Quadro 3 - Fases da Pesquisa

Fases da Pesquisa de Desenvolvimento	Elementos que foram descritos	Posição na proposta de pesquisa
Fase 1: Análise do problema pela pesquisadora e profissionais colaboradores.	Definição do problema de pesquisa	Definição do problema, introdução, fundamentação e contexto.
	Questões de pesquisa	Questões de pesquisa
	Contextualização	Contexto e revisão de literatura
	Revisão de literatura	
Fase 2: Desenvolvimento de soluções com base em princípios de design existentes e inovações tecnológicas.	Quadro teórico	Quadro teórico
	Desenvolvimento de projeto de princípios para orientar o plano de intervenção.	
	Descrição da metodologia para a intervenção.	Metodologia
Fase 3: Ciclos iterativos de aplicação e refinamento de soluções na prática.	Implementação da intervenção	Metodologia
	Primeira interação com os participantes (aplicação do questionário 1)	
	Coleta de dados.	
	Relatos da pesquisadora baseados em sua experiência profissional	
	Análise de dados.	
	Implementação da intervenção (curso de formação)	
	Aplicação do questionário 2	
	Coleta de dados (avaliação)	
	Análise dos dados.	
Fase 4: Reflexão para produzir “princípios de design” e melhorar a implementação da solução.	Princípios de design Curso implementado Desenvolvimento profissional	Metodologia

Fonte: A autora (2024), adaptado de Reeves (2006 *apud* Herrington *et al.*, 2007).

Seguir a estrutura da Pesquisa de Desenvolvimento foi uma maneira de apresentar, de forma clara e convincente, que a pesquisa foi conduzida com rigor e responsabilidade, fundamentada em estudos credíveis, confiáveis e que serão úteis em outros contextos. A aplicação da Pesquisa de Desenvolvimento visa contribuir para a melhoria da inclusão dos estudantes com TEA no contexto das pesquisas, uma vez que permite analisar, de maneira interativa e flexível, as práticas no cotidiano da sala de aula comum e se apoia na colaboração entre a pesquisadora e os participantes como forma de enriquecer os resultados. Além disso, a pesquisa realizada no contexto do mundo real permite que sejam alcançados objetivos teóricos e práticos.

É importante ressaltar que, além de possuir rigor científico, a pesquisa educacional precisa ter responsabilidade social. Ou seja, ela deve ser relevante para os participantes e o contexto em que é desenvolvida, e seus resultados devem gerar conhecimento e/ou soluções para práticas educativas, com o propósito de promover mudanças significativas (Nobre *et al.*, 2017).

3.1.2 Contexto da pesquisa

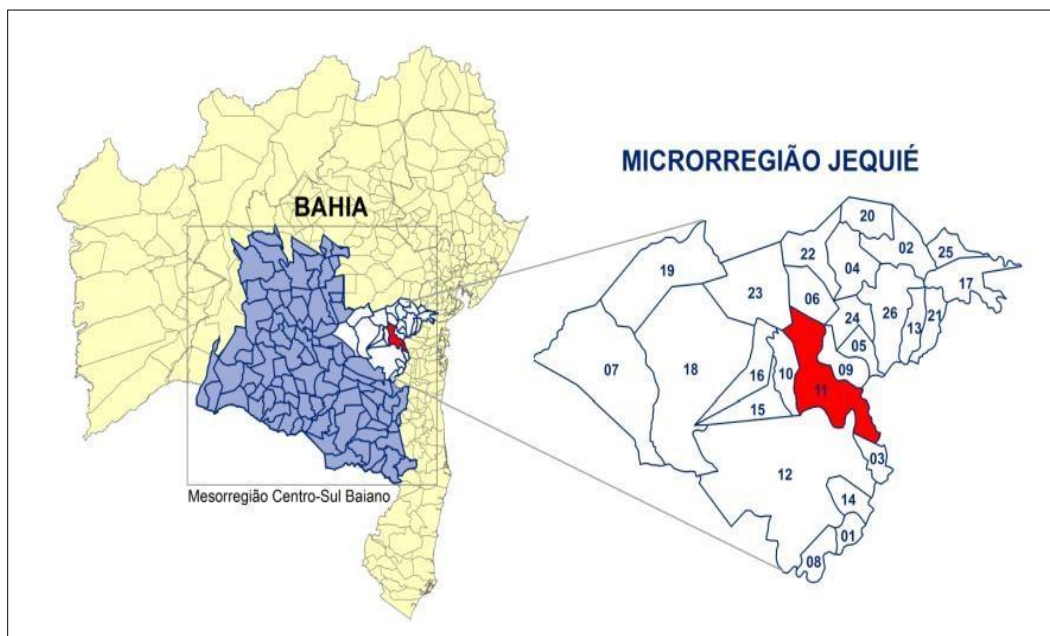
Esta pesquisa foi conduzida inicialmente com 70 profissionais de apoio que atuam como acompanhantes de estudantes com TEA nas escolas públicas municipais da cidade de Jaguaquara, Bahia. Esses profissionais desempenham suas funções tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, abrangendo os Anos Iniciais e Finais das escolas localizadas na Sede, no Distrito Stela Câmara e nas escolas do Campo.

É relevante destacar que o contexto escolhido para a realização desta pesquisa não apenas se baseia no fato de o Sistema Municipal de Educação de Jaguaquara/BA ser parte do cenário de atuação da pesquisadora, autora deste estudo, mas também leva em consideração as dificuldades, a falta de formação e a indefinição de papéis observadas nos profissionais de apoio, especialmente no acompanhamento dos estudantes com TEA.

No contexto da pesquisa, ainda não existem diretrizes específicas para a contratação do profissional de apoio. A Prefeitura Municipal de Jaguaquara/BA recebe as solicitações para essa função e, atualmente, realiza as contratações de maneira padrão, como se fosse para qualquer outro cargo, exigindo-se apenas o ensino médio. Ou seja, não há seleção de profissionais qualificados, o que pode comprometer a qualidade do suporte oferecido aos estudantes com TEA.

O Município de Jaguaquara ocupa uma área territorial de 928,242 km² e conta, atualmente, com uma população de 51.011 habitantes, além de uma taxa de urbanização superior a 76%, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Censo 2010. É a sexta maior população entre os municípios da mesorregião Centro-Sul Baiano.

Figura 3 - Localização do Município de Jaguaquara



Fonte: Santos (2013)

Nota: O mapa destaca a divisão geográfica do estado da Bahia, com foco na Mesorregião Centro-Sul Baiano marcada em azul. Em um detalhe ampliado, é exibida a Microrregião de Jequié, comporta por municípios numerados. A área em vermelho corresponde ao Município de Jaguaquara.

Em termos educacionais, o Município de Jaguaquara possui 50 escolas municipais no total, sendo 13 na sede, 8 no Distrito e 29 escolas situadas no campo. A pesquisa foi realizada apenas com profissionais de apoio que estavam acompanhando estudantes com TEA, por isso o estudo envolveu 19 escolas, sendo contempladas as 7 escolas do Distrito, 11 da Sede e apenas 1 (uma) escola localizada no campo.

Contemplando a PNEEPEI (Brasil, 2008), Jaguaquara possui 10 SRM e um Centro de Atendimento Educacional Especializado Alegria de Viver (CEMAEE). Esse centro recebe, em média, 190 estudantes com deficiências diversas e, além do serviço de AEE, oferece atualmente serviços como fisioterapia, psicologia, musicoterapia e educação física adaptada.

As informações sobre a quantidade de profissionais de apoio acompanhantes de estudantes com TEA, bem como as escolas referidas, foram obtidas junto à Secretaria de Educação do Município de Jaguaquara/BA.

3.1.3 Procedimentos Éticos

Considerando que a pesquisa envolve seres humanos, antes de qualquer ação, o projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, sendo aprovado após avaliação documental e estando dentro dos princípios éticos e metodológicos de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016, com o Parecer nº 6.309.376. Além disso, os dados da pesquisa são protegidos e tratados em conformidade com os princípios da Lei 13.709/2018, conhecida como Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Anteriormente ao início dos trabalhos nas escolas, foi solicitada uma autorização à Secretaria de Educação do Município de Jaguaquara/BA. A secretaria, por sua vez, comunicou às equipes diretivas das instituições que a pesquisadora estaria presente nas escolas no mês de outubro de 2024, realizando um trabalho referente à sua pesquisa de mestrado. A logística adotada ocorreu de acordo com a realidade de cada unidade de ensino. Os profissionais de apoio foram reunidos individualmente ou em grupos, nas suas respectivas escolas de atuação, para receberem as informações sobre o objetivo da pesquisa e serem convidados a participar do estudo.

Na Pesquisa de Desenvolvimento, uma das características é a natureza interativa da investigação, por isso a pesquisadora assume, nesse contexto, o papel de colaboradora, buscando acordos para a extração dos dados, coaprendizagens e parceria. Diante do exposto, os profissionais de apoio leram atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e foram convidados a assiná-lo em duas vias, sendo elucidado que uma cópia permaneceria com a pesquisadora e a outra com o profissional de apoio participante da pesquisa. Após a assinatura, os profissionais responderam ao Questionário 1.

No TCLE, foi explicitado que, ao responder ao questionário, os profissionais de apoio estariam concorrendo a uma vaga em um curso com certificação presencial de 40 horas, proposto pela pesquisadora. Além disso, o documento esclarecia o caráter confidencial dos dados, garantindo o anonimato dos nomes dos participantes.

É importante enfatizar que, tanto o TCLE quanto os questionários, foram impressos e respondidos de próprio punho pelos profissionais de apoio, e a pesquisadora esteve presente o tempo todo, sanando as dúvidas que surgiam à medida que os profissionais respondiam às perguntas do questionário. Toda a pesquisa foi orientada e implementada seguindo quatro fases distintas.

3.1.4 Instrumentos de pesquisa

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados 2 questionários. O primeiro questionário, formatado como uma entrevista semiestruturada, teve o intuito de traçar o perfil geral desses profissionais, além de investigar seus conhecimentos sobre inclusão, o TEA e suas próprias funções no contexto escolar. O segundo questionário, composto por questões abertas e fechadas, direcionado exclusivamente aos participantes do curso, visou avaliar a eficácia da formação recebida. Também compôs a pesquisa alguns relatos da pesquisadora baseados em sua experiência profissional.

Os relatos giraram em torno da atuação de 5 profissionais de apoio, 2 eram responsáveis por apoiar estudantes com TEA nos anos finais do ensino fundamental, 2 atuavam na educação infantil, e 1 se dedicava aos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal desses relatos é fornecer uma perspectiva prática e contextualizada sobre a atuação dos profissionais de apoio no dia a dia da escola, destacando as estratégias adotadas e o impacto de suas ações na experiência educativa dos estudantes com TEA.

3.2 FASES DA PESQUISA

A coleta e compilação de dados da pesquisa foram organizadas em quatro fases distintas, seguindo as diretrizes da proposta da Pesquisa de Desenvolvimento. Nas seções a seguir, são fornecidas explicações e considerações de como ocorreu a investigação em cada uma dessas fases.

3.2.1 Primeira fase

Conforme observado por Herrington *et al.* (2007), na Pesquisa de Desenvolvimento, em sua primeira fase, um passo crucial é a identificação e exploração de um problema educacional significativo. É o problema que cria um propósito para a pesquisa, e a criação e avaliação de uma resolução para esse problema constituirão o foco de todo o estudo (Herrington *et al.*, 2007).

A declaração do problema na investigação deve fornecer argumentos convincentes e persuasivos de que o problema é significativo e vale a pena ser investigado. Com isso, surgiram as questões de pesquisa que, no que se refere aos profissionais de apoio, dizem respeito principalmente à falta de formação para atuar na mediação da aprendizagem dos estudantes com TEA.

É importante mencionar que, nesta fase, foi realizada uma revisão de literatura, concentrada em artigos de 2018 a 2023, para refletir as pesquisas mais recentes. A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2023, utilizando bases de dados renomadas como Scielo, Portal de Periódicos da Capes, Scopus e Web of Science.

Na Pesquisa de Desenvolvimento, o processo de revisão de literatura é fundamental porque facilita a criação de rascunhos para orientar a concepção e o desenvolvimento de intervenções que procuram resolver o problema identificado (Herrington *et al.*, 2007).

A revisão de literatura permitiu uma análise do panorama contemporâneo dos profissionais de apoio, apontando os riscos de sua atuação nas escolas, bem como as estratégias para promover um trabalho eficaz. A amostra da revisão de literatura foi pequena, sendo necessário buscar outras referências para, posteriormente, compor o quadro teórico deste estudo.

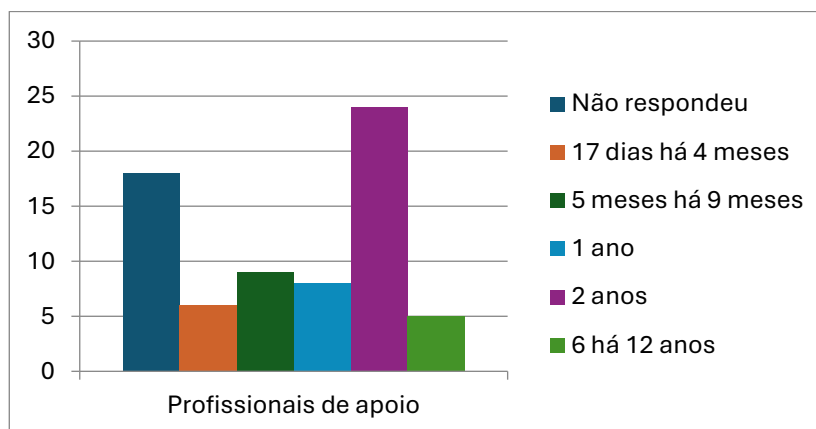
Observando o cenário, para a construção de conhecimento interativo, a primeira fase englobou o emprego de um questionário semiestruturado aplicado aos profissionais de apoio em serviço, com o objetivo de aprofundar o contexto da situação-problema e obter informações abrangentes sobre formação, experiência, função desempenhada na prática e os desafios enfrentados por esses profissionais no dia a dia das escolas comuns.

De acordo com Triviños (1987), o questionário semiestruturado é um instrumento de coleta de dados que consiste em uma lista de questões previamente elaboradas, porém apresentadas de forma flexível. Essas questões geralmente abordam temas específicos relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, proporcionando uma visão inicial sobre o assunto antes de aprofundar a análise por meio de outras técnicas de coleta de dados.

Os questionários foram aplicados em todas as escolas do Sistema Municipal de Educação de Jaguaquara, onde havia a atuação de profissionais de apoio para estudantes com TEA, conforme informado pela Secretaria de Educação. Ele foi planejado para obter dados significativos sobre o conhecimento dos profissionais a respeito de sua atuação no âmbito das escolas públicas municipais de Jaguaquara/BA. Conforme mostrado no apêndice 1, o questionário foi composto por 17 perguntas, cuidadosamente elaboradas para mapear como se dá a atuação desses profissionais no cotidiano, além de traçar um perfil desses sujeitos no contexto da pesquisa.

Um total de 70 profissionais de apoio que acompanham estudantes com TEA na escola comum responderam ao questionário inicial. Desses profissionais, 67 são mulheres, evidenciando uma predominância feminina na função, enquanto apenas 3 são do sexo masculino. O tempo de atuação como profissional de apoio variou de 17 dias a 12 anos de experiência.

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos profissionais de apoio



Fonte: A autora (2024)

Do total de participantes, apenas 5 profissionais de apoio são concursados, sendo os demais contratados temporariamente pela Prefeitura Municipal de Jaguaquara/BA. É importante destacar que a pesquisa foi realizada no mês de outubro de 2023, época em que havia um número significativo de novas contratações atuando nas escolas. Os profissionais de apoio entrevistados tinham idades entre 19 e 55 anos, trabalhavam 40 horas semanais e acompanhavam entre 1 e 4 estudantes com TEA na escola comum, dependendo da demanda e realidade de cada instituição. A análise dos questionários revelou um público diversificado em termos de formação, com 17 perfis identificados. As informações contidas nos questionários foram analisadas por categorias e apresentadas nos resultados e discussões deste estudo.

Tabela 3 - Perfil de formação inicial dos profissionais de apoio

Perfil de Formação Inicial	Quantidade
Ensino Médio	20
Estudante de Pedagogia	19
Pedagogia	08
Estudante de Administração	06
Estudante de Serviço Social	02
Estudante de Enfermagem	02
Estudante de Biologia	02
Biologia	02
Estudante de Psicologia	01
Estudante de Geografia	01
Administração	01
Estudante de Nutrição	01
Estudante de Educação Inclusiva	01
Estudante de Farmácia	01
Estudante de Educação Física	01
Gerontologia	01
Serviço Social	01

Fonte: A autora (2024)

Como forma de registrar dados e enriquecer a discussão na pesquisa, nesta primeira fase, também foi realizada a escrita dos relatos da experiência da pesquisadora durante os últimos anos da sua trajetória profissional. As reflexões sobre a observação são muito importantes, pois cada fato, comportamento, atitude e diálogo observado pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformulações, futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades etc. (Triviños, 1987, p. 157).

Os dados derivados da coleta dos questionários, bem como dos relatos das vivências da pesquisadora foram utilizados para guiar a seleção de materiais e a organização do curso proposto para os profissionais de apoio, garantindo que este atendesse de maneira efetiva às necessidades apontadas pelos profissionais participantes.

3.2.2 Segunda fase

Nesta fase, a pesquisa deve adotar a lente por meio da qual o problema será investigado, e é também o momento em que será explicada a fundamentação teórica da solução proposta, pois esta pode informar diretrizes práticas do projeto (Herrington *et al.*, 2007).

Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 31) enfatizam que "A construção da posição teórica deve estar direcionada para a elaboração de um conjunto de princípios que serão utilizados para a elaboração da proposta de aplicação, que assim ganhará uma primeira versão definida pelos princípios teóricos".

Com base nos caminhos e contextos apontados na primeira fase, foram levantadas, na segunda fase, as questões de pesquisa, buscando na literatura o máximo de informações possíveis acerca da atuação do profissional de apoio na escola comum, para melhor compreender a teoria e planejar as ações, visando atender ao caráter responsivo do estudo.

A pesquisa de desenvolvimento precisa estar fundamentada, por isso, antes de conduzi-la, é necessário que a literatura e os casos de design sejam examinados, de maneira que sejam identificadas as lacunas ou problemas existentes. Essa ação tem como objetivo revisar e refinar a teoria, que determina quais intervenções devem ser introduzidas ou eliminadas (Wang; Hannafin, 2005).

Então, por meio das informações fornecidas nos questionários, utilizando as memórias da pesquisadora no contexto de trabalho dos profissionais de apoio e munidas de

referenciais teóricos, foi desenvolvido, na segunda fase, o projeto de princípios, contendo toda a metodologia para orientar o plano de intervenção para o problema identificado.

Para elaborar soluções aplicadas é necessário assumir uma posição teórica comunitária, que assuma os propósitos de engajamento dos sujeitos envolvidos no problema. Esta posição teórica, sempre validada em diálogos com a comunidade, vai servir de princípio para construção da proposta de aplicação. A teoria deve ser validada como medição de compreensão do contexto pelo coletivo envolvido, tendo inclusive a possibilidade de ser base para transformações nas práxis dos sujeitos (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p. 31).

Para alcançar o objetivo da pesquisa, a intervenção escolhida foi um curso de formação para os profissionais de apoio. Nessa etapa do estudo, foram definidos o formato, a quantidade de participantes, o método de seleção, a carga horária e os temas que seriam abordados nos encontros.

A abordagem selecionada para o desenvolvimento do curso foi o Design Instrucional, pois foca na aprendizagem do sujeito e tem o objetivo de oferecer soluções práticas, promovendo a convergência entre os objetivos, as atividades e as avaliações. Design Instrucional é o “processo intencional e sistemático de planejar, desenvolver e aplicar métodos, técnicas, atividades e materiais de ensino, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução, a fim de favorecer a aprendizagem” (Filatro, 2004, p. 64-65 *apud* Filatro, 2023).

Os principais elementos do Design Instrucional são: a caracterização do público-alvo e dos papéis de aprendizagem e apoio; a definição dos objetivos de aprendizagem; a escolha de métodos, estratégias e atividades de aprendizagem; o design de utilidades de estudos e sequências didáticas e/ou trilhas de aprendizagem; e a proposta de avaliação da aprendizagem (Filatro, 2023).

Filatro e Piconez (2004) dividem o processo do trabalho do Design Instrucional em cinco fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação. Na fase da análise, além do levantamento do perfil, foi feito um levantamento das necessidades educacionais dos profissionais de apoio e dos conhecimentos prévios que possuem sobre educação inclusiva e sobre o TEA. De acordo com Filatro (2009, p. 28), “a análise das necessidades é o primeiro passo no trabalho do designer instrucional e deve permitir até mesmo que ele responda se uma ação educacional é a melhor solução para o problema identificado”.

O Design Instrucional e a Pesquisa de Desenvolvimento se beneficiam de abordagens estruturadas e baseadas em dados para resolver problemas e criar soluções eficazes. Nesse processo, todas as etapas do Design Instrucional foram cuidadosamente seguidas, porém, sua

descrição foi combinada com as fases da Pesquisa de Desenvolvimento. Para o desenho e desenvolvimento do curso, a pesquisadora inspirou-se na curadoria de diversos trabalhos em formatos digitais de acesso aberto, disponíveis em ambientes online. Toda a programação foi cuidadosamente planejada após uma análise detalhada do contexto.

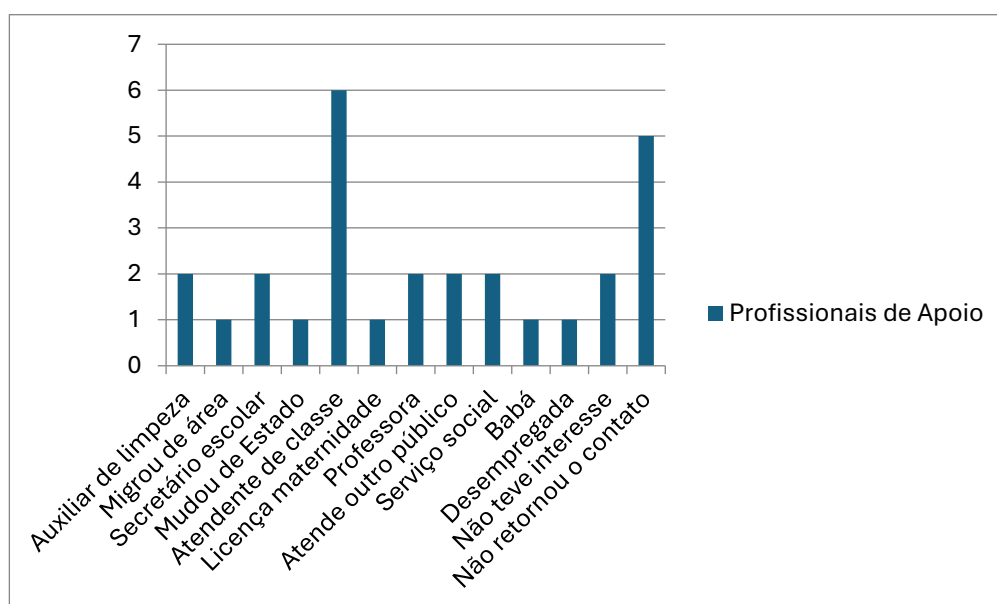
“Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio escolar” foi o título escolhido para o curso, cujo objetivo geral foi capacitar os profissionais de apoio que atuam com estudantes com TEA, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos e práticos para apoiar efetivamente as necessidades de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão desses sujeitos. Tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos profissionais de apoio, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Promover o desenvolvimento da inteligência emocional dos profissionais de apoio, considerando a construção de um ambiente escolar saudável, colaborativo e produtivo;
- 2) Examinar a evolução histórica do conceito de inclusão, contextualizando-a nas mudanças de paradigmas do modelo social e médico da deficiência, a fim de compreender os desafios e avanços na promoção da igualdade e da acessibilidade para pessoas com deficiência;
- 3) Compreender o papel do profissional de apoio na educação inclusiva, considerando a legislação brasileira, visando a compreensão das responsabilidades e desafios desses profissionais no contexto educacional;
- 4) Desenvolver uma compreensão abrangente do TEA, desmistificando conceitos equivocados, destacando a importância do diagnóstico precoce e identificando estratégias de intervenção eficazes, com o objetivo de promover o bem-estar e a inclusão efetiva dos estudantes;
- 5) Aprender a aplicar estratégias práticas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal de estudantes com TEA, tendo em vista a melhoria da interação social e a promoção de sua participação ativa no contexto escolar;
- 6) Desenvolver competências para realizar um acompanhamento eficaz, com foco na identificação e atendimento das necessidades do estudante com TEA;
- 7) Promover o desenvolvimento de estratégias preventivas e de intervenção em crises, visando promover o bem-estar do estudante com TEA na escola.

Em conformidade com o que foi apresentado, a pesquisadora fez contato por telefone e/ou pelo aplicativo WhatsApp com os profissionais de apoio para convidá-los a participar do curso de formação. Como critérios de seleção, optou-se por oportunizar o curso aos profissionais com menor tempo de atuação e menor perfil acadêmico. Esse critério justifica-se pelo entendimento de que o profissional de apoio com menor tempo de atuação e menor grau de formação possivelmente terá mais dificuldades em atuar de maneira exitosa no apoio aos estudantes com TEA.

Para a surpresa da pesquisadora, diversos profissionais de apoio, em resposta aos contatos, não puderam participar do curso por motivos diversos, como mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Motivos da não seleção de profissionais de apoio para o curso



Fonte: A autora (2024)

A porcentagem assustadora aponta que aproximadamente 40% dos profissionais de apoio que atuaram no ano de 2023 mudaram de função em 2024, não sendo contemplado o público exato que a pesquisadora planejou. Entretanto, a seleção foi feita seguindo os mesmos critérios e, com isso, ficaram de fora da formação apenas 7 profissionais de apoio mais experientes e a maioria concursada.

Vale ressaltar que não houve participação masculina no curso de formação. Dos 3 homens entrevistados, 2 assumiram o cargo de secretário escolar, e o terceiro não manifestou interesse em participar. Assim, a presença feminina foi unânime no curso. No contato com os 35 profissionais de apoio selecionados, foram passadas as informações preliminares sobre o funcionamento do curso, e, posteriormente, criado um grupo de WhatsApp com todos os

participantes. Essa ação favoreceu a interação, também evidenciando a seriedade da pesquisa e servindo como espaço para apresentar toda a proposta formativa.

3.2.3 Terceira fase

Uma vez concebido e planejado o curso de formação para os profissionais de apoio, a terceira fase da pesquisa de desenvolvimento abrangeu a implementação e avaliação da proposta de intervenção na prática.

A Pesquisa de Desenvolvimento deve ser conduzida em contextos do mundo real, onde os participantes possam interagir socialmente uns com os outros, e os pesquisadores podem abordar problemas e necessidades associadas, além de integrar a pesquisa em atividades práticas (Wang; Hannafin, 2005). Com base na premissa descrita por Wang e Hannafin (2005) e como já referido anteriormente, a proposta de intervenção escolhida pela pesquisadora foi um curso de formação para os profissionais de apoio que acompanham estudantes com TEA no contexto das escolas comuns do município de Jaguaquara/BA.

O percurso formativo foi estruturado em formato presencial, com 35 profissionais de apoio durante o mês de maio de 2024. A carga horária contemplou 40 horas, distribuídas em 7 encontros de 4 horas cada, totalizando 28 horas presenciais e 12 horas de atividades complementares com leituras e produção de textos. Como descrito por Barreiro (2016), durante a implementação do curso, o aluno participa da experiência de aprendizagem e, dependendo do modelo de design instrucional, poderá contar com tutores e demais colegas, formando um grupo de colaboração para o aprendizado. E assim ocorreu.

Na implementação do curso, foram utilizadas metodologias ativas, combinando, de maneira equilibrada, atividades, desafios e informações contextualizadas com o apoio de materiais relevantes, uso de tecnologias digitais e a participação de recursos humanos capacitados.

As metodologias ativas são um processo de ensino e aprendizagem que leva em conta a participação efetiva dos estudantes na construção de sua aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, valorizando as diferentes maneiras em que eles podem estar envolvidos nesse processo para que aprendam o máximo no próprio tempo e ritmo (Bacich; Moran, 2017).

Nessa perspectiva, em cada reunião foi discutida uma temática específica. Além da pesquisadora, os encontros tiveram a participação de formadores especializados, como psicóloga, analista do comportamento, fonoaudióloga e a mãe de um estudante com TEA. O

objetivo foi proporcionar uma abordagem multidisciplinar e ampla sobre o TEA, a inclusão na perspectiva inclusiva e o papel do profissional de apoio à luz da legislação vigente.

Os profissionais convidados como formadores e as temáticas desenvolvidas no curso de formação emergiram da questão 17 do questionário 1, sendo indagado: "O que você gostaria de aprender para melhor desempenhar suas funções?". Muitas respostas versaram sobre o desenvolvimento da linguagem e, principalmente, sobre o comportamento de estudantes com TEA.

Para favorecer a interação, o envolvimento e apropriação dos conhecimentos pelos cursistas, utilizaram-se diversas estratégias metodológicas, como: utilização de dinâmicas, apresentação de vídeos, slides, trabalhos em grupo, estudos de caso, leituras, produção de textos, depoimentos e momentos de interação e discussão, tanto presencialmente quanto no grupo de WhatsApp.

É importante destacar que a implementação do curso de formação para profissionais de apoio ocorreu conforme o planejado, apenas com uma pequena alteração na ordem da apresentação dos palestrantes convidados. Todo o planejamento foi executado com base nas informações colhidas na entrevista inicial, por meio do questionário 1, e nas observações em serviço. A logística em relação aos dias, horários, transporte, alimentação, espaço para os encontros e equipamentos tecnológicos foi previamente acordada com a Secretaria de Educação do Município de Jaguaquara/BA, que deu todo o suporte necessário para que tudo ocorresse conforme o previsto.

Os encontros foram realizados no salão de reuniões da Secretaria de Educação, com transporte disponibilizado para os profissionais de apoio residentes no Distrito e lanche oferecido em todas as reuniões. Ademais, o local contou com equipamentos de projetor, internet e som, facilitando todo o processo do uso das tecnologias nos momentos formativos. O fato de executar todo o curso dentro de 30 dias e ter que ser ajustado às datas disponíveis para uso do salão da Secretaria de Educação fez com que, em algumas datas, ocorressem dois encontros no mesmo dia, mas essas alterações não prejudicaram a execução da proposta formativa.

Durante todo o período de desenvolvimento do curso, o grupo de WhatsApp esteve bastante movimentado, com a participação dos profissionais de apoio e da pesquisadora. Neste espaço, houve um intenso compartilhamento de informações e avaliações dos encontros realizados, promovendo um ambiente dinâmico e colaborativo. Para gerar teorias de design práticas, contextualizadas e com credibilidade, é necessária uma investigação rigorosa, disciplinada e interativa (Wang; Hannafin, 2005). Foi exatamente nesta perspectiva que todos os

encontros do curso de formação para os profissionais de apoio foram desenvolvidos, garantindo que os participantes se mantivessem participativos, engajados e dispostos a aprender.

Concorda-se com Barab e Squire (2004) quando afirmam que a consequencialidade é um critério essencial para determinar a importância de um estudo específico. Por isso, a intenção é que o curso de formação tenha impacto na prática do dia a dia dos profissionais de apoio, que todo estudo seja transformado em teoria e seja incentivo de novos desdobramentos nas políticas de inclusão.

Entende-se que uma variedade de métodos de avaliação processual colabora para a busca de uma análise ampla do progresso dos participantes e da eficácia do curso. Neste sentido, a avaliação foi parte fundamental no processo formativo e ocorreu de forma contínua. Foram empregados diversos mecanismos a cada módulo de conteúdo, como: trabalhos de grupo, produção de texto, envolvimento e participação nas discussões, estudos de caso e entrevista final em formato de questionário.

Fundamentalmente importante nesta fase da pesquisa, ao final do curso foi proposto aos profissionais de apoio o preenchimento de um questionário, individualmente, como forma de colher dados sobre as impressões dos cursistas sobre o curso de formação. O questionário foi composto de nove questões, distribuídas em duas etapas: da primeira à quinta, os profissionais de apoio deveriam atribuir uma nota de 1 a 5, onde 1 é muito insatisfeito e 5 muito satisfeito. Na segunda etapa, da sexta à nona questão, foram realizadas perguntas abertas, e os profissionais de apoio puderam escrever detalhadamente suas percepções e observações sobre o curso.

É importante mencionar que, especificamente no segundo questionário, a identificação do profissional de apoio foi opcional, com a finalidade de garantir respostas mais genuínas e honestas. As respostas fornecidas foram comparadas aos objetivos delineados para o curso, visando avaliar o alcance da proposta de formação.

Assim como no primeiro questionário, os dados foram analisados por categorias, adotando abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas nas análises das questões, sendo apresentados em forma de texto, gráficos e tabelas. Os tópicos principais analisados na avaliação do curso referiram-se a: satisfação geral, instruções e metodologia, organização, aprendizagem e habilidades adquiridas, recursos e infraestrutura, duração e programação, contribuições práticas e a relevância dos conteúdos.

Avaliar o curso de formação para profissionais de apoio, dentro da proposta da Pesquisa de Desenvolvimento, é obter uma compreensão que terá significado para além do ajuste imediato. O diálogo de avaliação e validação dos ciclos de pesquisa deve ter como

regra a responsividade em relação à comunidade envolvida e suas questões (Matta; Silva; Boaventura, 2015).

A DBR estuda a causalidade identificável em um caso particular, acompanhado, realizado e validado no ato da práxis, por aqueles são a comunidade de práxis envolvida e engajada no processo. Por isso mesmo a causalidade identificada pode e, de fato, deve ser reestudada, reavaliada, interativamente adaptada, cada vez que for aplicada (Matta; Silva; Boaventura, 2015, p. 6).

Destacando ainda mais este ponto, é imprescindível dizer que a intenção é que o curso de formação para os profissionais de apoio sirva de inspiração para outros pesquisadores, para profissionais de apoio que queiram melhorar sua prática e que possa ser replicado em outros contextos. Pensando nessa perspectiva, entende-se que “o feedback dado pela avaliação possibilita readequar, redirecionar ou reelaborar, se for preciso, as estratégias pedagógicas da oferta formativa” (Barreiro, 2016, p. 65).

Um curso certamente traz diversos benefícios para o participante: atualização e aprofundamento de conhecimentos referentes à atuação, desenvolvimento de habilidades específicas, melhoria na prática, além da valorização profissional.

3.2.4 Quarta fase

Esta última fase da pesquisa de desenvolvimento envolveu a reflexão sobre princípios de design e perspectivas de novos melhoramentos na solução implementada. Ou seja, foi o momento de refletir e descrever o processo de desenvolvimento e as consequências do curso para os profissionais de apoio.

Na Pesquisa de Desenvolvimento, os produtos resultantes da pesquisa são de importância decisiva (Matta; Silva; Boaventura, 2014). Por isso, foi compartilhado e problematizado o desenvolvimento do produto educacional (curso de formação), concluído e detalhado como ocorreu cada etapa da implementação.

Buscou-se descrever informações ricas sobre o contexto local, a teoria orientadora e emergente, os recursos utilizados na intervenção, as limitações do estudo, bem como o impacto do curso na participação e aprendizagem dos profissionais de apoio. O curso para os profissionais de apoio foi descrito na Dissertação do Mestrado Profissional e materializado em um e-book em formato digital, disponível em acesso aberto.

Figura 4 - Capa do Produto Educacional



Fonte: A autora (2024)

Nota: A capa do e-book destaca, na parte superior, título do curso, em azul e verde; ao final, nomes das autoras e logomarca da UEPG. Ao centro, uma silhueta com lâmpada, simboliza conhecimento e conexão. Ao redor, elementos visuais, como símbolo do infinito colorido (representa o TEA); cérebro, caderno e grupo de crianças (representa a diversidade).

Acerca do Mestrado Profissional, a pesquisa é caracterizada por ser aplicada, descrevendo “o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma de conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais” (Moreira, 2004, p. 134).

As recomendações advindas da pesquisa foram baseadas em evidências práticas, mas não se configuram como certezas. Portanto, a teoria desenvolvida no contexto da cidade de Jaguaquara/BA deve ser testada na replicação do estudo, a fim de contrastar os resultados. Em síntese, a quarta fase consistiu na análise dos dados coletados, formalização do processo e apresentação do resultado da pesquisa, que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e a discussão da pesquisa, divididos em eixos temáticos para facilitar a compreensão.

No Eixo I, são exploradas as percepções sobre inclusão, o TEA e a atuação dos profissionais de apoio. O Eixo II aborda as questões contextuais relacionadas à atuação e à formação desses profissionais, destacando os desafios enfrentados no ambiente escolar.

As práticas desenvolvidas pelos profissionais de apoio foram discutidas no Eixo III. No Eixo IV, a ênfase está na interação entre o profissional de apoio e o professor na escola comum. O Eixo V apresenta relatos da experiência profissional da pesquisadora sobre a atuação dos profissionais de apoio no contexto escolar. Por fim, o Eixo VI analisa a avaliação e as contribuições do curso de formação para os profissionais de apoio, provenientes do Questionário 2, respondido ao final do curso.

4.1 EIXO I – PERCEPÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO SOBRE INCLUSÃO, TEA E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

A literatura aponta que os profissionais de apoio no processo de inclusão escolar, principalmente de estudantes com TEA, têm se tornado uma tendência atual, embora a forma como são integrados às equipes educativas não seja, em muitas situações, a ideal.

No Município de Jaguaquara, há um número significativo de profissionais de apoio contratados, com perfis bastante diversos em termos de formação. A pesquisadora já havia levantado essa hipótese, baseada em suas experiências profissionais anteriores, mas o estudo revelou um panorama ainda mais diversificado do que o inicialmente imaginado.

Na primeira questão deste eixo da entrevista, foi solicitado que os profissionais escrevessem o que entendem por inclusão. As respostas foram variadas, mas foram agrupadas, conforme Tabela 2:

Tabela 4 - Entendimento dos profissionais de apoio sobre inclusão

continua	
O que você entende sobre inclusão?	Nº de respostas
Estar incluído em atividades escolares	23
Participação tanto na escola como na sociedade	15
Direito de viver na sociedade	10

Tabela 4 - Entendimento dos profissionais de apoio sobre inclusão

O que você entende sobre inclusão?	conclusão
	Nº de respostas
Respeito e valorização das diferenças	6
Estar junto de outras crianças	4
Deve ser exercida com igualdade e colocada em prática	4
Preparo fornecido pela escola	2
Não sei	2
Acreditar nas pessoas atípicas	1
Transformação do espaço para receber alguém com deficiência	1
Projeto que acolhe os alunos	1
É uma ação social cidadã	1

Fonte: A autora (2024)

As respostas obtidas pelos profissionais de apoio indicam que o conceito de inclusão precisa ser trabalhado no curso de formação, pois a maioria deles, mesmo tendo alguma noção do que significa inclusão, limita o conceito ao espaço escolar. Além disso, os profissionais que mais se aproximaram do verdadeiro conceito foram aqueles que já tiveram oportunidade de participar de formações: pedagogos ou estudantes do curso de Pedagogia. Com base nos estudos de Vigotski (*apud* Oliveira, 1992, p. 28), é importante compreender que:

Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois o universo de significado que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo

É impossível exigir que profissionais de apoio, sem o mínimo de formação na área educacional, se apropriem de conceitos como o de 'inclusão', uma vez que isso não faz parte de seu cotidiano. Em outras palavras, cada profissional de apoio respondeu ao questionamento com base em suas experiências pessoais, como também apontou o estudo de Leal (2015).

Outro aspecto a ser refletido é: como um profissional de apoio pode ponderar sobre a inclusão e sua prática se possui formação apenas no ensino médio, ou se é dona de casa, estudante de Farmácia ou Administração, por exemplo?

Esses questionamentos devem ser considerados, uma vez que a formação para profissionais de apoio permanece indefinida e é um desafio para a inclusão escolar. O segundo

questionamento refere-se ao conceito de Transtorno do Espectro Autista. As respostas dos profissionais de apoio foram organizadas por categoria:

Tabela 5 - Entendimento dos profissionais de apoio sobre o TEA

O que é o Transtorno do Espectro Autista?	Nº de respostas
Condição diferente do padrão: comportamento, interação social e comunicação	13
É um transtorno	12
Distúrbio do neurodesenvolvimento	9
Pessoa com necessidades especiais	5
Pessoa que requer mais atenção	5
Pessoa que apresenta comportamento diferente	4
Criança com necessidade de apoio	3
É uma condição neurológica	2
É uma pessoa com deficiência	2
Criança agitada que não se comunica	2
São alterações físicas e funcionais no cérebro	2
Não sei responder	2
É uma doença diagnosticada por exames médicos	1
É a criança que vive no seu mundo	1
Não é uma doença	1
É uma criança bem desenvolvida	1
É um comportamento social parcial	1
É uma forma diferente de ver o mundo	1
Transtorno mental com sensibilidade alimentar	1
Criança que tem vários sintomas de anormalidade	1
Pessoa que não gosta de barulho	1

Fonte: A autora (2024)

As respostas sobre o TEA mostram que cada profissional de apoio constrói sua convicção a partir de seu contexto e conforme o nível de suporte e as características do estudante que acompanha. Enquanto alguns utilizam frases clichês, como “É uma forma diferente de ver o mundo”, outros ainda acreditam que o TEA é uma doença. No entanto, de modo geral, percebe-se que a maioria dos profissionais de apoio já possui uma compreensão básica do que é o TEA.

Tendo como base o DSM-5 para critérios de diagnóstico, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento no qual o indivíduo apresenta déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014).

Embora de forma generalizada, as respostas apresentadas nos questionários indicaram que o TEA deveria ser um componente a ser discutido no curso. Ao trabalhar com esse público, é essencial conhecer não somente o conceito, mas também os níveis de apoio, as características principais e as formas de tratamento e intervenção.

Para Vigotski (*apud* Oliveira, 1992, p. 81):

São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da palavra, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável

A partir da concepção de Vigotski (*apud* Oliveira, 1992), compreende-se que o sentido da palavra liga o significado às experiências individuais. Portanto, um entendimento aprofundado sobre o TEA é essencial para que os profissionais de apoio se apropriem das informações necessárias para oferecer um suporte adequado, promover a inclusão e maximizar o desenvolvimento desses estudantes. A terceira questão apresentada e analisada refere-se à pergunta: “O que você entende como profissional de apoio?” Diversas respostas surgiram e foram agrupadas, ao máximo, por categoria.

Tabela 6 - Entendimento dos profissionais de apoio sobre sua função

O que você entende como profissional de apoio?	Nº de respostas
Pessoa que ajuda nas dificuldades do aluno no dia a dia	13
Pessoa que cuida da higiene, alimentação, locomoção e socialização	11
Pessoa que dá apoio nas atividades escolares	10
Pessoa que ajuda na autonomia e aprendizagem	8
Pessoa que ajuda no desempenho e na inclusão	5
Ajuda o professor e apoia as atividades dos alunos	4
Pessoa que trabalha com crianças com deficiência	4
Pessoa que ajuda no desenvolvimento das habilidades	3
Presta cuidados e disponibiliza atividades de acordo com o conteúdo	2
Profissional com paciência, dedicação e empatia	2
Pessoa que tem fundamental importância	1
Pessoa disposta a colaborar com a Instituição da melhor forma	1
Pessoa que saiba lidar com crianças	1
Um amigo e ajudante da criança que acompanha	1
Pessoa que ajuda o aluno a ficar regulado em sala	1
Pessoa que ajuda na qualidade de vida do aluno	1

Fonte: A autora (2024).

Assim como as respostas apresentadas para os conceitos de inclusão e TEA, as respostas à pergunta sobre o profissional de apoio diferiram conforme a apropriação de cada função exercida no espaço escolar. Ou seja, ficou evidente que as atribuições não são homogêneas, como também foi evidenciado na pesquisa desenvolvida por Costa e Vilaronga (2022).

Os dados obtidos apontaram que, diferentemente do que é proposto na legislação, os profissionais de apoio se envolvem em uma ampla variedade de funções, e muitos deles nem sabem realmente qual é o seu papel dentro da escola, como escreveu uma profissional de apoio: 'Sou nova nessa função, ainda não entendo muito' (PA1).

Outra profissional de apoio respondeu: 'Que a criança é minha responsabilidade e que eu preciso ajudá-la nas suas atividades comuns dentro da escola e prestar atenção para que ela não se machuque ou machuque os colegas' (PA2). As percepções compartilhadas pelos profissionais de apoio sobre o entendimento da função alargaram a base de investigação do estudo, lançando luz sobre a lacuna entre o que determina a legislação e as reais práticas desenvolvidas na sala de aula no apoio aos estudantes com TEA.

Evidentemente, foi perguntado aos profissionais de apoio se eles acham sua função importante para a inclusão do estudante com TEA e por que ela é importante. Todos os profissionais responderam que acham a função importante porque o estudante com TEA precisa de um olhar mais criterioso e de mais atenção. Relataram que ter um profissional mais próximo ajuda no processo de inclusão, na socialização, no desenvolvimento da aprendizagem, na autonomia e independência, além de colaborar para que o estudante não atrapalhe as aulas, e o faça sentir-se mais seguro.

Uma profissional de apoio respondeu 'sim' ao questionamento, justificando: 'Porque a criança vai ter garantida a entrada e sua permanência na escola, podendo sentir-se incluída' (PA3). A resposta dessa profissional sugere que, em muitos casos, sem a presença do profissional de apoio, o estudante com TEA não tem sua permanência garantida na escola.

Esse ponto, abordado pela profissional, fez com que a pesquisadora recorresse à memória, enquanto esteve como coordenadora da Educação Especial do Município de Jaguaquara/BA, quando era recorrente chegar à Secretaria de Educação informações sobre a inclusão dos estudantes com TEA. Inúmeras vezes as famílias eram avisadas para deixar seus filhos em casa porque o profissional de apoio estava doente, em formação ou em reunião.

A questão levantada pela profissional de apoio acima citada aponta que é fundamental que as escolas busquem estratégias para promover um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes possam sentir-se parte. Isso envolve não apenas a presença do profissional

de apoio, mas também a formação e sensibilização de toda a equipe escolar. Ainda no tópico sobre a importância do profissional de apoio, outra profissional de apoio escreveu:

Sim, porque o profissional de apoio está mais próximo do aluno ajudando nas tarefas tentando incluir. Porque alguns professores excluem os alunos de algumas atividades. Experiência de um professor excluir o aluno de dinâmicas. Ex: Ela fez duplas para montar palavrinhos e deixou ele só e o aluno tem 5 anos, já sabe fazer o nome completo, reconhece as letras, então não tinha necessidade do professor excluir ele da atividade e outro aconteceu foi no dia dos amigos. Fez dupla para escrever cartão e daí colocou ele comigo aí no momento e falei e perguntei o porquê, aí ela colocou ele em um grupo de 3 crianças (PA4).

A situação descrita pela profissional de apoio ilustra um desafio comum na inclusão escolar. O rótulo, o capacitismo e o olhar pelo modelo biomédico refletem a falta de atenção às necessidades individuais dos estudantes, resultando em exclusão, mesmo que não seja intencional. Essa situação reforça a necessidade de formações, para que os professores possam ensinar com o foco na aprendizagem de todas as crianças.

4.2 EIXO II – QUESTÕES CONTEXTUAIS SOBRE A ATUAÇÃO E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

Do total de 70 profissionais de apoio investigados, 95,71% eram do sexo feminino, enquanto apenas 4,29% eram do sexo masculino, sendo uma função predominantemente assumida por mulheres. Essa realidade também foi apresentada na pesquisa de Lopes e Mendes (2023) e Rispoli *et al.* (2011).

A predominância feminina no apoio aos estudantes com TEA parece refletir a teoria do movimento feminista desenvolvido nos anos 1990 e 2000, cujo objetivo era reconhecer o cuidado como uma dimensão essencial de justiça. Essa evidência tem como base os estudos de Diniz (2007), que indicam que, durante o movimento feminista da época, um grupo propôs a ideia de igualdade pela interdependência como um princípio mais apropriado para a reflexão sobre justiça em relação às pessoas com deficiência. Diniz (2007) destaca que, nesse contexto, as cuidadoras feministas se tornaram vozes influentes nos estudos sobre deficiência. Para essa autora:

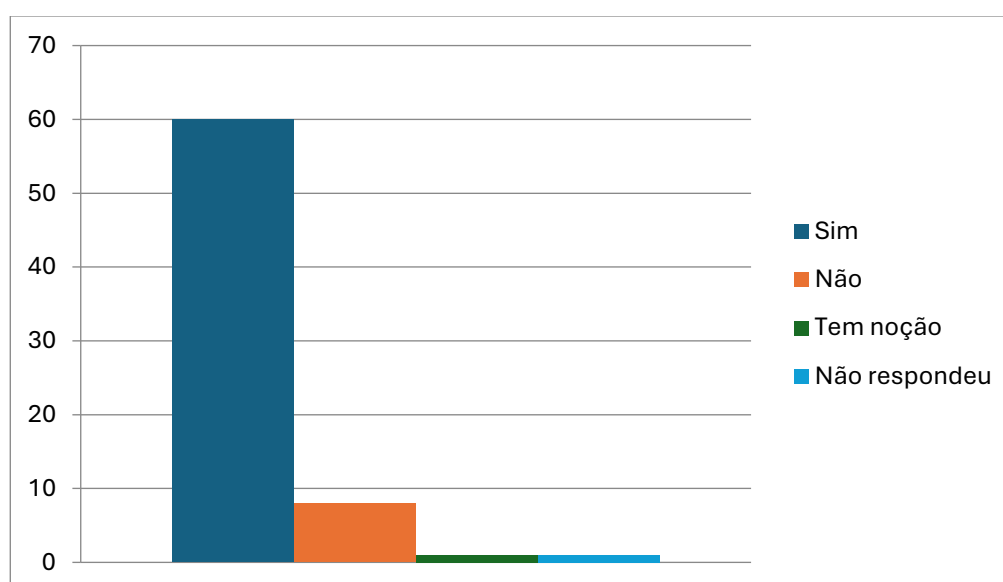
A proposta feminina do cuidado diz respeito a relações assimétricas extremas, como é o caso da atenção aos deficientes graves. Erroneamente supõe-se que o vínculo estabelecido pelo cuidado seja sempre temporário: há pessoas que necessitam do cuidado como condição de sobrevivência. Por isso, ele é uma demanda de justiça fundamental. O cuidado e a interdependência são princípios que estruturam a vida social. Ainda hoje, são considerados valores femininos, e, portanto, confinados à esfera doméstica (Diniz, 2007, p. 70).

As profissionais de apoio são requeridas no espaço escolar, tendo como foco principal o cuidado. Entretanto, as evidências apontadas nos questionários mostram que nem todos os estudantes com TEA necessitam desse cuidado. Assim, ter a presença de uma profissional de apoio não pode tornar o estudante dependente, reforçando o modelo biomédico da deficiência?

Esse ponto é primordial e deve ser abordado não apenas com os profissionais de apoio, mas também com os pais, que frequentemente exigem a presença dessas profissionais de apoio, a qualquer custo, para o acompanhamento dos seus filhos na escola. É necessário discutir com todas as partes envolvidas a necessidade real de suporte contínuo e como garantir que a presença da profissional de apoio promova a autonomia dos estudantes, em vez de contribuir para a dependência.

Neste estudo, questionou-se o tempo de atuação dos profissionais de apoio na função. Embora muitos entrevistados não tenham respondido a essa pergunta, e a experiência tenha variado entre 17 dias e 12 anos, a maioria apontou que possui em média 2 (dois) anos de experiência na função. O tempo de experiência foi certamente o ponto principal ao qual os profissionais de apoio se apegaram para responder à seguinte pergunta: Você sabe quais são suas atribuições para o trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista? Os profissionais de apoio poderiam responder “sim” ou “não”. Como mostrado no gráfico, dois resultados emergiram e revelaram um novo dado, não planejado no questionário.

Gráfico 3 - Segurança no exercício da função de profissional de apoio



Fonte: A autora (2024)

O destaque para o resultado positivo nessa resposta é bastante inquietador, pois como a maioria não possui formação específica, confia e, certamente, está convicta de suas atribuições. Questiona-se: será que sabem mesmo? Como, se nem mesmo a legislação deixa essas atribuições especificadas? Será que o apoio desses profissionais tem realmente colaborado para a inclusão dos estudantes com TEA?

Há uma contradição enorme entre o dado supracitado e o quesito do entendimento sobre o que é ser profissional de apoio, pois as funções exercidas por eles são diversas. Ou seja, a função exercida depende da necessidade de cada estudante e, quanto mais tempo o profissional de apoio passa na função, mais se sente confiante, mesmo que não esteja cumprindo o que estabelece a LBI (2015).

Concorda-se com Lopes e Mendes (2021) quando destacam que há a necessidade de uma melhor contextualização dos profissionais de apoio nos documentos legais, uma vez que eles não abordam de forma objetiva e clara o perfil necessário e as atribuições que devem ser executadas por esses profissionais.

A legislação apresenta as responsabilidades do profissional de apoio em uma abordagem “tamanho único”. Contudo, ficou evidente nas falas dos profissionais de apoio que a maioria deles exerce atividades de acordo com a demanda, e não necessariamente conforme as normativas legais.

Ao ser contratado(a), recebeu alguma orientação para o desempenho da função de profissional de apoio? Essa foi mais uma pergunta, cuja resposta era “sim” ou “não”. De maneira não surpreendente, 54,29% dos profissionais de apoio responderam “não” a essa questão, enquanto 45,71% responderam “sim”. Embora não fosse exigido, alguns profissionais de apoio justificaram suas respostas. Os que responderam “sim” explicaram que as orientações foram proporcionadas pela direção ou coordenação da escola e que, posteriormente, algumas formações foram promovidas pela Secretaria de Educação.

É encorajador perceber que muitos profissionais de apoio tiveram acesso a algum tipo de orientação. Isso mostra que as escolas e a própria Secretaria de Educação estão reconhecendo a importância de preparar esses profissionais para lidar com as demandas específicas de seus papéis, o que pode resultar em um acompanhamento mais eficaz aos estudantes com TEA.

No grupo que respondeu “não”, que constitui a maioria, a justificativa apresentada por uma das profissionais de apoio pode refletir a perspectiva das demais: “Você vem sem instrução nenhuma, ao chegar você só é apresentada à criança, e você por si só aprende a lidar, descobrir as preferências e o que fazer para ajudar” (PA5).

Essa questão evidencia que os profissionais de apoio são frequentemente treinados durante o exercício de suas funções, em vez de serem previamente preparados. Conforme a literatura sugere, não há formações específicas para esses profissionais antes de assumirem suas posições. Eles iniciam a função sem ter dimensão do que vão encontrar e quais papéis irão desempenhar. Os resultados emergentes da pesquisa de Lopes e Mendes em 5 municípios permitiram observar:

[...] a insatisfação e o desafio enfrentado por aqueles que não receberam orientação inicial e que não sabiam qual função iriam exercer. Segundo eles a falta de informação e de orientação possibilitam a contratação de pessoas cujas qualificações e expectativas não são condizentes com a função e isso pode afetar a qualidade da atuação e gerar insatisfação, o que culmina, muitas vezes, na desistência do cargo, no aumento da rotatividade, na dificuldade em prover formação para esse pessoal e em manter profissionais qualificados para essa função nas escolas (Lopes; Mendes, 2023, p. 8).

Pesquisadores como Giangreco *et al.* (2012) e Mason *et al.* (2021) destacam a importância do treinamento adequado dos profissionais de apoio, assim como a supervisão e o acompanhamento ao longo de suas atividades. Essas questões são fundamentais, pois impactam diretamente na qualidade do trabalho realizado.

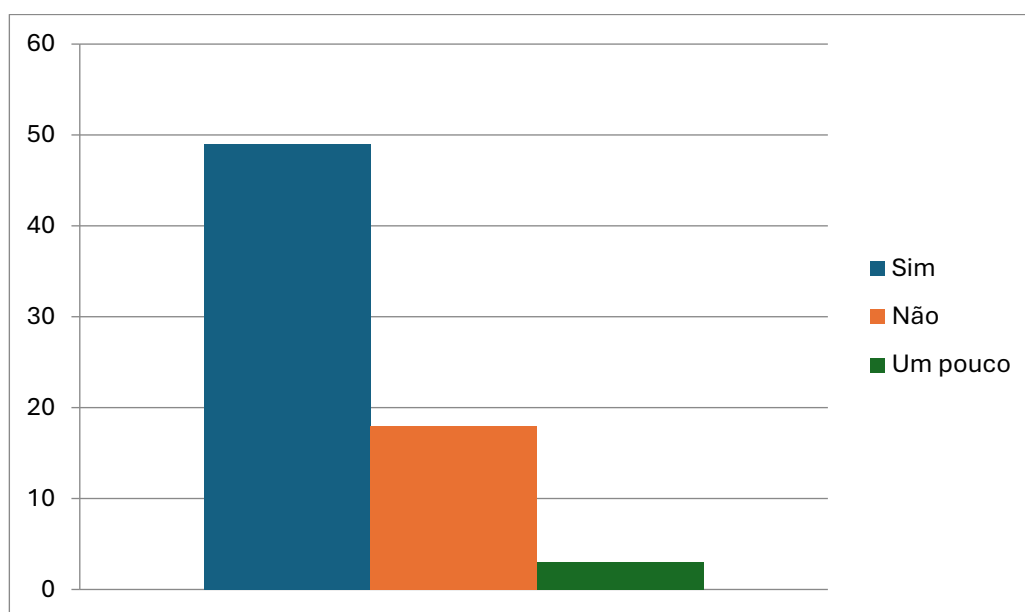
4.3 EIXO III – A PRÁTICA DO PROFISSIONAL DE APOIO

A triagem inicial da pesquisa revelou que os profissionais de apoio possuem um perfil de formação bastante heterogêneo, como já mencionado anteriormente, sendo 28,57% desses profissionais estudantes de pedagogia, 11,43% pedagogos, 27,14% possuem apenas o ensino médio, 2,86% são licenciados em biologia, 1,43% são pós-graduandos em educação inclusiva e 28,57% são profissionais com bacharelado ou estudantes de outros cursos não vinculados à educação.

Essa heterogeneidade no perfil de formação dos profissionais de apoio também foi discutida nas pesquisas de Mason *et al.* (2021) e Lopes e Mendes (2023). Com base na experiência da pesquisadora, no Município de Jaguaquara/BA, observou-se que os profissionais de apoio compõem um grupo diverso em termos de formação.

Foi-lhes questionado se se sentiam preparados para exercer a função, com opções de resposta "sim" ou "não" e a possibilidade de justificativa. Alguns justificaram suas respostas, enquanto outros não o fizeram. Além disso, alguns responderam que se sentiam "um pouco" preparados.

Gráfico 4 - Sensação de prontidão para a função de profissional de apoio



Fonte: A autora (2024)

Os profissionais de apoio que responderam "sim" possuem mais de 1 ano na função, e suas justificativas giraram em torno da experiência e das formações, "mesmo esporádicas", que foram promovidas pela Secretaria de Educação. Entretanto, algumas justificativas chamaram a atenção.

Sou irmã mais nova de um garoto de 24 anos autista severo, e tem retardo mental. Nossa convivência me serve como experiência (PA6).

Agora sim, depois da experiência e estudos extras, com mais conhecimento sobre a área da educação inclusiva, porém ainda temerosa porque cada aluno é uma nova jornada e mesmo estudando sobre, tem que sempre se manter informado e fazer com que goste de você porque vem uma certa adaptação, tanto do profissional quanto do aluno, transmitir confiança, ganhar a amizade, o respeito, mas depois desses anos sinto bem mais preparada do que quando entrei (PA7).

Apesar de ter noções sobre a função de apoiador, existe a dificuldade de acompanhar os alunos nas atividades pedagógicas inexistente (PA8).

A convivência cotidiana da profissional de apoio PA6 com seu irmão com TEA nível III de suporte certamente proporciona uma experiência valiosa e singular para ela, possibilitando uma compreensão profunda das necessidades e dos desafios enfrentados por esses estudantes. Essa experiência pessoal contribui significativamente para sua empatia, paciência e habilidades de comunicação, que são de fundamental importância para lidar com situações complexas e apoiar outros estudantes com TEA.

A profissional PA7 diz que, depois de anos, sente-se mais preparada do que quando começou, evidenciando o crescimento e a evolução na sua trajetória profissional. No entanto, mesmo já tendo experiência, fica apreensiva porque cada estudante apresenta uma jornada com desafios únicos.

Apesar de ter noção da função que deve desempenhar, PA8 relata o desafio de acompanhar o estudante devido à falta de recursos e estratégias específicas, inexistência de diretrizes adequadas e materiais adaptados.

Essa denúncia evidencia a importância de um suporte mais robusto direcionado para as práticas pedagógicas inclusivas, que, neste caso específico, é papel do professor da classe comum e não está acontecendo.

Prosseguindo nesse ponto, é importante ressaltar que o professor regente e o profissional de apoio são essenciais no processo de inclusão dos estudantes com TEA, mas o papel que cada um deverá desempenhar é bastante diferente.

Os profissionais de apoio que responderam "não" foram, principalmente, aqueles que possuem menos tempo na função. A principal justificativa apresentada por eles foi a falta de formações específicas, que consideram essenciais para desempenharem bem o seu papel.

É sempre um grande desafio trabalhar com crianças com deficiência, pois precisamos estar atualizados, com suporte teórico, práticos e oficinas (PA9).

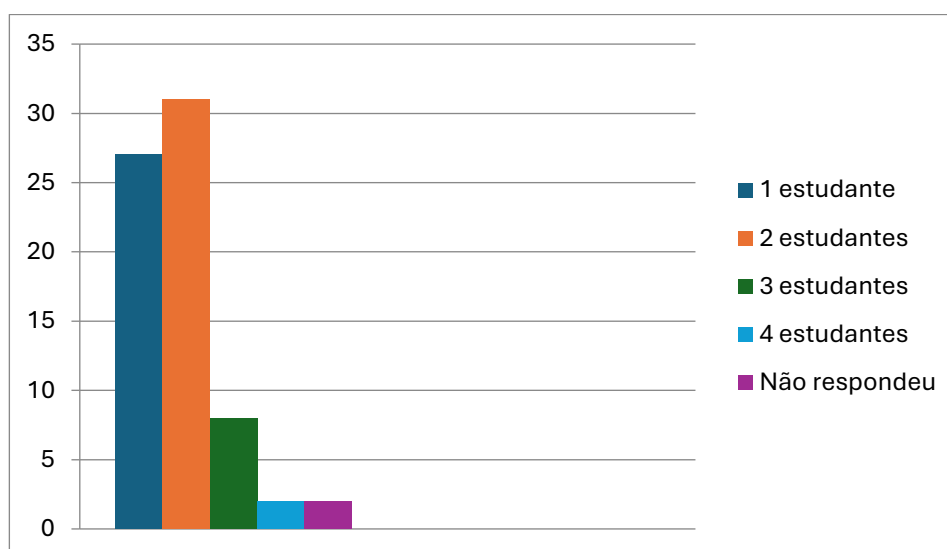
Não, porque não tenho formação e nem conhecimento no assunto, o que eu sei é pouca coisa (PA10).

Me sinto despreparada, um pouco insegura, talvez uma formação ajudaria (PA11).

O principal catalisador para um trabalho bem desenvolvido é, certamente, um profissional bem treinado e qualificado. Infelizmente, a falta de formação dos profissionais de apoio é um dos obstáculos à qualidade do apoio no processo de inclusão dos estudantes com TEA. Como apontado nas pesquisas desenvolvidas por Vicari e Rahme (2020), Scheeler, Morano e Lee (2018), a precária formação dos profissionais de apoio e a baixa oferta de cursos de capacitação são lacunas no processo de inclusão.

No Município de Jaguaquara/BA, os profissionais de apoio geralmente são requisitados para acompanhar os estudantes com TEA de forma individual, por turno. Entretanto, sabe-se que isso não é uma regra, razão pela qual foi questionado: Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista você acompanha?

Gráfico 5 - Quantidades de estudantes acompanhados pelos profissionais de apoio



Fonte: A autora (2024)

O Gráfico 5 evidencia que o acompanhamento dos estudantes com TEA ocorre de maneira individualizada. Também revela que muitos profissionais de apoio acompanham apenas 1 estudante com TEA, justificando essa prática pelo fato de que, no turno oposto, eles exercem a função de atendente de classe ou acompanham outro estudante com uma deficiência diferente. Notou-se que acompanhar mais de 2 estudantes não é uma prática frequente.

Questiona-se se realmente todos esses estudantes têm necessidade de acompanhamento individualizado. Lopes e Mendes (2023) enfatizam em seus estudos a importância de verificar a necessidade do acompanhamento do estudante com TEA pelo profissional de apoio, porque, em alguns casos, esse apoio tolhe a independência e aumenta o estigma da diferença. “Uma alternativa seria a busca pela implementação da avaliação biopsicossocial, prevista na LBI, e até hoje não implementada, que resultaria no planejamento educacional individualizado para fomentar a tomada de decisões sobre a atribuição ou não desse tipo de suporte” (Lopes; Mendes, 2021).

Para Giangreco *et al.* (2012), existem diversas maneiras de prestar apoio aos estudantes, como, por exemplo, o apoio por pares. No entanto, é necessário identificar claramente a função desse suporte. Esses autores acrescentam que a ausência de uma tomada de decisão bem fundamentada cria um vazio que, muitas vezes, é preenchido por serviços que, do ponto de vista educacional, podem não ser relevantes ou necessários e que podem se tornar indevidamente restritivos.

Sobre os diferentes tipos de apoio, concorda-se com as ideias de Vigotski, que aponta que “assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre outra criança e as ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura” (Oliveira, 1997, p. 64). No entanto, vale destacar aqui o papel do professor, de promover momentos de interação que promovam o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes.

Um dos tópicos abordados no questionário referiu-se à percepção dos profissionais de apoio sobre o valor financeiro que recebem pelo seu trabalho, o que levanta a discussão sobre a valorização profissional. As respostas podiam ser “sim” ou “não”, sem a necessidade de justificativas. No entanto, 5 profissionais de apoio optaram por justificar suas respostas, conforme detalhado a seguir.

Observou-se que 81,43% dos entrevistados consideraram o valor que recebem injusto, 15,71% consideraram justo, e 2,86% preferiram não responder a essa pergunta.

Não somos valorizados, o trabalho é muito complicado, cansativo e ainda encontramos tantas dificuldades, a mente fica cansada juntamente com o corpo (PA12).

Não, por ser um trabalho de muita dedicação e que também mexe muito com nosso psicológico (PA13).

Não, porque o profissional de apoio é exposto a riscos (PA14).

Não. Acho a carga horária extensa (PA15).

Apesar de muito importante, o profissional de apoio não é tão valorizado, sendo confundido por babá, tendo um salário baixo para o tanto que faz (P16).

O descontentamento exemplificado nas falas acima é quase generalizado em relação à valorização do trabalho. Os profissionais de apoio afirmam que é uma função complexa, que exige uma carga emocional muito grande; por isso, as condições de trabalho precisam ser reavaliadas. Além disso, as declarações revelam frustração com a falta de reconhecimento e por serem confundidos com funções que não são suas responsabilidades, como a de babá.

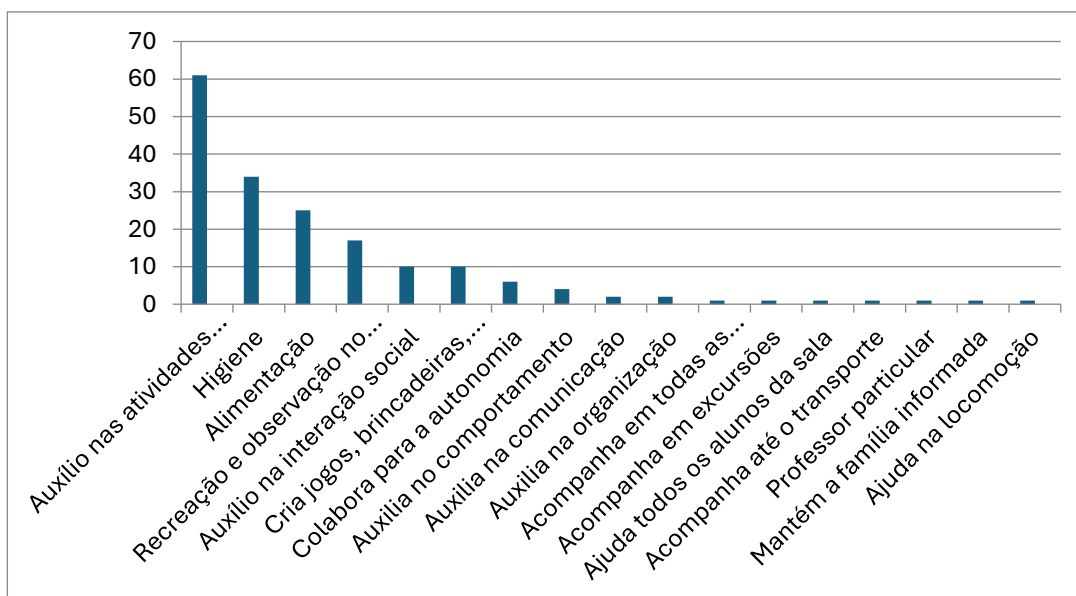
Os depoimentos dos profissionais de apoio da referida pesquisa se alinham com a pesquisa de Marquet, Silva e Baptista (2022), que aponta que esses profissionais enfrentam condições de trabalho adversas. Além disso, não são valorizados, como sugerem Lopes e Mendes (2023), Fisher e Pleasants (2012). As condições de trabalho a que os profissionais de apoio são submetidos se refletem nos dados da pesquisa desenvolvida por Bruschini e Lombardi (2000) sobre o aumento de mulheres no mercado de trabalho.

[...] ainda, grande contingente de mulheres (cerca de 40% da força de trabalho feminina) que se insere no mercado de trabalho em um pólo no qual se incluem as posições menos favoráveis e precárias, quanto ao vínculo de trabalho, à remuneração, à proteção social ou às condições de trabalho propriamente ditas (Bruschini; Lombardi, 2000, p. 68).

Historicamente, as mulheres têm enfrentado inúmeros desafios para adentrar no mercado de trabalho. Com a globalização, houve uma crescente diversificação de empregos e funções, causando uma acentuada bipolarização: de um lado, mulheres altamente qualificadas com bons retornos financeiros; de outro, mulheres com qualificação muito baixa, baixos salários e sem reconhecimento social. Essa desigualdade evidencia as disparidades estruturais persistentes, que continuam afetando as oportunidades e condições de trabalho das mulheres na sociedade, como destacado por Hirata (2005).

Com base na análise de Hirata (2005) sobre o papel das mulheres no mercado de trabalho, compreende-se que as profissionais de apoio se encontram na categoria inferior, ao se considerar que é um trabalho precário, com baixos salários, sem perspectiva de crescimento profissional, e continua concentrado em setores de serviços pessoais, saúde e educação. Hirata (2005) também aponta que, com as crises e recessões dos anos 1990, houve uma expansão dos “serviços de proximidade”, como o trabalho doméstico remunerado e o cuidado de idosos e crianças. Na sequência das perguntas do questionário, foi solicitado que o profissional de apoio descrevesse as atividades que desenvolvia no dia a dia na escola. Assim, surgem atribuições diversas, como já constatado anteriormente, inclusive na literatura.

Gráfico 6 - Atividades executadas pelos profissionais de apoio



Fonte: A autora (2024)

O panorama apresentado das funções desempenhadas pelos profissionais de apoio mostra que 87,14% da demanda dentro da escola para estudantes com TEA, atualmente, refere-se, principalmente, ao apoio nas atividades pedagógicas. Logo, afirma-se e reafirma-se que as indefinições legais acabam sendo caras às responsabilidades do profissional de apoio.

Como apontado nos estudos de Marquet, Silva e Baptista (2022), Ziliotto e Burchert (2020), Bezerra (2020), Marks *et al.* (1999), e observando o cenário desta pesquisa, é evidente que os profissionais de apoio desempenham funções importantes, como o apoio na higiene, locomoção e alimentação. No entanto, quase que na totalidade, esses profissionais lidam com questões pedagógicas, ou seja, responsabilidades que estão além daquelas sinalizadas nas políticas públicas de inclusão escolar.

No entanto, essa é uma realidade já posta, e não se sabe como, de fato, acontece o acompanhamento dessas atividades no dia a dia em sala de aula. Teria um profissional de apoio, sem formação específica, condições de atuar eficazmente na orientação de uma atividade de cunho pedagógico?

De acordo com a teoria de Vigotski, para o desempenho de uma pessoa, é fundamental a interferência de outra. “O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis de atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (Oliveira, 1997, p. 60).

Além de afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento de uma pessoa acontecem, primeiramente, em um contexto social, Vigotski enfatiza que a mediação de um colega ou um adulto mais experiente é essencial para promover o avanço nos processos de indivíduos culturalmente imaturos, facilitando o seu desenvolvimento (Oliveira, 1997). Partindo dessa perspectiva, pode-se dizer que o profissional de apoio é um adulto mais experiente e, portanto, pode mediar a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Detalhando esse ponto, Vigotski (2021) salienta que a instrução deve ser conciliada de acordo com o nível de desenvolvimento da criança. Para ele, “a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades de instrução constituem um fato inabalável e fundamental do qual podemos partir corajosa e indubitavelmente” (Vigotski, 2021, p. 256).

Segundo Vigotski, o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido em dois níveis principais: o nível de desenvolvimento real, que abrange as habilidades e os conhecimentos já adquiridos pela criança, ou seja, o que ela já consegue fazer sem ajuda; e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere à capacidade que a criança pode desenvolver com ajuda (Oliveira, 1997).

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial- que Vigotski define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Oliveira, 1997, p. 60).

Questiona-se: seria possível que alguém com formação apenas no ensino médio, ou sem formação específica na área da educação, compreenda o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD) e efetivamente colabore para que o estudante com TEA avance em seu desenvolvimento?

A resposta parece óbvia, pois o conceito de ZPD exige uma compreensão aprofundada das teorias do desenvolvimento e das práticas pedagógicas. Sem uma formação específica, como o curso de pedagogia, por exemplo, torna-se bastante desafiador, na escola, que um profissional atue e possibilite de maneira intencional a mudança de nível do estudante com TEA. Para Vigotski (2021, p.276),

para todo ensino existem períodos favoráveis ou propícios. A oscilação entre adiamento ou a postergação, ou seja, momentos precoces ou tardios de instrução mostram-se sempre desfavoráveis, do ponto de vista do desenvolvimento, não de refletem de modo benéfico no curso do desenvolvimento mental da criança (Vigotski, 2021, p. 276).

A escolha do momento certo é crucial para otimizar o desenvolvimento e garantir que a aprendizagem seja eficaz. Como descrito por Vigotski (2021), ensinar desconiderando os períodos de amadurecimento da criança faz perder a possibilidade de influenciar nos processos que ainda não amadureceram, comprometendo a eficácia do processo educativo.

Entende-se que, mesmo nas atividades descritas na LBI (2015) como atribuições do profissional de apoio (alimentação, higiene e locomoção), é importante considerar a ZPD e o momento oportuno para fornecer o apoio adequado, permitindo que a criança desenvolva essas habilidades de forma gradual e bem-sucedida.

Diante do que foi apresentado e com base no cenário da pesquisa, é essencial regulamentar a atuação do profissional de apoio. O panorama indica que é necessário estruturar esse cargo em diferentes níveis e funções para atender adequadamente às demandas. Para mediar atividades pedagógicas de forma eficaz, é fundamental que o profissional de apoio tenha formação na área pedagógica e, em alguns casos específicos, também formação adicional em Educação Especial. A atuação do profissional apenas com ensino médio não é suficiente para garantir a qualidade e a eficácia do suporte aos estudantes, principalmente aqueles com TEA.

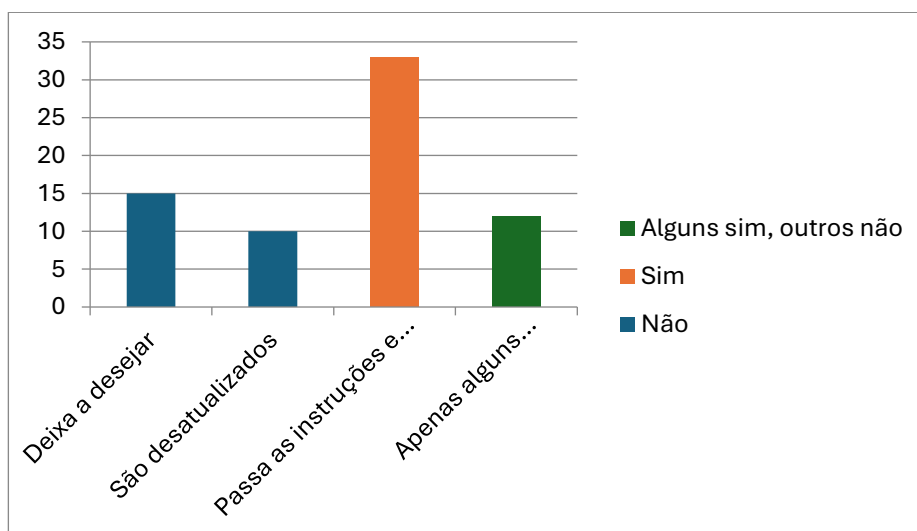
Por outro lado, um estudante que necessita apenas de cuidados básicos de higiene, alimentação e locomoção pode ter suas necessidades atendidas por um profissional com formação no ensino médio. Todavia, é importante ressaltar que, no caso de estudantes com TEA, essas demandas básicas geralmente não são as únicas. Estes estudantes frequentemente apresentam necessidades mais complexas, como o desenvolvimento de habilidades sociais, a gestão de comportamentos desafiadores e o apoio à comunicação, exigindo, portanto, a atuação de um profissional capacitado.

Mazurek, Kanne e Wodka (2013) pontuam que pessoas com TEA possuem uma variedade de condições comórbidas, desde o comprometimento cognitivo até condições médicas e psiquiátricas, que, por si só, levam a um prejuízo funcional considerável. Diante do exposto, concorda-se com Lopes e Mendes (2021), ao afirmarem que essas situações revelam a necessidade de acompanhamento e seriedade no processo de avaliação, encaminhamento e acompanhamento do trabalho do profissional de apoio no contexto da escola comum.

4.4 EIXO IV – A RELAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO E O PROFESSOR DA ESCOLA COMUM

Como evidenciado na literatura, não há exigência de formação específica para ser um profissional de apoio. Espera-se que o professor titular da turma faça as devidas orientações ao profissional de apoio para que este possa exercer com segurança o seu papel. Diante disso, foi questionado aos profissionais de apoio se os professores da classe comum têm feito as orientações necessárias para um bom desenvolvimento no trabalho dos profissionais de apoio.

Gráfico 7 - Percepção dos profissionais de apoio sobre as orientações recebidas dos professores da classe comum



Fonte: A autora (2024)

Nas respostas emergentes dessa questão, é importante reconhecer que muitos professores já conseguem ter um olhar sensível para os estudantes com deficiência, enquanto outros ainda precisam avançar nesse sentido. Optou-se por dividir a resposta "não" em duas barras para evidenciar as justificativas apresentadas pelos profissionais de apoio.

A resposta "alguns sim, outros não" surgiu principalmente de profissionais de apoio que acompanham estudantes com TEA no Ensino Fundamental, anos finais, onde o ensino é dividido por componente curricular. Sobre esse tópico, apareceram nos questionários respostas inusitadas, como estas:

Infelizmente, muitos professores acham que somos babás ou que estamos ali para manter a disciplina do aluno, enquanto uns fazem muito mais do que se é pedido com o aluno, outros não fazem o básico que é dar um OI para o aluno. Em relação as atividades nem todos fazem, mas os que fazem, é muito bom, eles gostam muito (P A17).

Na realidade não; as atividades muitas das vezes não tem, não chega no aluno, não tem plano de aula para o mesmo, sinto que é uma inclusão vazia, onde na minha opinião, o primeiro formado para tal é o professor; vejo que a criança fica meio desprotegido; pode ser por esta falta de formação adequada tendo em vista que eles precisam desta inclusão mais muitas das vezes têm muita exclusão. Não que seja meu caso aqui na escola; também falta instrumentos adequados para realização de atividades pedagógicas ao alcance desse aluno (PA18).

O exposto acima gera inúmeras reflexões e problematizações. Muitos professores ainda delegam toda a responsabilidade pela aprendizagem do estudante com TEA ao profissional de apoio, o que é preocupante. Infelizmente, existem situações em que o estudante é invisível aos olhos do professor. Essa prática faz com que os profissionais de apoio se sintam sobrecarregados e, muitas vezes, indignados.

Foram utilizados esses exemplos para ilustrar algumas situações, no entanto, diversos profissionais de apoio relataram a ausência de envolvimento do professor no desenvolvimento dos estudantes com TEA. E, de fato, sabe-se que essa ainda é uma realidade nas escolas comuns brasileiras. “Entretanto, na maioria das vezes, o problema está no conjunto de ausências do sistema, que não oferece condições dignas de trabalho para o professor, uma quantidade razoável de alunos, formação continuada e em serviço, serviços de apoio requeridos, entre outros” (Lopes; Mendes, 2023, p. 17).

Refletindo sobre tais apontamentos e considerando as falas dos profissionais de apoio, entende-se que, em algumas situações, o profissional de apoio acaba sendo uma barreira no processo de inclusão, principalmente quando o professor cultiva a ideia equivocada de que ele não é o profissional mais indicado para ensinar o estudante com TEA.

Essa situação também foi destacada nos estudos de Ziliotto e Burchert (2020) e Giangreco *et al.* (2011). Percebe-se, em algumas situações, que o profissional de apoio vai para a escola para aliviar o professor e não para, de fato, colaborar no processo de inclusão efetiva do estudante com TEA.

Como discutido por Bagawan *et al.* (2022), Mason *et al.* (2021) e Yates *et al.* (2020), os professores precisam orientar e supervisionar os profissionais de apoio, buscando novas estratégias que melhorem o desempenho dos estudantes. Quando bem orientados, os profissionais de apoio podem executar tarefas com alto grau de fidelidade.

Um ponto inquietante foi evidenciado na fala de PA18, ao deixar claro que alguns professores não sabem o que fazer com o estudante com TEA, demonstrando despreparo. Então, como fornecer instrução aos profissionais de apoio se o próprio professor não sabe o que fazer? Essas questões levantadas são sintomas amplos de problemas educacionais que afetam a inclusão dos estudantes com TEA, inclusive na formação inicial de professores.

Ao final do questionário, os profissionais de apoio foram indagados sobre a possibilidade de participar de um curso de formação. Todos os participantes demonstraram interesse e afirmaram disseram ser muito importante para o aprimoramento da função que assumem no espaço escolar. Sobre quais temas gostariam de aprender no curso para melhor desempenhar seu papel, surgiram sugestões diversas, as quais foram agrupadas na Tabela 5:

Tabela 7 - Sugestões de temas para o curso de formação

continua

O que você gostaria de aprender para melhor desempenhar suas funções?	Nº de respostas
Crises e birras no Transtorno do Espectro Autista (TEA)	14
Tudo que for necessário para o desempenho da função	13
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	12
Questões comportamentais dos alunos com o TEA	12
Sugestões de atividades voltadas para o TEA	7
Questões emocionais no TEA	4
Comunicação do aluno não verbal	3
Alimentação do aluno com TEA	3
Como ajudar no processo de aprendizagem	3
Como lidar com a família	3
Como garantir que o aluno fique regulado o maior tempo possível em sala	2
Socialização dos alunos	2
Como lidar com os alunos nível III	1

Tabela 7 - Sugestões de temas para o curso de formação

conclusão	
O que você gostaria de aprender para melhor desempenhar suas funções?	Nº de respostas
Atividades práticas e visitas ao AEE	1
Como despertar o interesse do aluno	1
Como melhorar o ambiente escolar	1
Como ajudar no desenvolvimento da coordenação motora	1
Como ter controle emocional	1
Formação profissional de apoio e professor juntos	1
Como controlar agressões	1
Estratégias para desenvolver a atenção do aluno	1
Como recepcionar os alunos todos os dias	1
Como ter a colaboração dos professores	1
Teoria e prática de como lidar com o TEA	1
Como impor regras e limites no TEA	1
Como ser melhor como profissional de apoio	1
Como desenvolver a autonomia das crianças	1
Como agir com adolescente com libido alto	1
Como fazer uma agenda com atividades semanais	1

Fonte: A autora (2024)

Como sugestão de tema a ser abordado no curso de formação, uma profissional de apoio escreveu que “gostaria que os professores também tivessem a oportunidade de realizar formações, para, junto com os profissionais de apoio, melhorar a inclusão” (PA19). Sobre esse aspecto:

O mediador atua em parceria com a escola com o objetivo de compartilhar conhecimento. Quanto mais os profissionais que assistem a criança estiverem preparados, maior será o desenvolvimento dela e, consequentemente, o êxito profissional daqueles que nela investem. Além disso, a atuação do mediador também diz respeito as atividades que favoreçam a interação do professor com aquela criança (Moussinho *et al.*, 2010, p. 104).

Em várias respostas ao longo do questionário, muitos profissionais de apoio destacam a falta de formação adequada entre os professores. Relatam que, atualmente, no município de Jaguaquara/BA, os profissionais de apoio têm mais oportunidades de formação do que os professores, o que gera um problema, pois, no ambiente escolar, os entendimentos sobre inclusão divergem e o estudante acaba sendo prejudicado.

Essa questão apontada pelos profissionais de apoio se aproxima do resultado dos estudos de Vicari e Rahme (2020) que apontam que a inclusão dos estudantes com TEA

representa um desafio significativo para muitos professores. Esse cenário frequentemente gera sentimentos de angústia e insegurança, uma vez que os professores enfrentam dificuldades para equilibrar a atenção dada a toda turma e o estudante com TEA, sem a orientação ou estratégias adequadas para lidar com a demanda.

Os temas sugeridos destacam a complexidade da função do profissional de apoio no suporte ao estudante com TEA. Cada estudante possui necessidades educacionais específicas, tornando inviável uma abordagem única que funcione para todos. No entanto, é fundamental que tanto o professor quanto o profissional de apoio tenham conhecimentos sólidos sobre o transtorno, aspectos comportamentais, comunicação e socialização, como foi evidenciada nas respostas ao questionamento aos profissionais de apoio. Esses conhecimentos são indispensáveis para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, que respeite as singularidades de cada estudante e favoreça o seu desenvolvimento integral.

4.5 EIXO V – RELATOS DA PESQUISADORA SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO BASEADOS EM SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Para desenvolver um curso verdadeiramente alinhado às necessidades dos profissionais de apoio, a pesquisadora precisou retomar suas memórias, tanto de quando ocupou o cargo de coordenadora da Educação Especial do Município de Jaguaquara/BA, tanto da própria prática enquanto professora de AEE, realizando o serviço de itinerância junto aos professores dos estudantes com TEA nas escolas comuns. Neste espaço, serão compartilhadas as observações e percepções da pesquisadora, baseadas em experiências nos últimos anos. Para proteger a identidade dos profissionais de apoio e dos estudantes mencionados, todos os nomes utilizados são fictícios.

Relato de experiência I

Em uma cena que não deveria ser comum, mas é, uma turma de 9º ano, em sua maioria composta por estudantes do sexo masculino, tem as carteiras enfileiradas e um texto escrito no quadro. A professora guarda enquanto os estudantes realizam uma atividade escrita e, à medida que eles concluem, ela dá o visto nos cadernos.

Do lado direito da sala, nas cadeiras da frente, estão o estudante Gabriel, de 15 anos, diagnosticado com TEA, nível III de suporte, e sua profissional de apoio, Ana, que tem como formação o Ensino Médio completo. Sentada de frente para Gabriel, Ana o auxilia em uma pintura relacionada a outro componente curricular. Gabriel pinta de maneira cuidadosa e frequentemente puxa a mão de Ana, pedindo para ela apontar o lápis de cor. Ana, automaticamente, atende aos pedidos de Gabriel. Após concluir, Ana

cola a atividade no caderno de desenho de Gabriel, e a professora dá o visto porque sabe que isso o deixa feliz.

Ana pergunta se Gabriel quer ir ao banheiro, e ele a puxa pelo braço para que ela o acompanhe. Ela espera do lado de fora até que ele termine de fazer xixi, e depois eles retornam à sala. Gabriel, incomodado, desliga o ventilador, e a professora o liga novamente, sem se dirigir ao estudante. Ana e Gabriel voltam à posição anterior, e ela retira outra atividade da pasta e entrega para Gabriel. Ela orienta e mostra como fazer; enquanto Gabriel a segura pelo braço e realiza a atividade, um caça-palavras, preparado por uma professora que sempre cria atividades específicas para ele, relatou Ana, quando notou que a pesquisadora observava.

No horário seguinte, outro professor entra, cumprimenta Gabriel carinhosamente, mas também não traz nenhuma atividade específica para ele, nem o envolve na aula. Coincidentemente, entrega uma atividade de caça-palavras para a turma, e Gabriel continua sua própria atividade, mas começa a demonstrar ansiedade, arrancando peles da boca e ficando nervoso. Ele segura a mão de Ana, que o acalma. Gabriel volta à atividade, e Ana comemora seus acertos.

Ana explica, mesmo sem ser questionada, que todos os dias, no mesmo horário, ocorre esse momento de desregulação, porque o estudante costuma ir para casa mais cedo. No horário determinado, ela leva Gabriel para lanche em uma sala separada; em seguida, a mãe chega e o leva para casa.

A relação entre Ana e Gabriel é nitidamente de muito cuidado. O estudante se acostumou com a presença dela. Em nenhum momento, ele é estimulado a se expressar verbalmente ou a interagir com a turma. Gabriel sabe que Ana estará sempre presente para satisfazer as suas necessidades.

Claramente, Ana é a única responsável por Gabriel e, em muitos momentos, ela se sente perdida, sem saber como ocupar o tempo dele. As atividades são sempre em papel e fora do contexto do que é trabalhado com os outros estudantes.

O contexto de trabalho da profissional de apoio, Ana, apresenta uma clara discrepância entre a inclusão pretendida e a prática observada. A dinâmica da sala e a interação entre o estudante Gabriel e Ana ressaltam vários pontos críticos: dependência da profissional de apoio, falta de interação social e verbal, atividades fora do contexto, apoio insuficiente e falta de intervenção do professor.

Os pontos trazidos da memória também foram destacados nas pesquisas de Giangreco et al. (2012), Sobeck *et al.* (2021), Marquet, Silva e Baptista (2022) e Goodwin *et al.* (2022) ao demonstrarem que a intenção benevolente do suporte individual dos profissionais de apoio conduz para resultados prejudiciais para a promoção do crescimento e autonomia dos estudantes. Ademais o uso inadequado dos profissionais de apoio pode

provocar questionamentos, preocupações e desafios legais, éticos e programáticos (Yates *et al.*, 2020).

A situação vivenciada reflete uma realidade comum em muitas escolas, onde a intenção de inclusão ainda se esbarra na falta de recursos adequados e na falta de formação tanto para os professores quanto para os profissionais de apoio.

Relato de experiência II

O estudante Tiago frequenta o 7º ano e depende do transporte escolar para chegar até a escola. A profissional de apoio, Elisabeth, estudante de pedagogia, o recebe, o acompanha até a escola e carrega sua mochila. Antes de entrar na sala, ela o leva ao banheiro. Em seguida, lhe dá água, abre e fecha sua mochila e até limpa seu nariz, quando necessário.

Elisabeth se senta ao lado de Tiago, na segunda fileira, da esquerda para a direita, quase à frente da sala. Ela entrega uma atividade que parece desconectada do conteúdo que o professor está trabalhando, lê para ele e usa um caderno para mostrar como fazer. Não há interação entre o conteúdo da aula, Tiago e o professor.

Na segunda aula do dia, de outro componente curricular, a professora comenta que Tiago não está animado como de costume e permite que ele continue realizando a atividade anterior. Em seguida, a professora avisa que vai mostrar um vídeo no notebook para a turma. Elisabeth pergunta a Tiago se ele quer assistir, e ele se junta aos colegas, assistindo ao vídeo em silêncio. Os colegas tentam interagir com Tiago, mas ele pouco reage, e não há incentivo, nem da profissional de apoio, nem da professora.

Após o vídeo, Tiago retorna à sua carteira com a profissional de apoio, enquanto os outros estudantes continuam assistindo a conteúdos aleatórios da internet. Não houve nenhum tipo de explicação ou questionamento sobre o vídeo assistido.

A profissional de apoio, visivelmente incomodada, tenta encontrar algo na pasta para Tiago fazer, mas não encontra. A professora faz anotações no quadro, mas Tiago não é direcionado para nenhum entendimento e fica com o tempo ocioso. Os colegas novamente tentam interagir com Tiago, aproximando-se e tentando conversar, mas ele apresenta uma postura mecanizada e não reage às tentativas de socialização dos colegas.

Observou-se que, na escola, o potencial de aprendizagem de Tiago é pouco explorado. Infelizmente, também ficou evidente que o estudante é visto pelo modelo biomédico da deficiência e está na escola apenas por exigência legal. A profissional de apoio, Elisabeth, apesar de bem-intencionada, não percebe que seu excesso de cuidado prejudica o desenvolvimento de Tiago. Ela protege, cuida e ajuda de todas as formas, acreditando que é assim que deve ser, sem se dar conta de que sua abordagem impede o progresso do estudante.

No contexto da atuação do profissional de apoio, o excesso de cuidado impede que o estudante desenvolva a autonomia e habilidades básicas importantes para a sua aprendizagem. Além disso, dificulta a interação com os colegas e professores e desresponsabiliza o professor da turma do seu papel, que, conseqüentemente, se acostuma com a ideia de que a aprendizagem daquele estudante com TEA é de responsabilidade da profissional de apoio.

A pesquisa desenvolvida por Vicari e Rahme (2020) aponta que a presença constante do profissional de apoio pode levar ao distanciamento dos colegas e, que, embora o estudante esteja fisicamente em sala de aula, não há práticas educativas que o envolvam, sejam por meio de um planejamento coletivo, seja por uma proposta individualizada.

É justamente essa ausência de um planejamento individualizado, que deve ser centrado nos interesses e no nível de desenvolvimento do estudante que agrava a situação. Para Giangreco *et al.* (2012), o currículo individualizado é um elemento chave da escola inclusiva e quando ele não é praticado, pode comprometer a aprendizagem dos estudantes, além de gerar uma série de problemas como desinteresse, frustração e até problemas comportamentais. Assim, analisando o contexto descrito pela pesquisadora, corrobora-se com Lopes e Mendes quando afirmam que “qualquer pessoa que tiver alguém ao lado pode evoluir em algo, porém ações improvisadas e atividades descontextualizadas e isoladas da turma e do currículo não condizem com a perspectiva da inclusão escolar” (2023, p. 17).

Relato de experiência III

A profissional de apoio, Jaqueline, possui ensino médio e é acompanhante de Breno, diagnosticado com TEA, estudante do 5º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais, em uma escola com um perfil bastante diferente das outras que foram observadas. A turma, além de ser bastante centrada, aparentemente possui um melhor perfil socioeconômico em relação às demais.

Jaqueline e Breno estão sentados nas primeiras cadeiras em frente ao quadro branco. O estudante parece ter bastante autonomia. A professora marca as páginas do livro que precisam ser estudadas, e a profissional de apoio orienta Breno a anotar na agenda. Em seguida, ela fotografa a agenda anotada, presumivelmente para enviar à família.

Breno consegue acompanhar a correção da atividade, e a professora incentiva sua participação, pedindo que ele compartilhe suas respostas com a turma. Em alguns momentos, Jaqueline reforça a explicação para que o estudante compreenda melhor o conteúdo.

Em determinado momento, Breno pede permissão à professora para encher sua garrafa de água. Ela autoriza, e ele sai sozinho da sala, enche sua garrafa e retorna, enquanto Jaqueline permanece na sala.

Diante das cenas lembradas entre a profissional de apoio, Jaqueline, e o estudante Breno, vários questionamentos vieram à tona: será que o estudante Breno realmente necessita da presença da profissional de apoio o tempo todo, ou a presença de Jaqueline se deve apenas a uma exigência da família? Não poderiam os colegas ajudá-lo em suas necessidades, favorecendo também a interação?

Os colegas podem oferecer sugestões práticas sobre o modo como ele pode envolver-se integralmente na escola e sentir-se bem-vindo, seguro e bem-sucedido na classe. Com a ajuda do pessoal da escola, os alunos frequentemente conseguem mobilizar um grupo da turma em torno de um determinado aluno. Duas grandes vantagens de envolver os alunos em equipes são que eles estão disponíveis para proporcionar situações amigáveis e de aceitação, assim como assistência e encorajamento, e podem oferecer estratégias de apoio culturalmente pertinentes, pois têm um melhor conhecimento que os adultos das necessidades, dos desejos e dos interesses dos seus colegas (Schaffner; Buswell, 1999, p. 74).

Indiscutivelmente, no caso em questão, existem outras possibilidades de apoio que poderiam ser mais benéficas para o estudante Breno, com vistas ao desenvolvimento de sua independência, autonomia, aprendizagem e interação social. O suporte entre pares é uma dessas possibilidades, como também apontam Giangreco *et al.* (2011).

A situação explanada é justificada pela falta de instrumentos para a identificação da avaliação biopsicossocial do estudante. A decisão sobre a presença do profissional de apoio geralmente tem como base apenas o laudo médico, reforçando o capacitismo impregnado na sociedade de que o estudante com TEA deve receber tratamento diferenciado.

Essa ilustração evidencia que muitos profissionais de apoio não estão desempenhando as funções previstas na legislação, especialmente no que diz respeito aos cuidados de higiene, alimentação e locomoção. Isso ocorre porque nem todo estudante com TEA necessita desse tipo de suporte, o que mostra uma possível falta de adequação entre as necessidades reais dos estudantes e as funções atribuídas aos profissionais de apoio.

Relato de experiência IV

Na turma de Educação Infantil, onde atua a profissional de apoio Priscila, que possui formação em Ensino Médio, foi notável a integração inicial de todos os estudantes na atividade desenvolvida na rodinha. A princípio, não era possível distinguir quais estudantes tinham TEA, devido à participação inclusiva de todos. No entanto, à medida que a aula progredia, a identificação dos estudantes com TEA de 4 anos (João e Manuel) tornou-se evidente pelos comportamentos e pela interação da professora, da atendente de classe e da própria Priscila.

Priscila, posicionada próxima aos 2 estudantes, auxiliava-os na realização das atividades e organização dos materiais. Com o estudante João, ela se encarregava de abrir a lancheira, organizar o lanche na mesa e inserir o canudo do suco, enquanto o estudante se alimentava de forma autônoma. Já o estudante Manuel solicitou verbalmente que Priscila abrisse seu refrigerante, ao que ela respondeu soltando a tampa para que ele pudesse concluir a tarefa por conta própria.

Além dessas funções, Priscila também acompanhava os 2 estudantes ao banheiro e nas atividades desenvolvidas no parque. A profissional de apoio, ainda nova na função, demonstrava timidez e insegurança, esperando orientações da professora para atuar com os estudantes. Contudo, as solicitações feitas a ela foram poucas, já que a professora, com a parceria da atendente de classe, conseguia conduzir as atividades com os estudantes de maneira eficaz. Além disso, a proposta pedagógica era desenvolvida de forma a incluir todos os estudantes sem distinção.

Apesar de haver 2 adultos na sala de aula e das limitações não tão acentuadas dos estudantes com TEA, surgiu a indagação sobre a real necessidade de uma profissional de apoio presente em tempo integral naquele contexto. Em comparação com turmas do Ensino Fundamental dos anos finais, destacou-se a interação natural e espontânea dos estudantes da Educação Infantil com seus colegas com TEA. Nesta fase, a aceitação das diferenças prevalece, facilitando o processo de inclusão.

É importante destacar que, no início do trabalho, o profissional de apoio não tem clareza de suas funções em promover a autonomia dos estudantes e encorajá-los a desenvolver habilidades. Nesse sentido, uma formação e orientações do professor são essenciais para ajudar o profissional de apoio a adquirir as ferramentas necessárias para equilibrar o cuidado com a promoção da autonomia e aprendizagem do estudante. “É essencial, nesse serviço, o investimento na formação continuada e no acompanhamento e na supervisão constantes durante a sua atuação” (Lopes; Mendes, 2023, p. 20).

Trazendo ainda mais clareza a esse ponto, Yates *et al.* (2020) afirmam que a formação e a gestão adequada dos profissionais de apoio pode aumentar o engajamento ativo dos estudantes, facilitar seu acesso aos conteúdos por meio de instruções diferenciadas e, consequentemente elevar seu desempenho acadêmico.

Relato de experiência V

A cena descrita ocorreu com a atuação da profissional de apoio Karina, que possui formação em Ensino Médio e trabalha numa escola de Educação Infantil. Era o momento do intervalo, período em que o estudante Matheus, de 3 anos de idade, estava visivelmente agitado, e Karina fazia de tudo para atender às suas vontades, evitando que ele ficasse ainda mais irritado.

Enquanto os colegas brincavam e interagiam entre si, com a supervisão da atendente de classe e da professora, Matheus, sentado no colo de Karina, brincava, mesmo zangado, com cartas contendo letras e números, sequenciando-os. A profissional de apoio, ao mesmo tempo, oferecia o lanche diretamente na boca do estudante.

Matheus, demonstrando irritação, puxava o braço de Karina e chorava por qualquer motivo. Ao redor, professores, atendentes de classe e o pessoal da limpeza se apressavam para atender seus desejos, com receio de que ele ficasse ainda mais irritado.

O estudante tem conhecimento de letras e números, que organiza sequencialmente, mas qualquer interferência, como a retirada pelo próprio vento de uma letra ou número, provocava gritos e comportamentos disruptivos, como cair no chão, por exemplo. Tais comportamentos assustavam a profissional de apoio, pois ela estava ali também para manter a segurança e o cuidado de Matheus.

Karina parecia desorientada e cansada. É importante destacar que esse episódio ocorreu no mês de outubro, ou seja, próximo ao final do ano letivo, e o estudante continuava desregulado e sem um contato mais próximo com os colegas. Todo o tempo e as ações pareciam ser programados para não irritar Matheus, deixando claro o poder que ele exercia sobre aquele ambiente. Os colegas retornaram para a sala, mas ele não.

A relação entre a profissional de apoio e o estudante se assemelha a uma relação de mãe e filho, em que a mãe, por falta de conhecimento, cria o filho sem estabelecer "limites". A profissional de apoio passa a maior parte do tempo fora da sala, tentando diversas estratégias para manter o estudante tranquilo.

O relato acima esclarece a necessidade urgente de que os profissionais de apoio recebam instruções adequadas e básicas para trabalhar com estudantes com TEA. Sem um treinamento apropriado, o progresso do estudante em suas habilidades será limitado, e o profissional de apoio provavelmente se sentirá exausto, desmotivado e frustrado por não conseguir trabalhar de forma produtiva com ele. Essas e outras situações também foram apontadas nos estudos liderados por Lopes e Mendes (2023), que mostram que, em alguns casos, o profissional de apoio chega a desistir do cargo.

O desconhecimento traz consequências diretas para a atuação com estes alunos, pois, para intervir, criar recursos e estabelecer práticas educativas que promovam a aprendizagem dos alunos com TEA, na perspectiva inclusiva, é fundamental que os profissionais da educação tenham conhecimento sobre o assunto, possam construir uma prática inclusiva e esclareçam mitos e dúvidas (Vicari; Rahme, 2020, p. 18 e 19).

Nesse sentido, promover um ambiente mais inclusivo e educativo requer que tanto os profissionais de apoio quanto os professores sejam devidamente capacitados para lidar com estudantes com TEA. Essa formação deve focar em estimular a autonomia dos estudantes, incentivar interações sociais e fornecer estratégias importantes para ajudar na regulação do

comportamento, garantindo o desenvolvimento pleno e uma inclusão efetiva no ambiente escolar.

Questões comportamentais desafiantes são características comuns de muitos estudantes com TEA, mas quem possui a formação específica para lidar com essas questões é o psicólogo, e não o professor. Esse ponto reforça a necessidade de que o professor e o profissional de apoio tenham conhecimentos suficientes para lidarem com questões comportamentais no dia a dia, que, geralmente, não são conteúdos dos cursos de formação de professores.

Sobre o tempo que o estudante com TEA passa fora da sala de aula, Lopes e Mendes (2023) afirmam que, muitas vezes, é uma ação necessária diante de suas necessidades sensoriais e comportamentais, mas não pode ser realizada de maneira aleatória. É preciso um trabalho direcionado para aumentar o engajamento nas propostas de atividades e diminuir os comportamentos desafiadores.

Os profissionais de apoio deveriam ter, em sua formação, cursos específicos para lidar com comportamentos desafiadores. Esses cursos podem oferecer técnicas de manejo comportamental, que incentivem comportamentos desejáveis, em vez de apenas reagir aos comportamentos desafiadores, como geralmente ocorrem.

4.6 EIXO VI – ESTRATÉGIAS DE APOIO E INCLUSÃO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CURSO PARA PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES.

Inicialmente, é importante destacar que foi bastante desafiador realizar a seleção dos cursistas, pois, como apresentado anteriormente, muitos dos profissionais de apoio que participaram da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao Questionário 1, foram direcionados para outras funções.

A análise desse cenário revela que a inclusão ainda não é tratada com a seriedade necessária, sendo vista de maneira similar a tarefas como a limpeza de uma escola ou o gerenciamento de documentos. Embora todas as funções sejam indiscutivelmente importantes, é inaceitável permitir que alguém, sem o mínimo de conhecimento, assuma uma responsabilidade tão fundamental.

Prosseguindo na crítica, o fato de muitos desses profissionais retornarem a suas funções anteriores ou migrarem para outras atribuições demonstra claramente que essa área precisa de maior atenção. A elevada rotatividade de contratações prejudica significativamente o acompanhamento dos estudantes com TEA, público que atualmente mais necessita do profissional de apoio.

O primeiro encontro foi bastante marcante e veio reforçar informações colhidas no questionário inicial. Percebeu-se que o grupo que ali estava tinha compromisso e responsabilidade com a inclusão dos estudantes com TEA, por isso queria aprender mais e pôr em prática esse aprendizado. Diferentemente, o grupo entrevistado que não permaneceu na função, embora não se saiba os motivos reais, a hipótese inicial é de que, para eles, não valeria a pena continuar, por não terem se adequadado, por terem surgido oportunidades mais interessantes e certamente por alguns não terem aptidão como a função exige.

A dinâmica inicial de apresentação no primeiro dia mostrou que, embora o perfil formacional fosse bastante diversificado, a maioria dos profissionais de apoio que ali estavam se identificavam com a função. A atividade realizada consistia em dizer o nome, a formação e escrever num papel o porquê escolheram ser profissionais de apoio. As respostas foram variadas, predominando entre os profissionais de apoio que a função assumida foi vista, inicialmente, como uma oportunidade de emprego, mas que atualmente têm aprendido a gostar e procuram se aperfeiçoar. Essa afirmação foi evidenciada em alguns manuscritos:

Hoje não é apenas uma opção, e sim uma escolha, uma paixão. Eu realmente mim encontrei... (PA20)

De início foi uma oportunidade que apareceu. Hoje eu realmente faço porque gosto desse trabalho. Quero muito aprender cada dia mais sobre TEA. (PA21)

No início foi a oportunidade que apareceu e no momento eu precisava. Mas foi uma área que eu me encontrei e me tornei boa no que faço, e a paixão pela criança em específico me fez uma admiradora da área. (PA22)

Nunca me imaginei nessa função, mais com meses de trabalho me vi fazendo parte da vida de uma pessoinha, que depende de mim pra tudo, simplesmente apaixonada. (PA23)

Considerando as falas apresentadas, é fundamental destacar a importância de contar com profissionais de apoio à inclusão de estudantes com TEA que estejam não apenas preparados, mas também afetivamente envolvidos no processo. Profissionais que acreditam no potencial de aprendizagem desses estudantes e que possuam um perfil humanizado são essenciais para garantir a eficácia do trabalho realizado. Essa perspectiva é iluminada pela postulação de Vigotski ao afirmar que “o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória” (Oliveira, 1997, p. 104).

Tendo em vista essas observações importantes, este eixo apresentará as contribuições do curso para os profissionais de apoio, utilizando como referência as respostas obtidas na

avaliação realizada pelos cursistas no Questionário 2. Serão utilizados gráficos e tabelas para melhor apresentar os resultados.

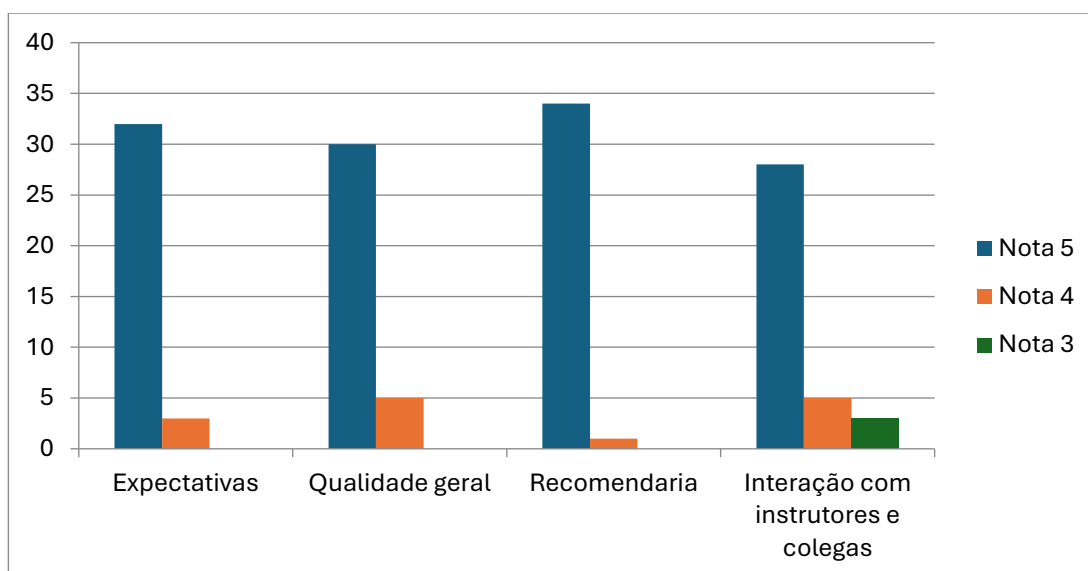
4.6.1 Avaliação Do Curso Desenvolvido e Implementado com os Profissionais de Apoio

O produto educacional “Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio” foi criado e aplicado presencialmente pela pesquisadora, alcançando resultados bastante satisfatórios para aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos profissionais de apoio no suporte junto aos estudantes com TEA.

A avaliação, conduzida por meio de um questionário preenchido pelos profissionais de apoio, conforme detalhado na metodologia deste estudo, evidenciou que o curso ofereceu subsídios essenciais para o aprimoramento de suas práticas. As respostas indicaram que o curso foi de extrema importância, pois possibilitou o desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas que capacitaram os profissionais a desempenharem suas funções com mais eficácia, oferecendo suporte mais qualificado aos estudantes com TEA e contribuindo para a melhoria da inclusão escolar.

O questionário de avaliação do curso contemplou 9 questões. Da questão 1 a 5, as respostas deveriam ser numeradas conforme o grau de satisfação. Da questão 6 a 9 requeriam respostas abertas. O quesito 1 do questionário perguntava sobre a satisfação geral do curso, onde os profissionais de apoio deveriam avaliar 4 pontos distintos.

Gráfico 8 - Satisfação geral com o curso

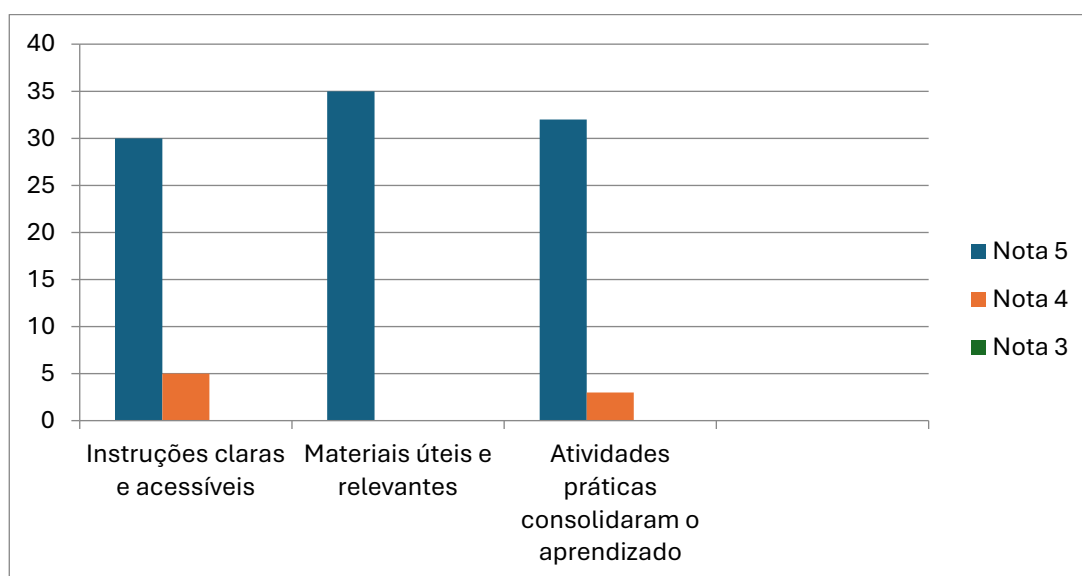


Fonte: A autora (2024)

As notas atribuídas mostram que o curso foi excelente para a maioria dos profissionais de apoio. O gráfico reflete que os participantes do curso ficaram, em geral, muito satisfeitos, especialmente em relação às expectativas e à qualidade geral do curso. A área de interação entre instrutores e colegas, embora bem avaliada, recebeu uma variação maior, indicando que nem todos os participantes ficaram plenamente satisfeitos.

A questão 2 tratava das instruções e da metodologia utilizada no curso e foi composta por 3 perguntas importantes: as instruções foram claras e acessíveis? Os materiais disponíveis foram úteis e relevantes? As atividades práticas foram úteis para consolidar o aprendizado?

Gráfico 9 - Avaliação das instruções, dos materiais utilizados e das atividades práticas

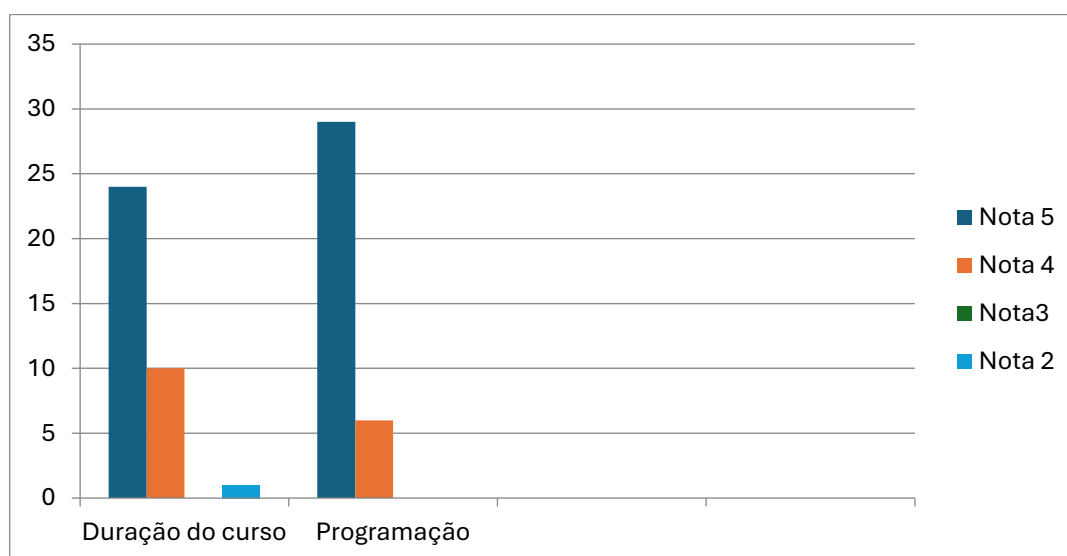


Fonte: A autora (2024)

A metodologia do curso foi bem avaliada pelos participantes, com destaque para os materiais didáticos, que foram considerados extremamente úteis e relevantes. As instruções foram vistas como claras e acessíveis, e as atividades foram eficazes em consolidar o aprendizado, embora haja espaço para melhorias.

Sobre a organização do curso, foram avaliados dois tópicos fundamentais na questão 3: a duração e a programação.

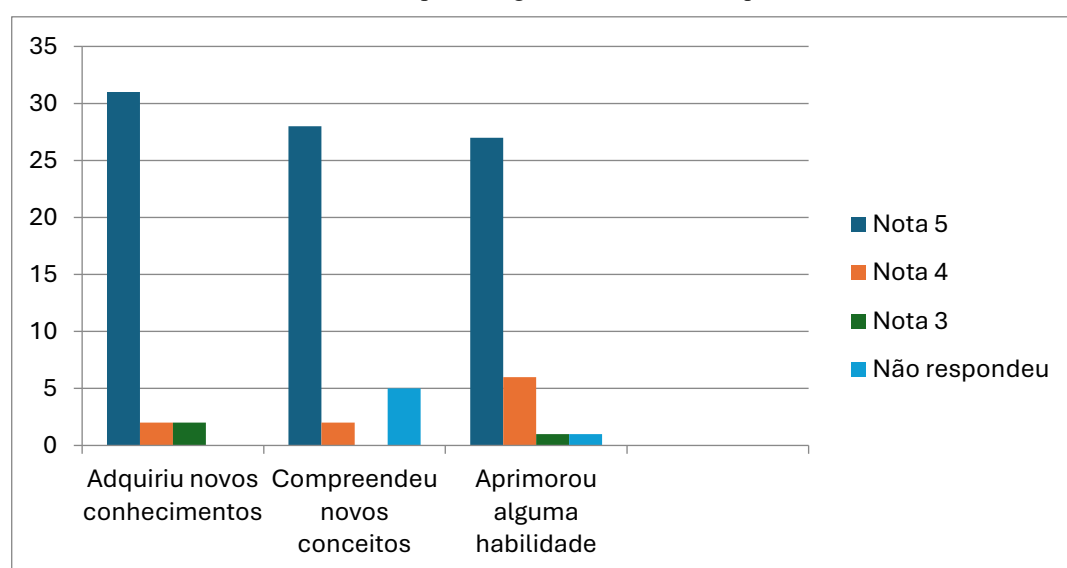
Gráfico 10 - Duração e programação do curso



Fonte: A autora (2024)

O curso foi amplamente reconhecido por sua organização, e os participantes expressaram satisfação com a programação oferecida. No entanto, alguns participantes mencionaram informalmente que a duração do curso poderia ser ampliada, sugerindo a necessidade de mais horas para aprofundar os conteúdos abordados. Sobre a aprendizagem e as habilidades adquiridas, os profissionais de apoio deveriam avaliar 3 tópicos da questão 4, como mostrado no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Aprendizagem e habilidades adquiridas

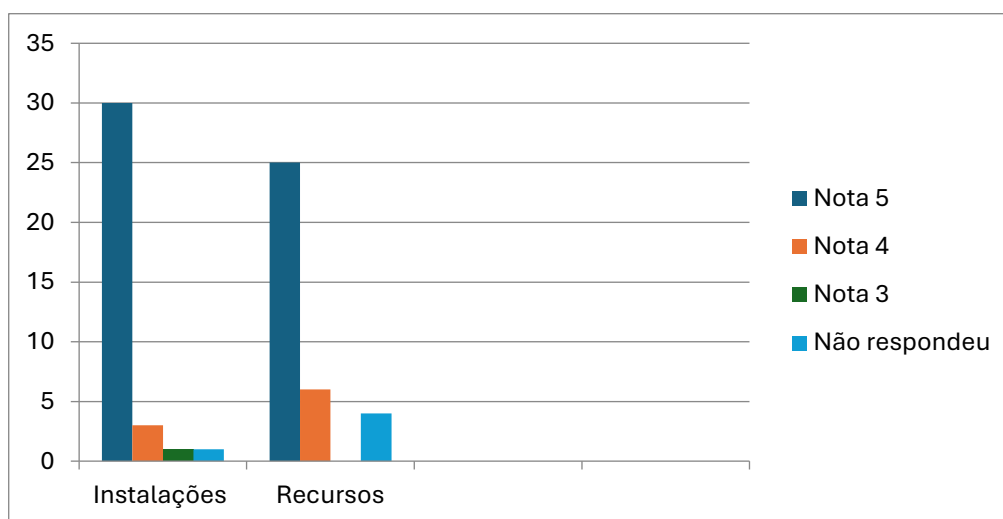


Fonte: A autora (2024)

A avaliação dos tópicos abordados variou entre ótima e excelente. A maioria dos participantes destacou que adquiriu novos conhecimentos, aprendeu conceitos valiosos e aprimorou suas habilidades. Esse feedback foi extremamente significativo, pois mostra a intenção principal do curso, que foi promover o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos profissionais de apoio, de modo que refletisse na atuação junto aos estudantes com TEA.

Foi gratificante perceber que os objetivos foram alcançados e que o impacto positivo do curso se notou entre os profissionais de apoio. Na questão 5, foram avaliados os recursos e a infraestrutura, sendo divididos em duas questões principais: instalações do curso e se os recursos foram suficientes.

Gráfico 12 - Recursos e infraestrutura



Fonte: A autora (2024)

A ilustração mostra que os participantes ficaram contentes em relação ao ambiente físico onde o curso ocorreu. Também reconheceram que os recursos utilizados foram suficientes para o aprimoramento do aprendizado.

O questionário de avaliação também incluiu 4 perguntas abertas, permitindo que os cursistas expressassem livremente suas impressões sobre o curso, indicassem aspectos que consideraram faltantes e sugerissem temáticas para futuras edições. Para facilitar a análise das questões 6 a 9, as respostas foram categorizadas, utilizando a linguagem própria dos participantes. Embora as respostas tenham sido bastante diversificadas, notou-se que muitas delas expressam ideias semelhantes.

Assim, em cada categoria, foi indicado o número de pessoas que atribuiu aquela resposta à pergunta correspondente.

Tabela 8 - Contribuições do curso para o desenvolvimento de habilidades práticas

O curso contribuiu para melhorar suas habilidades práticas no apoio a estudantes com TEA? Se sim, de que maneira?	Nº de respostas
Adquiriu novos conhecimentos	8
Melhorou a prática	6
Ajudou a lidar e entender melhor algumas atitudes do aluno com TEA	4
Aprendeu mais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	4
Aprendeu a identificar o que é crise e birra	3
Aprendeu que não necessariamente precisa ficar perto do aluno o tempo inteiro	1
Aprendeu que deve impor limites e que o TEA não é uma doença	1
Aprendeu novos conhecimentos, inclusive para a vida	1
Aprendeu várias estratégias para usar na rotina do aluno	1
Aprendeu que às vezes é necessário agir de forma racional	1
Aprendeu a desenvolver a autonomia do aluno	1
Aprendeu identificar comportamentos e intervir de forma benéfica	1
Melhorou a visão sobre dá autonomia e fez reflexão sobre a afetividade	1
Tirou muitas dúvidas	1
Aprendeu dicas relevantes para ajudar no aprendizado e como lidar com o comportamento	1

Fonte: A autora (2024)

Os resultados revelam que o curso teve um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades práticas dos participantes no apoio a estudantes com TEA. Os profissionais de apoio relataram a aquisição de diversas estratégias que podem ser aplicadas no cotidiano, sugerindo que o curso não apenas enriqueceu o conhecimento teórico, mas também promoveu uma mudança de perspectiva, que pode levar a práticas mais inclusivas e eficazes no ambiente escolar.

Todos os profissionais de apoio identificaram pelo menos um aspecto em que o curso foi relevante para sua atuação, o que reforça a importância de os sistemas de ensino investirem em formação continuada para estes profissionais. Isso inclui promover o desenvolvimento profissional e oferecer oportunidades de treinamento que facilitem a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para apoiar adequadamente os estudantes com TEA.A.

Tabela 9 - Tópicos que demandariam mais aprofundamento

Quais áreas ou tópicos você sentiu que precisava de mais abordagens ou aprofundamento?	Nº de respostas
Crises e birras	18
Nenhum tópico	7
Comunicação e a fala no TEA	4
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	2
Como lidar com crianças com TEA, nível III de suporte	1
Olhar mais para o profissional	1
Como agir em casos de agressividade	1
Questões emocionais no TEA	1

Fonte: A autora (2024)

De forma geral, os resultados dessa avaliação apontam que os participantes possuem uma percepção nítida das áreas que necessitam de mais atenção e aprofundamento no curso. Claramente, essas percepções não só demonstram as limitações atuais dos participantes, mas também destacam o interesse em adquirir novas competências para melhorar seu desempenho e, conseqüentemente, o resultado alcançado pelos estudantes com TEA.

A predominância de respostas relacionadas a crises e birras destaca a importância desses temas no contexto escolar e a necessidade de estratégias eficazes para gerenciar essas situações. Esse ponto também foi evidenciado na etapa de observação em serviço, já mencionada anteriormente.

Um estudo desenvolvido por Mazurek, Kanne e Wodka (2013) com uma amostra de 1.584 crianças e adolescentes com TEA apontou que 53% deles apresentavam problemas comportamentais, incluindo agressões e automutilação. Os autores relataram que os problemas comportamentais apresentados pelas crianças eram decorrentes de dificuldades com o sono, questões sensoriais, gastrointestinais, comunicação e, ainda, funcionamento social.

Diante do exposto, fica claro que, sem um treinamento adequado, os profissionais de apoio não conseguirão identificar as causas subjacentes dos comportamentos e, conseqüentemente, não saberão aplicar intervenções eficazes. Por outro lado, um bom treinamento pode permitir que eles utilizem estratégias de manejo comportamental que não apenas reduzam a ocorrência de comportamentos desafiadores, mas colabore para o bem-estar do estudante no espaço escolar.

Conforme descrito por Rispoli *et al.* (2011), diante do crescente número de pessoas com TEA que necessitam de intervenções educacionais e comportamentais, torna-se essencial identificar métodos eficazes e eficientes para capacitar profissionais de apoio a atuarem com essas pessoas. A diversidade nas respostas apresentadas pelos profissionais de apoio também indica que os temas prioritários variaram conforme os diferentes contextos e desafios. A presença de participantes que não sentiram a necessidade de aprofundar nenhum tópico é um indicativo positivo, que mostra que o curso atendeu a um bom número de expectativas.

A questão 8 abordou o porquê da relevância dos conteúdos abordados no curso, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 - Relevância dos conteúdos abordados

Os conteúdos abordados foram relevantes para o seu trabalho com estudantes com TEA? Por favor, explique.	Nº de respostas
Absorveu diversas informações para lidar com situações do dia a dia	7
Trouxe muitas experiências e conhecimentos	6
Aprendeu conceitos, teoria e estratégias práticas	4
Sim	3
Adquiriu muitos conhecimentos teóricos	3
Houve muita troca de experiências	3
Aprimorou habilidades	2
Aprofundou conhecimentos	2
Ajudou na organização da rotina do aluno	1
Abriu a visão sobre as habilidades do aluno para permitir que ele tenha mais autonomia	1
Todos os conteúdos foram de grande valia	1
Está aplicando o que aprendeu	1
Aprendeu identificar crises e birras	1

Fonte: A autora (2024)

Os cursistas expressaram opiniões positivas sobre a relevância dos conteúdos abordados, evidenciando o impacto significativo na prática com os estudantes com TEA. Eles destacaram como as informações adquiridas foram úteis para aprimorar suas habilidades e estratégias no dia a dia.

Esse aspecto avaliado está alinhado com os estudos de Yates *et al.* (2020), que evidenciam que até mesmo uma formação mínima para os profissionais de apoio pode promover melhorias significativas nos resultados dos estudantes.

Em síntese, o curso foi amplamente considerado uma valiosa oportunidade de aprendizado e desenvolvimento profissional. Todos os conteúdos foram considerados de grande valia pelos profissionais de apoio, sugerindo que esses conhecimentos adquiridos serão refletidos na aplicação direta nas práticas de apoio.

No entanto, vale destacar a importância da supervisão do professor, bem como de um trabalho colaborativo entre ambos, considerando que cada estudante é único e apenas 40 horas de um curso de formação não são suficientes para responder a todas as demandas específicas de cada contexto.

A última questão permitiu que os profissionais de apoio compartilhassem observações específicas e sugerissem pontos importantes para futuras edições do curso.

Tabela 11 - Observações específicas e sugestões

Há alguma sugestão ou feedback específico que você gostaria de fornecer para melhorar futuras edições do curso?	Nº de respostas
Foi maravilhoso, produtivo e gratificante. Tudo perfeito.	13
Não tenho sugestão, apenas aguardo o próximo curso	8
Não tenho sugestão	5
Sugiro curso para todo corpo docente da escola	3
Abordagem sobre o TEA e as comorbidades	2
Gostaria que tivesse mais atividades práticas	2
Sugiro que não tenha encontro do dia inteiro, foi cansativo	1
O curso deveria ser mais longo, ter mais horas	1

Fonte: A autora (2024)

A análise desse tópico sugere que os profissionais de apoio demonstraram alto grau de satisfação com o curso, pois muitos elogiaram sua qualidade e relevância. Apesar da aprovação, algumas sugestões foram feitas, como a inclusão de mais atividades práticas e a expansão do curso para todo o corpo docente da escola. Essas contribuições são essenciais para considerar melhorias nas futuras edições do curso, garantindo que ele se mantenha relevante e atenda às necessidades dos profissionais de apoio.

Os principais pontos sugeridos pelos profissionais de apoio foram considerados e discutidos durante o curso de formação. Como forma de avaliação e como complemento de horas complementares, foi solicitado que eles fizessem um texto que mostrasse o entendimento sobre os pontos discutidos nos encontros. A pesquisadora elegeu o texto de

PA24, que foi mantido com a escrita original para ilustrar o quão rico e significativo, em termos de conhecimento, foi o curso de formação.

4.6.2 Desafios enfrentados pelos profissionais de apoio

Há uma grande demanda por profissionais de apoio em todo o Brasil e, principalmente, aqui no nosso município. É impressionante como os casos de autismo e outras deficiências aumentaram. Nosso papel é oferecer suporte para que as crianças com TEA possam ser incluídas na sala de aula e também pelos colegas.

Temos vários desafios a serem enfrentados, como o preconceito com a nossa profissão. Somos excluídos pelo professor, juntamente com o aluno, na maioria das vezes, e somos chamadas de "mãe", com a seguinte frase: "Seu filho chegou", mesmo sabendo que o aluno não é apenas nosso, mas da escola. A falta de parcerias compromete as atividades dos alunos e interfere no seu desenvolvimento. Temos outras demandas dentro da escola, o que acaba gerando muito trabalho por 1 salário-mínimo e uma carga horária elevada.

A falta de colaboração familiar é algo que precisa ser discutido.

Somos um conjunto que precisa, sim, de parcerias e respeito, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Devemos compartilhar ideias para que nossos alunos possam se desenvolver, pois eles são capazes. Nossa classe deveria ser valorizada e reconhecida como uma profissão, assim como as outras. Que sejamos unidos e unidas para defender a nossa causa.

Com base na avaliação dos participantes do curso de formação, conclui-se que os objetivos estabelecidos na pesquisa foram atingidos com sucesso. O curso demonstrou-se altamente valioso, com potencial para inspirar instituições e secretarias municipais de educação a criarem programas de formação continuada para profissionais de apoio que trabalham com estudantes com TEA.

Inicialmente, o curso foi projetado como um programa de autoformação para profissionais de apoio. Todavia, aplicar o curso presencialmente, bem como contar com a participação de profissionais convidados para discutir temas relevantes, que foram identificados nas entrevistas iniciais com os profissionais de apoio, tornou evidente a necessidade de uma abordagem mais especializada.

Desse modo, a presença de especialistas, como psicólogos ou analistas do comportamento, para explicar como lidar com crises e birras, e de fonoaudiólogos para abordar aspectos de comunicação e linguagem, mostrou-se fundamental.

O curso estará disponível em formato de e-book, contendo todo o material trabalhado nos encontros presenciais, e poderá ser muito importante para profissionais de apoio que tenham interesse em aprimorar seus conhecimentos.

Entretanto, a proposta é que ele seja adaptado e replicado em diferentes contextos, conforme previsto na Pesquisa de Desenvolvimento, metodologia adotada neste trabalho. Desse modo, o curso poderá ser mais acessível e útil para uma variedade de profissionais de apoio, atendendo de forma mais eficaz às necessidades de cada ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as contribuições de um curso de formação destinado a profissionais de apoio, visando o aprimoramento de habilidades para atuar junto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e inclusão desses estudantes no contexto escolar. A pesquisa responde ao problema e aos objetivos propostos, demonstrando que o curso desenvolvido e implementado pela pesquisadora e validado pelos profissionais de apoio, cursistas, oferece novas evidências sobre a formação necessária para que esses profissionais possam fornecer um suporte eficaz aos estudantes com TEA, contribuindo para um entendimento mais aprofundado das qualificações e competências essenciais para essa função.

Este estudo oferece contribuições significativas no campo da Educação Especial, ampliando a base de conhecimento sobre a atuação dos profissionais de apoio, os quais frequentemente são alvo de críticas quanto à sua atuação. Ademais, os resultados desta pesquisa servem como base para discussões sobre a implementação de políticas públicas, abordando questões relacionadas ao perfil, à formação, à carga horária de trabalho, bem como à valorização dos profissionais de apoio.

Conforme descrito ao longo do estudo, esta pesquisa confirma que a ausência de políticas públicas e diretrizes claras permite que os gestores municipais conduzam o processo de contratação de profissionais de apoio com base em suas próprias interpretações. Isso ficou evidente nos 17 perfis de profissionais de apoio identificados no Município de Jaguaquara/BA. Como resultado, muitos desses profissionais atuam sem a formação mínima necessária, consideram os salários inadequados, a jornada de trabalho extensa e são sobrecarregados com grandes responsabilidades.

Nesse sentido, não há uma reflexão por parte dos gestores municipais sobre os desafios apontados. Eles não têm dimensão do quanto os estudantes com TEA são prejudicados em seu processo de inclusão ao delegarem a função de profissionais de apoio a pessoas sem afinidade e sem formação adequada. A falta de compreensão evidencia-se na prática, onde a prioridade parece ser oferecer um contrato a alguém que precisa do emprego e, assim, deixá-la confortável e satisfeita.

A presente investigação constatou que, conforme já evidenciado na literatura, a maioria dos profissionais de apoio são mulheres, com um perfil bastante diversificado em termos de formação. Esses profissionais desempenham funções diversas na escola, incluindo a

orientação aos estudantes com TEA em atividades pedagógicas, o que não corresponde às suas responsabilidades, como determina a legislação.

Não obstante os profissionais de apoio sejam designados para as unidades escolares por força de determinação legal, pressão dos gestores escolares, professores e familiares, como demonstrados na literatura científica, a qualidade do serviço prestado recebe pouca ou nenhuma atenção, comprometendo o acompanhamento adequado aos estudantes com TEA na escola comum.

Diante dessa realidade, os profissionais de apoio carecem de informações e conhecimentos essenciais sobre o processo de inclusão, as características do TEA e sobre suas próprias atribuições. Essa lacuna é resultado de uma formação insuficiente, que não os prepara devidamente para enfrentar os desafios do seu papel. Apesar disso, esses profissionais reconhecem a importância da inclusão dos estudantes com TEA e o valor essencial do seu suporte no contexto escolar. Além disso, compreendem que é o professor o responsável pela aprendizagem de todos, porém muitos se sentem sobrecarregados, assumindo a sensação de serem os únicos responsáveis pelos estudantes com TEA.

A rotatividade na função foi identificada como um fator prejudicial à inclusão, uma vez que a falta de continuidade e experiência pode comprometer o processo educacional dos estudantes com TEA. Muitos profissionais que responderam à entrevista inicial não participaram do curso porque foram direcionados para outras funções, como serviço de limpeza da escola ou secretaria escolar, ao passo que outros migraram de área, foram para a assistência social, para a saúde e, inclusive, houve quem passou a exercer a função de babá.

A pesquisa também revelou que, em muitas situações, o acompanhamento dos estudantes ocorre de maneira individualizada, tirando a responsabilidade do professor da turma e responsabilizando totalmente o profissional de apoio pelo desenvolvimento dos estudantes. Ainda, constatou-se que a ausência de supervisão e orientação adequadas pode levar o profissional de apoio a, involuntariamente, dificultar a inclusão, especialmente no que diz respeito à interação do estudante com seus colegas e professores.

Outro ponto crítico é a necessidade de uma avaliação biopsicossocial dos estudantes com TEA matriculados nas escolas comuns. Há casos em que um profissional de apoio é designado para quem não necessita desse suporte, o que pode prejudicar o desenvolvimento ao criar uma dependência desnecessária no estudante. Isso também evidencia a falta de critérios e resulta em desperdício de recursos públicos.

Cabe destacar que cada estudante com TEA é único, com demandas específicas, o que requer abordagens individualizadas. Logo, a legislação precisa refletir essas diferenças ao

formular políticas públicas voltadas para a inclusão. Como demonstrado na pesquisa, o apoio nas atividades pedagógicas é uma necessidade real, mas para que o suporte seja eficaz, é crucial que o profissional de apoio tenha formação adequada para atuar junto ao estudante com TEA.

Além disso, a pesquisa apontou que uma das maiores dificuldades identificadas na atuação do profissional de apoio é a capacidade de lidar com comportamentos desafiadores, como as crises e “birras”, o que reforça a necessidade de formação especializada nessa área.

A depender do nível de suporte e das limitações do estudante com TEA, muitas vezes apenas um profissional especializado é capaz de atender plenamente às suas demandas. No entanto, mesmo as tarefas consideradas básicas, como apoio na alimentação, higiene e locomoção, requerem conhecimento específico para lidar com as particularidades de cada estudante. Dessa forma, torna-se indispensável que os profissionais de apoio sejam alocados conforme seu nível de formação e capacitação, garantindo a promoção de um ambiente inclusivo e equitativo.

Profissionais de apoio com formação apenas em ensino médio frequentemente são designados para atuar no suporte aos estudantes com deficiência de maneira geral. No entanto, diante da complexidade do TEA, não há dúvidas de que o atendimento será significativamente mais eficaz quando realizado por um profissional que tenha afinidade com a função e que esteja devidamente preparado para lidar com as especificidades desse público.

Nesse sentido, mesmo para aqueles profissionais que possuem apenas o ensino médio, o curso proposto pela pesquisadora demonstrou potencial importante para capacitá-los. Além disso, é fundamental destacar que os esforços colaborativos entre o professor da classe comum e o profissional de apoio podem produzir experiências significativas e promover resultados mais satisfatórios.

O Produto Educacional, “Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio” foi estruturado pela pesquisadora, e as intervenções foram planejadas a partir das orientações da legislação, evitando responsabilizar os profissionais de apoio pelas questões pedagógicas. A Pesquisa de Desenvolvimento, utilizada como metodologia neste estudo, permite a aplicação do conhecimento específico para outros contextos.

Para alcançar esse objetivo, são necessários esforços subsequentes para revisar e refinar a teoria, avaliando quais intervenções devem ser mantidas, introduzidas ou eliminadas (Wang; Hannafin, 2005). As descobertas foram analisadas por meio de uma lente de transferibilidade, garantindo resultados relevantes, aplicáveis em outros cenários.

A amostra de profissionais de apoio, a identificação dos temas apontados por eles na entrevista e as descrições específicas dos temas emergentes garantem que os leitores reconheçam questões comuns às vivências de suas respectivas escolas. Os dados obtidos forneceram a base para uma compreensão mais aprofundada sobre a atuação dos profissionais de apoio, fundamental para a implementação do curso de formação.

O curso de formação para os profissionais de apoio foi desenvolvido, aplicado e validado pelos participantes por meio de um questionário de avaliação. Os resultados das avaliações sugeriram que os profissionais de apoio evidenciaram a aquisição e o aprofundamento de novos conhecimentos, teorias e conceitos, além do aprimoramento de habilidades e estratégias práticas. A perspectiva é que essas melhorias profissionais possam ser refletidas em suas práticas diárias, o que resulta em um impacto positivo no desempenho e na inclusão dos estudantes com TEA na escola comum.

A iniciativa, implementada pela pesquisadora no Município de Jaguaquara/BA, destacou-se pela sua relevância, capacitando os profissionais de apoio a atuarem de forma mais eficiente e contribuindo diretamente na inclusão dos estudantes com TEA. A pesquisa sugere que, mesmo uma formação básica, estruturada com foco em intervenções comportamentais e estratégias de comunicação e linguagem, pode gerar resultados promissores, fortalecendo o processo de inclusão escolar e garantindo um suporte mais qualificado.

Tal como acontece em todos os estudos, este não está isento de limitações. Primeiramente, a seleção dos profissionais de apoio não seguiu o plano inicial, que visava oferecer o curso àqueles com menos tempo de atuação com os estudantes com TEA e menor formação. Em vez disso, ficou restrita aos profissionais que, em grande parte, já possuíam uma experiência considerável. Certamente, a participação de profissionais de apoio menos experientes poderia ter proporcionado um feedback diferente na avaliação do curso e direcionado novas discussões.

A segunda limitação identificada é a ausência de participação dos professores de ensino comum na pesquisa. Esses professores desempenham um papel crucial ao fornecer instruções e colaborar com os profissionais de apoio, sendo responsáveis por promover a aprendizagem dos estudantes com TEA. Compreender os desafios e as necessidades desses professores em relação ao trabalho com os profissionais de apoio poderia fornecer uma visão mais completa e útil para o aprimoramento do curso.

Em terceiro lugar, somente as informações colhidas no questionário de avaliação dizendo que o curso foi útil para a aplicação prática dos conhecimentos não garantem sua

eficácia. A falta do monitoramento dos profissionais de apoio após o curso, sobre as possíveis mudanças na prática, limita a capacidade de avaliar o seu impacto real no dia a dia, impedindo uma compreensão completa da eficácia das intervenções propostas e da necessidade de ajustes na proposta de formação.

As limitações apresentadas têm implicações importantes para pesquisas futuras. É evidente que é necessária uma investigação adicional para identificar abordagens mais eficazes e aceitáveis na formação de profissionais de apoio para acompanhar adequadamente os estudantes com TEA. A implementação de um curso de formação para profissionais de apoio, combinado com os professores que colaboram, pode favorecer a autoeficácia e o desempenho profissional de ambos ao compreenderem suas responsabilidades e funções, e melhoraria a comunicação entre eles. Igualmente, um acompanhamento posterior ao curso, realizado com maior precisão e abrangência, proporcionaria uma visão mais clara do impacto do curso na prática diária e permitiria uma avaliação mais consistente de seu resultado e das áreas que necessitam de aprimoramento.

Diante do aumento das matrículas de estudantes com TEA que necessitam de suporte, a dependência de profissionais de apoio nos ambientes escolares tende a crescer. Portanto, é importante que novas ações, regulamentações e políticas públicas avancem, oferecendo clareza sobre suas funções e assegurando uma formação ao profissional de apoio que possibilite, de fato, atuar no suporte, na busca da autonomia, desenvolvimento e inclusão dos estudantes com TEA na escola comum.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, Reesha M. *et al.* Examining the Rural Context: Supporting Paraeducator Training and Development With Limited Resources. **Rural Special Education Quarterly**, v. 42, n. 1, p. 4-16, 2023.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. **Tornar a educação inclusiva**, v. 1, p. 11-24, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAUJO, Luiz Alberto David; DA COSTA FILHO, Waldir Macieira. A lei 13.146/2015: o estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, v. 7, n. 13, 2016.
- AZAD, Gazi F. *et al.* One-to-one assistant engagement in autism support classrooms. **Teacher education and special education**, v. 38, n. 4, p. 337-346, 2015.
- BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2017.
- BAGAWAN, Atikah; DOUGLAS, Sarah N.; GERDE, Hope K. Components of effective supervision and training for paraeducators. **Intervention in School and Clinic**, v. 58, n. 4, p. 264–272, 2023. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez82.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/10534512221093778>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- BARAB, Sasha; SQUIRE, Kurt. Design-based research: Putting a stake in the ground. **Design-based Research**. Psychology Press, p. 1-14. 2016. Disponível em: <https://familydesigncollab.org/wp-content/uploads/2017/02/Barab-Squire.-2007.Design-Based-Research.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BARBOSA, Jonei Cerqueira; OLIVEIRA, Andreia Maria Pereira de Oliveira. Por que a Pesquisa de Desenvolvimento na Educação Matemática? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**, v.8, 2015.
- BARREIRO, Rommulo Mendes Carvalho. Um Breve Panorama sobre Design Instrucional. **Revista Científica em Educação a Distância**, v.6, n.2, 2016. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/375/187>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- BENNETT, Sheila *et al.* Transitioning towards inclusion: a triangulated view of the role of educational assistants. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 21, n. 3, p. 187-197, 2021.

BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva. In: SCHIRMER, Carolina R. *et al.* (org.). **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. São Paulo: MEC, 2007.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, 2003.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

BEZERRA, Giovani Ferreira. ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Em busca da Flor Viva: Para uma crítica ao ideário inclusivista em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 fev.2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, que institui o Programa Mais Médicos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica: Apresentação Coletiva 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

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**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013, de 21 de março de 2013**. Orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, /MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 de 8 de setembro de 2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)**. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2012 de 21 de março de 2013**. Sistema de Apoio à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002**. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2022, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=382544&filenome. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRUSCHINI, Cristina. LOMBARDI, Maria Rosa. A bipolaridade do trabalho feminino no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 67-104, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/dzDXTKKnr96DdTZSqnmH5r/>. Acesso em: 26 ago. 2024.

BUENO, José Geraldo Silva. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 1, 2016.

BURCHERT, Amanda. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Canoas, Canoas, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. “Profissionais de apoio à inclusão e currículo de formação de professores/as”. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71379>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n. 26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/256>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CASTANHA. Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983–2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3388>. Acesso em: 9 set. 2024.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos da. VILARONGA, Carla Ariela Rios. Papéis dos Profissionais de Apoio Escolar na Educação Infantil em um município do Pará. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, 2022.

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Educação Especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos. In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.;

MANTOAN, M.T.E. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 13-22.

FERREIRA, Bárbara Carvalho *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, n. 29, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Eniceia-Mendes/publication/221931661_Parceria_colaborativa_descricao_de_uma_experiencia_entre_o_ensino_regular_e_especial. Acesso em: 12 jul. 2024.

FILATRO, Andrea. **O modelo Addie e o design instrucional fixo, aberto e contextualizado**. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação a Distância) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional para professores**. São Paulo: Editora Senac, 2023. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Enm2EAAAQBAJ&oi>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FILATRO, Andrea; PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: Senac, 2004. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/049-TC-B2.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FISHER, Mary; PLEASANTS, Stacia L. Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. **Remedial and Special Education**, v. 33, n. 5, p. 287-297, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. São Paulo: Artmed, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dKmQDAA>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FRANTZ, Rebecca *et al.* Exploring the professional development needs of early childhood paraeducators and supervising teachers. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 42, n. 1, p. 20-32, 2022.

GIANGRECO, Michael F.; BROER, Stephen M. Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? **Focus on autism and other developmental disabilities**, v. 20, n. 1, p. 10-26, 2005.

GIANGRECO, Michael F.; BROER, Stephen M.; SUTER, Jesse C. Guidelines for selecting alternatives to overreliance on paraprofessionals: Field-testing in inclusion-oriented schools. **Remedial and Special Education**, v. 32, n. 1, p. 22-38, 2011.

GIANGRECO, Michael F.; DOYLE, Mary Beth; SUTER, Jesse C. Constructively responding to requests for paraprofessionals: We keep asking the wrong questions. **Remedial and special education**, v. 33, n. 6, p. 362-373, 2012.

GIST, Conra D.; GARCIA, Amaya; AMOS, Yukari Takimoto. An essential but overlooked workforce: Elevating the need to investigate the career development of paraeducators. **Journal of Career Development**, v. 49, n. 5, p. 1039-1047, 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade. Tradução de Mathias Lambert. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

GOODWIN, Donna L.; ROSSOW-KIMBALL, Brenda; CONNOLLY, Maureen. Students' experiences of paraeducator support in inclusive physical education: helping or hindering? **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 2, p. 182-195, 2022.

HAAS, Clarissa. **Diálogos sobre o papel do Profissional de Apoio à inclusão**. Palestra online, 24 de setembro 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/HCZ-3nBKL68?si=4VdG7SRUasTGEp2M>. Acesso em: 28 set. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v.32, n.2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf>. Acesso em: 9 set. 2024.

HERRINGTON, Jan *et al.* Design-based research and doctoral students: Guidelines for preparing a dissertation proposal. **EdMedia+ Innovate Learning**, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), p. 4089-4097, 2007. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2611&context=ecuworks>. Acesso em: 31 jul. 2024.

HIRATA, Helena. Globalização, trabalho e gênero. **Revista de Políticas Públicas**, v.9, n.1, p.111-128, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/233142822.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2024.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, Maria Valdicelsia. **Concepções do acompanhante terapêutico acerca da sua atuação da rede pública municipal de ensino de Teresina. 2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

LIMA, Leide Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-22, 2023.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio a inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 24, 2021.

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 2, p. 1, 2023.

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

MARIN, Márcia; BRAUN, Patricia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

MARKS, Susan Unok; SCHRADER, Carl; LEVINE, Mark. Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? **Exceptional Children**, v. 65, n. 3, p. 315-328, 1999.

MARQUET, Mônica Grazieli; DA SILVA, Carla Maciel; BAPTISTA, Claudio Roberto. Políticas de inclusão escolar: Quais direcionamentos para o apoio pedagógico no contexto brasileiro? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1577-1595, 2022.

MARTINS, Silvia Maria. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MASON, Rose A. *et al.* From the frontlines: Perceptions of paraprofessionals' roles and responsibilities. **Teacher Education and Special Education**, v. 44, n. 2, p. 97-116, 2021.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 23, n. 42, p. 23-36, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432014000200023&script=sci_abstract. Acesso em: 31 jul.2024.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; BOAVENTURA, Edivaldo Machado (org.). **Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: pesquisa aplicada para educação a distância**. São Paulo: ABED, 2015. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/bd_313.pdf. Acesso em: 31 jul. 2024.

MAZZOTTA, José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2008.

MAZZUREK, Micah O.; KANNE, Stephen M.; WODKA, Ericka L. Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v.7, n.3, p.455-465, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, p. 47-60, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos ou da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sônia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

MOUSSINHO, Renata *et al.* **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. 2010. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/223/mediacao-escolar-e-inclusao--revisao--dicas-e-reflexoes>. Acesso em: 8 set. 2024.

NOBRE, Ana Maria Ferreira *et al.* Princípios teórico-metodológicos do design-based research (DBR) na pesquisa educacional tematizada por recursos educacionais abertos (REA). **Revista San Gregorio**, n. 16, 2017.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de; FELDMAN, Clara; COUTO, Maria Cristina Ventura; LIMA, Rossano Cabral. **Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação**. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.707-726, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/BnZ6sVKbWM8j55qnQWskNmd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; VICTOR, Sonia Lopes. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. In: VICTOR, Sonia Lopes *et al.* (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

OLIVEIRA, Marta Koll de. **Vigotski. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Assembleia Geral da Nações Unidas, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 9 set. 2024.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: **ODS4 – Educação de Qualidade**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 9 set 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11), 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 9 set. 2024.

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

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social UERJ, 2008.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, p. 477-509, 2008.

PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Requisitos para contratação de profissionais de apoio escolar nos sistemas estaduais de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRIBERAM. Dicionário On-line. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inclus%C3%A3o>. Acesso em: 26 fev. 2024.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani M.G. de; MELO, Márcia Helena da S. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 3122-3137, 2021.

RAMOS, Any Caroliny de Abreu; LOCKMANN, Kamila. A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais. In: NOZU, Washington C.S. *et al.* (org.). **Políticas e Práticas em Educação Especial e inclusão Escolar**. Curitiba: Íthala, 2021.

RAMOS, Eliane de Souza; BARRETO, Lilia Maria Souza; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; BARBOSA, Meiriene Cavalcante. **Presença do profissional de apoio e segundo professor nas escolas comuns**: ponderações e questionamentos. [S.l.]: Ministério Público do Paraná, 2023. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-09/presenca_do_profissional_de_apoio_e_segundo_professor_nas_escolas_comuns.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

RIBEIRO, Carolina Carvão. **Mediação escolar e regulamentação da profissão no Brasil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RISPOLI, Mandy *et al.* Training professionals to implement interventions for people autism spectrum disorders: a systematic review. **Developmental Neurorehabilitation**, v. 14, n. 6, p. 378-388, 2011.

SANCHES, Isabel. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista lusófona de educação**, v. 19, n. 19, 2011.

SANTOS, Alan Azevedo P. **Diagnóstico Municipal de Jaguaquara/BA**. Jaguaquara, BA. 2013.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a Diversidade, Criando a Comunidade: o Currículo que Honra as Diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARRIONANDÍA, Gerardo Echeita; AINSLOW, Mel. La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Tejuelo**, n. 12, p. 26-46, 2011.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHEELER, Mary Catherine; MORANO, Stephanie; LEE, David L. Effects of immediate feedback using bug-in-ear with paraeducators working with students with autism. **Teacher Education and Special Education**, v. 41, n. 1, p. 24-38, 2018.

SERRA, Dayse. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13146/2015. **Polêm!ca**, v. 17, n.1, p.27-35, 2017.

SOBECK, Emily E. *et al.* Paraeducator supervision in pre-service teacher preparation programs: Results of a national survey. **Psychology in the Schools**, v. 58, n. 4, p. 669-685, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores; MENDES, Enicéia Gonçalves. O Modelo Social da Deficiência e as Decisões do TJ/SP: análise a partir de demandas por profissional de apoio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jontiem, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br/pi/files/Declaracao%20%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2024.

VARGAS, Paulo Roberto Bellotti. **Redes de apoio e inclusão escolar**: Implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica, FARID, Maria. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: 10 abr. 2024.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; MARTINS, Ivone. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**. Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de Lev Semionovitch Vigotski; organização e tradução de Zóia Prestes e Elisabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev. Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. COSTA, Juliane Dayrle V. da C.; Piovezan, Camila C.B. **Perspectivas Teóricas e Práticas do Profissional de Apoio Escola**. 1.ed. São Carlos: De Castro: EDESP-UFSCAR, 2023.

WANG, Feng; HANNAFIN, Michael J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. **Educational technology research and development**, v. 53, n. 4, p. 5-23, 2005. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6895417/30221206-libre.pdf?1390848606>. Acesso em: 31 jul. 2024.

YATES, P. A.; CHOPRA, R. V.; SOBECK, E. E.; DOUGLAS, S. N.; MORANO, S.; WALKER, V. L.; SCHULZE, R. Working with paraeducators: Tools and strategies for planning, performance feedback, and evaluation. **Intervention in School and Clinic.**, v. 56, n.1, p. 43-50, 2020. Disponível em: <https://journals-sagepub-com.ez82.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/1053451220910740>. Acesso em: 10 abr. 2024.

ZILIOTTO, Denise Macedo; BURCHERT, Amanda. O profissional de apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial. **Roteiro**, v. 45, 2020.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DE APOIO QUE
ACOMPANHAM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NA ESCOLA COMUM**



QUESTIONÁRIO – PROFISSIONAIS DE APOIO

1. Nome: _____ Idade: _____

2. Email: _____ Telefone: _____

3. Formação:

() Ensino Médio () Estudante de Pedagogia

() Estudante de outro curso. Qual? _____

4. O que você sabe sobre Inclusão?

5. O que é o Transtorno do Espectro Autista?

6. Tem experiência na função que desempenha?

() Não () Sim Quanto tempo de experiência? _____

7. O que entende como Profissional de Apoio?

8. Você sabe quais são as suas atribuições para o trabalho com o aluno com Transtorno do Espectro Autista?

() Não () Sim

9. Ao ser contratado(a), recebeu alguma orientação para o desempenho da função de Profissional de Apoio Escolar?

() Não () Sim

10. Sente-se preparado para exercer a função? Por quê?

() Não () Sim

11. Quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista você acompanha? _____

12. A função de Profissional de Apoio é importante para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Por quê?

13. Você acha justo o valor financeiro que recebe para as atribuições que executa?

() Não () Sim

14. Descreva as atividades que você executa como Profissional de Apoio escolar.

15. Os professores com quem você trabalha fornecem as instruções necessárias para você desenvolver o trabalho com os estudantes com TEA? Justifique sua resposta.

16. Caso fosse disponibilizado um curso de formação para Profissionais de Apoio, gostaria de participar?

() Sim () Não

17. O que você gostaria de aprender para melhor desempenhar suas funções?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

NOME: _____(OPCIONAL)



Estratégias de apoio e inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista: curso para profissionais de apoio escolar

Este questionário é composto por 9 questões, distribuídas em 2 etapas. Na primeira etapa, você deverá indicar o seu nível de satisfação com o curso, usando uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a “muito insatisfeito” e 5 a “muito satisfeito”. Na segunda etapa, você poderá descrever detalhadamente suas impressões sobre os encontros. Portanto, leia atentamente cada questão e expresse sua opinião de forma clara.

1. Satisfação geral:

- 1.1 O Curso atendeu às suas expectativas? ()
- 1.2 Como você avalia a qualidade geral do curso? ()
- 1.3 Você recomendaria este curso a outros profissionais de apoio? ()
- 1.4 Como você avalia a interação com instrutores e colegas durante o curso? ()

2. Instruções e metodologia

- 2.1 As instruções foram claras e acessíveis durante as aulas? ()
- 2.2 Os materiais disponíveis (apresentações, imagens, vídeos, textos), foram úteis e relevantes? ()
- 2.3 As atividades práticas foram úteis para consolidar o aprendizado? ()

3. Organização do curso

- 3.1 A duração do curso foi adequada para abordar os tópicos propostos? ()
- 3.2 A programação foi bem distribuída e organizada? ()

4. Aprendizagem e habilidades adquiridas

- 4.1 Você sente que adquiriu novos conhecimentos que serão úteis para o seu trabalho com os estudantes com TEA no dia a dia? ()
- 4.2 Você conseguiu compreender novos conceitos apresentados durante o curso?()
- 4.3 Você acha que desenvolveu ou aprimorou alguma habilidade específica durante o curso de formação? ()

5. Recursos e infraestrutura

5.1 As instalações do curso foram adequadas para as atividades práticas e teóricas?()

5.2 Houve recursos suficientes para facilitar a sua aprendizagem? ()

6. O curso contribuiu para melhorar suas habilidades práticas no apoio aos estudantes com TEA? Se sim, de que maneira?

7. Quais áreas ou tópicos você sentiu que precisavam de mais abordagem ou aprofundamento?

8. Os conteúdos abordados foram relevantes para o seu trabalho com estudantes com TEA? Por favor, explique.

9. Há alguma sugestão ou feedback específico que você gostaria de fornecer para melhorar futuras edições do curso?

Obrigada por responder a este questionário. Sua contribuição é valiosa para o nosso aperfeiçoamento.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto de pesquisa: A formação necessária do Profissional de Apoio para mediação da aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Pesquisador Responsável: Claudinea Pereira Dias Queiroz

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Você está sendo convidado(a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado **“A formação necessária do profissional de apoio para mediação da aprendizagem do estudante com transtorno do espectro autista”**, de responsabilidade da pesquisadora Claudinea Pereira Dias Queiroz.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo analisar as contribuições de um curso de formação destinado à Profissionais de Apoio que acompanham estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2. A participação nesta pesquisa consistirá em uma seleção para participar de um Curso de Formação em formato presencial, com carga horária de 40 horas, distribuídos em 7 encontros. Os participantes serão certificados pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de sentir-se: cansado ou envergonhado, desconfortável, quebra de sigilo, dedicação de tempo para responder a pesquisa, estigmatização, invasão de privacidade, interferência na vida e na rotina.
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: Fomento por políticas públicas de inclusão no que se refere ao acompanhamento aos estudantes com TEA; Preparo dos Profissionais de Apoio para que possam atuar de maneira eficaz na inclusão de estudantes com TEA; Possibilidade da inclusão dos estudantes com

TEA serem melhores assistidos e incluídos na escola; Propiciar, tornar acessível o Curso de Formação com a finalidade de instrumentalizar os Profissionais de Apoio que acompanham estudantes com Transtorno do Espectro Autista na escola.

5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelo pesquisador.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Claudinea Pereira Dias Queiroz, responsável pela pesquisa, telefone: (73)988822517, e-mail: claudinea.queiroz@gmail.com.

Eu, _____, RG ou CPF nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar do Projeto de Pesquisa acima descrito.

Jaguaquara, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do participante