



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**JAIRA RÍZIA DIAS DE LIMA**

**OS DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

**CAMPINA GRANDE  
2021**

JAIRA RÍZIA DIAS DE LIMA

**OS DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Licenciatura Plena em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof. Dra. Livânia Beltrão Tavares.

**CAMPINA GRANDE  
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732d Lima, Jaira Rizia Dias de.  
Os desafios na atuação do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA [manuscrito] / Jaira Rizia Dias de Lima. - 2021.  
25 p.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares ,  
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Inclusão. 3.  
Profissional de apoio. 4. Cuidador escolar. I. Título  
21. ed. CDD 371.9

**JAIRA RÍZIA DIAS DE LIMA**

**OS DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA**

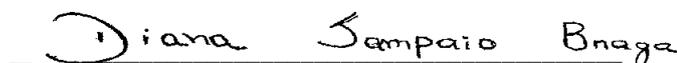
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovada em: 14/10/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dra. Livânia Beltrão Tavares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Diana Sampaio Braga  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ms. Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características de estudos selecionados para análise.....	16
----------------------------------------------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
2	<b>DEFININDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b> .....	8
3	<b>INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES</b> .....	10
4	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR</b> .....	12
4.1	<b>A importância do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA</b> .....	13
5	<b>METODOLOGIA</b> .....	15
6	<b>OS DESAFIOS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESTUDOS</b> .....	15
7	<b>CONCLUSÃO</b> .....	19
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	21

## OS DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

### THE CHALLENGES IN THE PERFORMANCE OF SCHOOL SUPPORT PROFESSIONALS IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

Jaira Rízia Dias de Lima

#### RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu a partir do interesse em compreender a importância do cuidador na inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, o presente estudo tem por objetivo principal analisar quais têm sido os desafios recorrentes na atuação do cuidador na inclusão de alunos com TEA. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, a qual se concentrou em pesquisar trabalhos publicados no Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES. Partindo do critério de seleção, os artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020. Analisamos os estudos de Mayer et. al. (2019); Silva, Araújo, Oliveira (2020); Vasconcellos; Dutra (2018); Pimentel, Souza (2020); Barbosa, Peres, Przylepa (2020); Prause (2020), desenvolvidos nas redes de ensino público e privado. Com isso, evidenciamos que a inclusão de alunos com TEA na perspectiva do cuidador, trata-se de uma problemática que precisa ser discutida nas esferas educacionais. O TEA é uma deficiência que se caracteriza principalmente pelos déficits na comunicação e na interação social. Nesse sentido, a escola é considerada um espaço pertinente para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Para tanto, foram criadas leis que asseguram o direito da criança com TEA de estar na sala de aula regular, destacamos a Lei Nº 12.764/2012, voltada para este público. Para a efetivação da inclusão dessas crianças, a escola conta com o apoio de um cuidador escolar, o qual deve atuar juntamente com o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A profissão de cuidador é uma atividade recente que ainda requer muita reflexão sobre a sua prática, pois a participação desse indivíduo no processo inclusivo é indispensável. Contudo, é bastante desafiador para este profissional desenvolver a sua função no campo escolar.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão. Profissional de apoio. Cuidador escolar.

#### ABSTRACT

This research was developed from the interest in understanding the importance of the caregiver in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Thus, the present study aims to analyze what have been the recurrent challenges in the caregiver's performance in the inclusion of students with ASD. This is a literature search, which focused on researching works published in Scielo, Google Scholar, and Portal de Periódicos da CAPES. Starting from the selection criterion, the articles published between the years 2015 to 2020. We analyzed the studies of Mayer et. al. (2019); Silva, Araújo, Oliveira (2020); Vasconcellos; Dutra (2018); Pimentel, Souza (2020); Barbosa, Peres, Przylepa (2020); Prause (2020), developed in public and private education networks. Thus, we show that the inclusion of students with ASD from the caregiver's perspective is a problem that needs to be discussed in the educational spheres. ASD is a disability that is characterized mainly by deficits in communication and social interaction. In this sense, school is considered a pertinent space for the development of social and cognitive skills. Therefore, laws were created to ensure the right of the child with ASD to be in the regular classroom, highlighting Law No. 12,764/2012, aimed at this public. To make the inclusion of these children effective, the school has the

support of a school caregiver, who must work together with the regular teacher and the Specialized Educational Assistance (AEE) teacher. The caregiver profession is a recent activity that still requires much reflection on its practice, because the participation of this individual in the inclusive process is indispensable. However, it is quite challenging for this professional to develop his function in the school field.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Inclusion. Support professional. School caregiver.

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno que afeta o desenvolvimento neurológico, e em muitos casos, resulta no atraso cognitivo. Pessoas com esse transtorno, costumam apresentar movimentos repetitivos, tendo como as principais características: dificuldades de socialização e de comunicação. Vale destacar que o autismo possui classificações que determinam o grau em que o transtorno afeta o indivíduo, são eles: leve, moderado e severo.

Mello (2019) define o autismo como uma síndrome que apresenta alterações comumente antes dos três anos de idade, caracterizada por lapsos na comunicação, nas relações sociais e no uso da imaginação. E a mesma afirma que “a educação é uma das maiores ferramentas para ajudar uma criança autista em seu desenvolvimento, para não dizer até que é a maior delas” (MELO, 2019, p. 79).

Atualmente, as leis federais oferecem respaldo, garantindo o acesso e a permanência da Pessoa com Deficiência (PcD) no ensino regular. Considerando-se que a Educação Inclusiva vem se desenhando no Brasil desde a instituição da Constituição Federal de 1988, quando o documento assegura que a educação é um direito de todos.

A proposta de inclusão do aluno com autismo no ensino regular obteve uma lei sancionada em 27 de dezembro de 2012, a qual instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reafirmando todos os direitos de cidadania deste público alvo (BRASIL, 2012). Tal lei, reconheceu o autismo como deficiência.

Frente as novas demandas de educação inclusiva, a escolarização da pessoa com autismo, passa a ser discutido nos diferentes níveis educacionais, ao mesmo tempo que, é um grande desafio para a política educacional.

O modelo de ensino deve ser reorganizado para atender o público alvo, compete então, ao professor regente, juntamente com o professor do AEE, e o profissional de apoio escolar, desenvolver métodos pedagógicos para a inclusão desses estudantes.

A oferta de um profissional de apoio, usualmente chamado de cuidador, está prevista nas leis Nº 12.764/2012 e Nº 13.146/2015. A este profissional compete a função de auxiliar o aluno com TEA, sobretudo, nas atividades pedagógicas.

Diante dos déficits e limitações que o aluno com autismo apresenta, é indispensável a contratação desse profissional. Pois, a proposta da inclusão não se limita a realização da matrícula, e para garantir que o aluno desenvolva em todos os aspectos, faz-se necessário o apoio direcionado a este indivíduo.

Todavia, precisa-se haver uma compreensão das diretrizes presentes nas políticas públicas voltada a estes profissionais, bem como a regulamentação da profissão, determinando no mínimo a formação, atribuições, jornada de trabalho e piso salarial.

Tendo em vista que é uma profissão recente, sem normatização, inúmeros desafios são recorrentes na prática desses profissionais. Isso resulta em situações discutíveis também na inclusão dos alunos com TEA. Diante dessa realidade que emerge, faz-se necessário formar, preparar e orientar os profissionais que trabalham arduamente para possibilitar a inclusão.

A escolha de tal temática se deu a partir da experiência vivenciada pela autora deste trabalho, enquanto cuidadora de alunos com TEA, a qual vivenciou na prática as dificuldades de um profissional de apoio escolar.

Diante dessa realidade, destaca-se, também, lacunas no processo de inclusão desses alunos, visto que não dadas a devida importância ao estudo e vivência da temática em questão. À vista disso, o presente estudo objetiva evidenciar os desafios que os profissionais de apoio de alunos com autismo enfrentam nas escolas. A finalidade do trabalho é o de averiguar quais os desafios mais comuns, vivenciados por estes profissionais que acompanham crianças autistas nas escolas, nos contextos da profissão e da escolarização dessas crianças.

O trabalho está organizado em quatro capítulos: o capítulo I define o transtorno do espectro autista. No capítulo II, será abordado o histórico e as leis que regulamentam a inclusão da PcD no ensino regular. O capítulo traz a atuação profissional do cuidador, bem como a sua importância na inclusão de alunos com TEA. E por fim, será tratado as análises referentes aos estudos que evidenciam os desafios do profissional de apoio na inclusão de alunos com autismo.

## **2 DEFININDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

De acordo com Stelzer (2010), Rosenberg (2011), Schwartzman (2011) e Donvan & Zucker (2017), a terminologia Autismo foi oficialmente utilizada pelo Doutor Leo Kanner em 1943, na publicação de um artigo intitulado “Autistic disturbances of affective contact” (Distúrbios autísticos do contato afetivo).

Contudo, de acordo com Cunha (2017), o psiquiatra Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar o termo “autismo”, no ano de 1911. O termo, originário do Grego *autós*, que significa “de si mesmo”, foi utilizado para descrever um sintoma de esquizofrenia, que buscava definir a “fuga da realidade” e o recolhimento interno, característico dos pacientes que apresentavam o quadro esquizofrênico.

Entretanto, apesar de Bleuler ter sido o pioneiro a usar o termo autismo, o principal estudioso reconhecido sobre o tema foi o psiquiatra Leo Kanner. Percebeu, durante os estudos, aspectos característicos comuns em 11 casos, denominando esse grupo com tais características, segundo Cunha (2017), de distúrbio autístico do contato afetivo.

Grinker ao analisar os estudos de Kanner declara que:

Se Kanner, porém, houvesse visto apenas um desses pacientes, talvez não tivesse ficado tão interessado. Mas aquela era outra história – 11 pacientes, oito meninos e três meninas, todos muito diferentes: alguns dominavam a linguagem verbal, outros eram completamente mudos – mas ainda assim todos eram social e linguisticamente deficientes. (GRINKER, 2010, p.59)

Todos os casos apresentavam a incapacidade de se relacionar como uma característica comum entre as crianças observadas, bem como atrasos na linguagem e dificuldades motoras.

Para Gillberg (2005), existem pelo menos quatro variantes clínicas do autismo, partindo da tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento. Entretanto, é difícil identificar essas características em um mesmo grupo, pois há casos de problemas de comunicação social que não apresentam problemas comportamentais, e casos de problemas comportamentais sem apresentar problemas de comunicação.

Segundo Gillberg (2005), mesmo diante dessas variações, a partir da tríade, o autismo é subdividido em quatro variantes: o Transtorno autístico ou Autismo Infantil, descrito por Leo Kanner nos anos de 1940. Pode ser subdividido em categorias, casos de funcionamento moderado e casos de alto funcionamento, sendo provavelmente o mesmo transtorno descrito por Hans Asperger em 1944, denominado de Transtorno ou Síndrome de Asperger.

A terceira variante é uma desordem rara, o Transtorno Desintegrativo da Infância ou Síndrome de Heller, descrita por Theodore Heller no início dos anos de 1900, que

[...]acontece quando há um desenvolvimento normal até os 3 ou 4 anos de idade e então acontece uma regressão, que algumas vezes se deve a desordens neurometabólicas subjacentes. Mas em nosso atual nível de compreensão das desordens neurometabólicas, não há boas pistas sobre quais são os mecanismos envolvidos na sua patogênese. (GILLBERG, 2005, p. 2).

E por fim, a última variante, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação ou Autismo Atípico, é uma variante do autismo que não se encaixam nas variantes anteriores, pois apresenta características incomuns ou sintomas não usuais. É um transtorno levemente atípico por apresentar uma desordem na área da comunicação social característico das pessoas com autismo, mas que não são globalmente transtornadas.

Cunha (2017) destaca que o manual da Classificação Internacional de Doenças, o CID-10, aponta esses distúrbios como quadros autísticos: Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância.

Contudo, na nova classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, sigla em Inglês para Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) publicado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), houve uma mudança de critérios, o que incentivou o diagnóstico precoce do autismo, e ampliou a identificação de sintomas.

O termo TEA passou a ser utilizado depois da nova classificação do DMS-5. Além disso, os critérios de diagnóstico para o TEA foram reduzidos de três para dois domínios de sintomas centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014).

- 1) Diminuição do compartilhamento de interesses com outras pessoas;  
Dificuldade em apreciar suas próprias emoções e as dos outros;  
Aversão em manter contato visual;  
Falta de proficiência com o uso de gestos não verbais;  
Discurso afetado ou com script;  
Interpretando ideias abstratas literalmente;  
Dificuldade em fazer amigos ou mantê-los.
- 2) Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança;  
Estar excessivamente focado em assuntos de nicho para a exclusão de outros;  
Esperar que outros estejam igualmente interessados nesses assuntos;  
Dificuldade em tolerar mudanças na rotina e novas experiências;  
Hipersensibilidade sensorial, por exemplo, aversão a ruídos altos;  
Movimentos estereotipados, como agitar as mãos, balançar, girar;  
Organizando coisas, geralmente brinquedos, de uma maneira muito particular.  
(APA, 2018).

Seguindo a alteração do DSM-5, em 2013, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou em maio de 2019 a nova CID, 11ª revisão, que está prevista para entrar em vigor em janeiro de 2022. A CID-10 trazia vários diagnósticos do autismo, dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (código F84). A nova versão da classificação une todos os diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (código 6A02), subdivididas apenas em prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Com isso, os demais termos utilizados para caracterizar o autismo, como o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação ou Síndrome de Asperger, entre outros termos, deixaram de ser utilizados. Desde então, os sintomas para chegar ao diagnóstico deve ser delimitado em três condições: leve, moderado ou severo.

De acordo com Cunha (2017), os sintomas tendem a surgir por volta dos três anos de idade, os mais comuns são: a ausência de sinais sociais, emocionais e comunicativos, bem como a falta de afetividade. A criança não se expressa através de gestos, não aponta para pedir algo, pois a comunicação não verbal é bastante restringida.

Ainda segundo Cunha (2017), alguns sinais podem ser percebidos precocemente na criança, e podem ajudar a identificar o transtorno, são eles: o isolar-se de outras pessoas, a falta de contato visual, não gostar de contato físico, resistir ao aprendizado, não expressar medo diante de perigos reais, não responder quando chamada, birra, resistente a mudança de rotina, usar terceiros para pegar objetos, hiperatividade, agitação desordenada, muita calma, o manuseio inapropriado de objetos, movimentos corporais em círculos, sensíveis ao barulho, estereotípias, ecolalias, pouco ou nenhum interesse por brincadeiras, compulsão.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) define o autismo como uma condição que compromete o comportamento social, a comunicação e a linguagem. Em concomitância, os indivíduos podem apresentar epilepsia, ansiedade, depressão e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A APA (2018) acrescenta que o indivíduo com TEA apresenta comportamentos restritos e/ou repetitivos, sendo variável e diferente em cada pessoa.

Pessoas diagnosticadas com TEA geralmente diferem na gravidade dos sintomas, algumas pessoas conseguem viver mais independente, outras necessitam de cuidados para realizar as atividades de vida diária. A APA (2018) afirma que o diagnóstico e o tratamento precoces podem reduzir os sintomas do autismo e melhorar a qualidade de vida da pessoa diagnosticada e de suas famílias.

Para tanto, segundo a APA (2018) e a OPAS, não existe a cura ou um tratamento único para o autismo. Os tratamentos podem centrar-se na área comportamental da criança, treinamento e suporte para pais, terapia ocupacional, métodos de intervenção, a sala de aula de ensino regular, bem como a sala de AEE. Tendo em vista que o ambiente físico deve ser acessível, inclusivo e de apoio, totalmente adequado para a criança com TEA.

### **3 INCLUSÃO ESCOLAR: HISTÓRICO E LEGISLAÇÕES**

No Brasil não existia uma política de acesso universal à educação ou de inclusão efetiva que atendesse as PcD's, havia instituições especializadas, dedicadas a deficiências singulares. Com a Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito de todos, trazendo especificamente, no Art. 208, parágrafo III, a oferta do atendimento educacional especializado, principalmente na rede regular de ensino.

No entanto, o principal marco da Educação Inclusiva se deu no ano de 1994, com a elaboração do documento “Declaração de Salamanca”, apresentado na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca na Espanha. O objetivo do documento era o de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, no qual crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especializadas estejam inclusos no sistema regular de ensino. (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, o documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases- LDB Nº 9394/96 dedica todo o capítulo V à educação especial para alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e inclusão dessas pessoas.

Após o documento da LDB, o país traçou avanços significativos no tocante a inclusão de PcD's. No ano de 1999, o Decreto nº 3.298, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º dispõe que, todos os alunos devem ser matriculados, e as escolas devem organizar-se para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, de maneira que todos recebam uma educação de qualidade.

Diante do exposto, a política de educação inclusiva foi se desenhando e ganhando espaço no cenário da educação brasileira, com o intuito de garantir a todos o acesso à educação.

O Decreto nº 6.094/ 2007 estabelece a garantia do acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, consolidando a inclusão educacional nas escolas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular, e 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 da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do 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).

Ainda com base no documento,

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008):

Nesse sentido, destaca-se também como público da política de inclusão o aluno com TEA. Pois, segundo a Lei Nº 12.764 promulgada em 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto Nº 8.368 em 2 de dezembro de 2014, mais conhecida como a lei “Berenice Piana”, esclarece no § 2º que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012).

Em 2015, foi promulgada a Lei Nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual dispõe no capítulo IV o direito à educação, conforme estabelece no Art. 27:

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

Os avanços ocorridos na área da educação inclusiva no Brasil seguiram de forma gradativa, conquistando espaço até vir a ser a proposta de inclusão atual, a qual assegura a todos o direito de estar matriculado no ensino regular. As leis e regulamentações preconizam o ensino à totalidade de alunos, valorizando as diferenças individuais, tornando a escola um espaço totalmente acessível.

Mayer et. al (2019) afirmam que as leis seguem o sentido de oferecer condições melhores às pessoas com deficiência. Bem como o combate a exclusão social e o preconceito com o indivíduo autista, visando de fato o aprendizado, com adaptações pedagógicas de acordo com suas necessidades.

Contudo, apesar dos progressos no tocante as leis referentes a inclusão de pessoas com deficiência na educação, para que de fato a inclusão seja positiva, a escola precisa adaptar-se ao aluno, de modo que consiga atender suas necessidades, dificuldades e competências.

Vale salientar que as adaptações não se resumem a estrutura física, e sim as ações que irão garantir a pessoa com TEA não só o acesso à educação, como também o direito a aprendizagem. Está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Art. 28, parágrafo II “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso,

permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”. (BRASIL, 2015).

A pesquisa de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) analisa o descontentamento por parte dos pais e professores em relação a efetivação da inclusão das crianças com autismo. Na qual, os docentes confessam desconhecer a deficiência e as estratégias pedagógicas para aplicar em sala de aula. Como efeito, a aprendizagem do aluno autista fica comprometida.

A inclusão desses alunos é um grande desafio educacional e faz-se necessária a adoção de práticas pedagógicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Visto que as características estão evidenciadas nos problemas de comunicação social e interação social, padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividade, o professor da sala de aula regular pode contar com o auxílio do profissional de apoio escolar (cuidador), conforme é garantido pelas leis: Nº 12.764/ 2012 “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...], terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), e no Art. 3, Par. XIII, da lei Nº 13.146/ 2015 que assegura o

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, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

A presença desse profissional nas escolas é um direito recente, “além disso, não há demarcação clara nas exigências de formação ou do papel desse profissional nas atividades educacionais e pedagógicas” (MAYER et. al., 2019, p. 4).

De modo geral, pode-se considerar que as leis para a pessoa com TEA aqui abordadas são recentes e necessitam ser implementadas mais amplamente, assim como faz-se necessário mais estudos sobre essa temática, e um olhar voltado para a garantia dos direitos assegurados por lei.

#### **4 ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR**

Na Resolução CNE/CEB nº. 04/2009, prevê que todas as instituições de ensino devem matricular os alunos com deficiência na classe comum regular e no AEE.

Segundo o documento, a função do AEE é a de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Inicialmente, foi definido pela Nota Técnica MEC/ SEESP/GAB nº 19 de 2010, que as instituições de ensino promovessem profissionais de apoio para atender as necessidades de comunicação, higiene, locomoção e alimentação. A nota indica que a estes não compete “desenvolver atividades educacionais diferenciadas, [...] e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno”. (BRASIL, 2010). Mas que devem atuar juntamente com o professor regular e o professor da sala de recursos multifuncionais (AEE).

A indicação nos documentos da política educacional nacional ratifica a proposta da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, com a oferta de ensino regular em salas de aulas comuns, junto ao atendimento especializado e o suporte do cuidador escolar.

Embora os registros oficiais destacassem a necessidade do apoio de um profissional às pessoas com deficiência nas escolas, não havia referência a um trabalho pedagógico desenvolvido por estes, nem a formação necessária, detendo apenas quais as atividades o competem.

Somente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, no Art. 3, Par. XVIII, que define esse profissional como o sujeito que exerce as funções de alimentação, higiene, locomoção e que

atua em todas as atividades escolares. Essa mesma lei garante no Art. 28, Par. XVII, a oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o apoio de um profissional previsto em lei, é um progresso no tocante a inclusão, que precisa ter o seu lugar e função definidos.

Na literatura brasileira é possível encontrar diversas nomenclaturas para os profissionais que exercem a função de apoio a alunos com deficiência, as mais comuns são: acompanhante especializado, profissional de apoio escolar, professor de apoio, assistente educacional, auxiliar pedagógico, mediador escolar, mediador, professor auxiliar, cuidador educacional/escolar e cuidador.

Isso pode estar atrelado a não regulamentação da profissão, inviabilizando também a definição quanto a formação e as atribuições, não havendo exigências para contratação desse profissional. Haja vista que

a classe dos cuidadores escolares ainda não é reconhecida como profissão, pois não encontramos na CLT essa profissão especificada. As questões sobre o perfil profissional e a qualificação necessária para assumirem seus postos de trabalho ficam a critério das instituições em que prestam seus serviços. Exercem suas funções nas escolas da rede pública como prestadores de serviço, não têm piso salarial definido para sua categoria (LIMA, 2018, p. 118).

Contudo, apesar da ambivalência dessa profissão que além de recente ainda não está totalmente definida, é de fundamental importância para a efetivação da inclusão, a presença desse profissional na escola.

Tartuci (2011) afirma que o papel do cuidador se caracteriza pelo suporte aos alunos com deficiência, realizando a mediação, diminuindo as dificuldades, e adaptando as atividades, metodologias e conteúdo.

Para Mousinho et. al (2010), a principal função do profissional de apoio escolar

é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação. Logo, o mediador pode atuar como intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas (MOUSINHO, et. al. 2010, p. 95).

Nessa perspectiva, o profissional de apoio é o elo entre o aluno com deficiência e a aprendizagem significativa. Como afirma Vasconcellos e Dutra (2018), cabe a este profissional acompanhar a criança em todos os ambientes da escola, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Mousinho et. al. (2010), concorda com isso quando diz que

o mediador também atua em diferentes ambientes escolares, tais como a sala de aula, as dependências da escola, pátio e nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico. Também pode acompanhar a criança ao banheiro, principalmente se estiver com objetivo de desfralde, auxiliando nos hábitos de higiene, promovendo independência e autonomia no decorrer da rotina. (MOUSINHO, et. al., 2010, p. 95).

Para tanto, o trabalho precisa ser coletivo, e o profissional deve atuar em parceria com a escola. Mousinho et. al (2010) afirma que essa parceria “favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento” (MOUSINHO, et. al., 2010, p.95).

Nesse sentido, o profissional de apoio deve ser considerado imprescindível na inclusão, juntamente com o professor regente e o atendimento especializado. Para isso, deveria ser reconhecido como trabalhador educacional, com profissão regulamentada por lei, e para além disso, apropriar-se dos elementos necessários para o exercício do seu trabalho. Uma vez que sem a assistência desse profissional apoiando diretamente o aluno, “poderia ser desestruturante e insuportável, tanto para a escola quanto para o aluno com deficiência” (MOUSINHO, et. al., 2010, p. 95).

#### 4.1 A importância do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com TEA

Conforme mencionando anteriormente, é indispensável a atuação do profissional de apoio escolar na inclusão. Porém, para que de fato a proposta de inclusão seja efetivada, é preciso que toda a escola trabalhe na mesma sintonia e com o mesmo propósito.

Nesse sentido, a escola deve agregar no trabalho do profissional de apoio, incluindo-o nas ações pedagógicas, bem como na equipe, permitindo o seu acesso ao projeto político pedagógico, planejamentos e conteúdos que serão trabalhados pelo professor.

O autismo, por ser considerado uma deficiência, tem o direito de ter um profissional como apoio para realizar as atividades, sejam elas pedagógicas, de cuidados pessoais, comunicação ou interação. Espera-se que a presença desse profissional viabilize o desenvolvimento integral do aluno.

Para Gomes e Mendes (2010), esse profissional deve “colaborar para a participação ativa do aluno autista no processo escolar por meio da mediação, auxiliando-o nas situações de interação com colegas e professores, promovendo a autonomia e aprendizagem”. (GOMES e MENDES, 2010, p. 379).

Cunha (2015) propõe que as atividades devem estimular a coordenação motora grossa e fina, reconhecimento corporal, lateralidade, noções de tempo e espaço, canais sensoriais, comunicação, vocabulário, linguagem, números, sequenciação, classificação e pareamento.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva refere-se ao fato de que todas as crianças tenham o mesmo direito e oportunidades no processo de ensino e aprendizagem, e a escola deve atender as individualidades das crianças com ou sem deficiência.

Nesse sentido,

Quando se fala de educação inclusiva, uma atitude importante é matricular o aluno com deficiência em uma classe da escola regular, mas somente isto não garante uma educação inclusiva. Uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola. Em uma escola inclusiva todos os alunos participam de todas as atividades; seu ritmo de aprendizagem é respeitado e são apresentadas respostas e desenvolvidas habilidades e estratégias adequadas às necessidades de cada um (FERREIRA, 2017, p. 44).

Dessa maneira, a autora enfatiza que para incluir, a escola deve respeitar as limitações dos alunos, realizar as adaptações das atividades de acordo com o nível de assimilação dos conteúdos e considerar o tempo ou ritmo de aprendizagem de cada um.

Para o aluno autista, Melo (2019) propõe algumas orientações aos professores, educadores e cuidadores, aconselhando-os que o aluno:

1. Sente o mais próximo possível do professor.
2. Seja requisitado como ajudante do professor algumas vezes.
3. Use agendas e calendários, listas de tarefas e listas de verificação.
4. Seja ajudado para poder trabalhar e concentrar-se por períodos cada vez mais longos.
5. Seja estimulado a trabalhar em grupo e a aprender a esperar a vez.
6. Aprenda a pedir ajuda.
7. Tenha apoio durante o recreio onde, por exemplo poderá dedicar-se a seus assuntos de interesse, pois caso contrário poderá vagar, dedicar-se a algum assunto inusitado ou ser alvo de brincadeiras dos colegas.
8. Seja elogiado sempre que for bem sucedido. (MELO, 2019, p. 30)

A proposta da autora é criar estímulos para desenvolver a autonomia do aluno com autismo, e ajudá-lo na organização, concentração e comunicação. Desse modo, os profissionais estarão contribuindo na totalidade do indivíduo, incluindo-o em diversas atividades. Com isso, demonstram que se importam com o desenvolvimento da criança, criando algumas situações que a incentivem a tornar-se cada vez mais independente.

Vasconcellos e Dutra (2018) recomendam ao profissional de apoio que falem em tom de voz baixo, buscando o contato visual e a atenção da criança, menciona a importância de utilizar um quadro de rotina, isso irá ajudar a criança a se organizar. Sugere ainda que também é importante quebrar a rotina de vez em quando, haja vista que a vida e a sociedade são imprevisíveis.

Para a inclusão de crianças com TEA nas escolas, faz-se necessário que os profissionais se conscientizem a respeito das diferenças existentes entre elas. Pois as “crianças com autismo necessitam de adaptações que considerem suas condições clínicas, comportamentais, de adaptação social, de linguagem, dentre outras necessidades especiais que venham a ser contempladas” (FERREIRA, 2017, p. 57).

Os alunos com TEA possuem como característica “um comportamento resistente ao aprendizado, [...] possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertas para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação”. (GRACIOLI, BIANCHI, 2014, p. 130). Cunha (2017) sugere que o trabalho com a criança autista inicie a partir de tais interesses.

Ainda de acordo Cunha (2017), esse aluno precisa ser agente de sua aprendizagem, e o planejamento do professor deve privilegiar atividades que sejam estímulos para o desenvolvimento da autonomia.

O processo inclusivo não é fácil, mas as escolas precisam se organizar, e dispor de profissionais capacitados, estrutura e materiais pedagógicos adaptados para receber as crianças que estão chegando, pois, a inclusão não se limita ao ato da matrícula, e sem as adequações necessárias podem resultar em práticas excludentes.

## 5 METODOLOGIA

Fonseca (2002), entende que a pesquisa bibliográfica

[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para este trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, por meio das bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, utilizando-se os seguintes descritores: “cuidador escolar”, “profissional de apoio escolar”, “inclusão”, “mediação escolar”, “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão” e “inclusão escolar” conectados pelo conector booleano “and”.

Realizamos as buscas nas bases já mencionadas, e foram encontrados poucos estudos que correspondessem aos critérios exigidos para esta pesquisa, por tratar-se de uma temática que ainda necessita de aprofundamento.

Em seguida, ocorreu a análise crítica dos artigos e a discussão quanto aos principais achados dos estudos. Consideraram-se como critérios de seleção dos estudos: (a) ter sido publicado entre os anos de 2015 a 2020; (b) possuir dados que atendiam à temática estabelecida pelos descritores; e (c) ter sido desenvolvido no Brasil.

Quanto aos critérios de exclusão, tem-se: (a) estudos publicados em anos anteriores a 2015; (b) os alunos acompanhados não terem o diagnóstico de TEA; e (c) o estudo não abordar a importância do cuidador escolar no processo inclusivo.

## 6 OS DESAFIOS DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM AUTISMO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ESTUDOS

As pesquisas até aqui evidenciaram a importância da inclusão de alunos com TEA, e do profissional de apoio como mediador nesse processo. No entanto, a atuação desse profissional apresenta inúmeras divergências pela falta de definição e clareza na sua função. Por consequência, pode-se encontrar várias lacunas na prática da inclusão, tendo em vista que a figura do profissional de apoio é de fundamental importância nesse processo. É evidente que este não seria o único problema da inclusão, mas pode ser considerado um dos agravantes.

Nesse sentido, este tópico irá analisar os resultados obtidos em pesquisas com metodologias diversas acerca dos desafios encontrados na atuação dos profissionais de apoio no tocante a inclusão de alunos com TEA.

Tabela 1- Características de estudos selecionados para análise

<b>Referência</b>	<b>Participantes</b>	<b>Local</b>	<b>Principais Resultados</b>
Mayer et. al., 2019	12 profissionais de apoio escolar	Rede municipal de Ensino de Foz do Iguaçu - PR	Falta de conhecimento a respeito do autismo; pouco planejamento entre a professora regente e a professora auxiliar; sem instrução para o cargo.
Silva; Araújo; Oliveira, 2020	32 profissionais de apoio escolar	Não especificou	Falta de: recursos; formação; apoio da família e da escola; socialização; participação nas aulas.
Vasconcellos; Dutra, 2018	37 pessoas	Escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro	Falta da parceria na elaboração do planejamento; falta de apoio da escola; comportamento e socialização.
Pimentel; Souza, 2020.	Criança com TEA e professora	Ensino Fundamental do Município de Garanhuns- PE	Dificuldade na compreensão do papel da professora regente; troca de funções entre as professoras regente, de AEE, e

---

				cuidador escolar.
Barbosa; Peres; Przylepa, 2020	5 profissionais de apoio escolar	Rede pública do município Maracaju- MS	do	Falta de: proximidade entre o professor regente; formação continuada; recursos pedagógicos; apoio da família; trabalho colaborativo da escola.
Prause, 2020	15 profissionais de apoio escolar	Rede pública do Município Cascavel- PR	do	A ausência de formação continuada; recursos pedagógicos inacessíveis; suporte pedagógico.

---

*Fonte:* pesquisa da autora

Dos estudos analisados, apenas um deles foi desenvolvido em escola privada, porém as autoras não fizeram distinção nos resultados. Dessa forma, entende-se que as dificuldades elencadas por Vasconcellos e Dutra (2018) nas redes pública e privada de ensino são semelhantes.

De acordo com os estudos acima, o profissional de apoio escolar encontra muitos desafios na função que desenvolve. E segundo os estudos analisados, a inclusão de alunos com TEA não tem acontecido como deveria, precisando ainda de muitas melhorias na sua efetivação.

Um dos desafios identificados decorre da falta de formação para os profissionais de apoio. Isso indica que não há políticas direcionadas a esses profissionais, e os documentos oficiais não detalham essa temática, sendo abordada de forma generalizada.

Na verdade, ao serem contratados, não recebem muitas orientações sobre as atribuições que lhe competem. Lima (2018) afirma que

os cuidadores foram inseridos no campo escolar sem ao menos se apropriarem dos saberes mínimos necessários que os habitem para o trabalho. Todavia, essa condição pode não estar posta com clareza, principalmente para estes profissionais. Pois, exercem sua função sem terem acesso às práticas formativas adequadas para refletir sobre a teoria, o que conseqüentemente induz à prática inconsciente de suas ações e vice-versa, na qual deveria ser indissociável para seu exercício laboral (LIMA, 2018, p. 168).

A concepção da autora, corrobora com um dos resultados da pesquisa de Mayer et. al. (2019), o qual constatou que os profissionais de apoio não recebem maiores instruções para o cargo.

As autoras destacam que

a falta de normativa específica sobre o professor auxiliar não impacta apenas na delegação de quem será esse profissional e na qualidade potencial dos serviços a serem prestados, mas também na determinação suas funções, suas metas

educacionais, responsabilidades com o aluno autista e na própria delimitação do espaço e autonomia de sua atividade em relação à do professor regente. (MAYER, et.al., 2018, p. 13).

Lima (2018) ressalta a formação profissional como ponto central para o sucesso da atuação desses profissionais na escola. Prause (2020), destaca a importância da formação continuada para os cuidadores, as quais devem ter como referência a práxis docente. Com isso, relacionar o aprofundamento teórico às práticas pedagógicas voltadas para o aluno com TEA, considerando as especificidades, recebendo orientações de como agir, e trocando experiências.

Em um dos estudos analisados, Mayer, et. al (2019), evidenciou o desconhecimento a respeito do autismo. Esse é um fator bastante negativo, tendo em vista que não é possível trabalhar com o que desconhece. Esse estudo está em concordância com os resultados da pesquisa de Pimentel e Fernandes (2014), os quais evidenciam que os professores não conhecem muito sobre o autismo e, em alguns momentos, sentem-se despreparados para trabalhar com a inclusão.

Por isso, a importância de formar os cuidadores e professores, para estarem cada vez mais aptos a trabalharem com essa deficiência tão complexa, que é o autismo. Nesse sentido, Vicari e Rahme (2020), afirmam que:

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. 18-19).

O acesso a recursos e materiais pedagógicos deve ser facilitado por parte da escola, visto que é um meio de mediar as atividades pedagógicas oferecendo ao aluno melhores condições de assimilar o que está sendo trabalhado. Considerando que

normalmente, a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas, ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne um enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada. (CUNHA, 2017, p. 88).

A pessoa com autismo apresenta a dificuldade de socializar-se como ponto crucial do transtorno. Ou seja, tem a dificuldade de relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos e emoções, bem como a falta da capacidade de imitar, uma condição importante no aprendizado (MELO, 2019). Os estudos de Vasconcellos e Dutra (2018); Silva, Araújo e Oliveira (2020), apontaram essa característica como desafio, pois em razão disso, o aluno apresenta muita dificuldade em interagir com a turma e participar das aulas.

Nessa perspectiva, Mousinho (2010) afirma que

o mediador poderá incluir a criança no cenário da interação, sendo o elo entre a criança e seus pares e, ao mesmo tempo, irá traduzir a leitura social para a criança. Estimular a comunicação e a interação social são ferramentas básicas para promover a inclusão destas crianças. Por esse aspecto, ter um mediador propiciando a aquisição de linguagem e das habilidades sociais no cotidiano escolar amplia a possibilidade da quantidade de estímulo recebido, como também a qualidade, já que a estimulação sempre ocorrerá em situação real de uso, diferente do que se pode proporcionar num consultório (MOUSINHO, et. al., 2010, p. 97).

Contudo, Prause (2020) afirma que a responsabilidade do aluno com TEA não é exclusiva do profissional de apoio, mas de todos que compõem a escola. Por este motivo, a equipe pedagógica deve articular os meios de minimizar os desafios existentes, e consequentemente melhorar o ensino.

A ausência do trabalho colaborativo da escola, bem como o apoio da família, são desafios evidenciados nos estudos. O profissional chega à escola com a missão de auxiliar no

desenvolvimento do aluno com TEA, mas esse não deve ser um trabalho de competência dele apenas. A inclusão deve ocorrer em toda esfera escolar, envolvendo todas as pessoas no processo inclusivo.

Nesse sentido, segundo Lemos et.al (2016, apud Panerai et.al. 2009) a participação dos pais na educação das crianças com autismo é de grande importância, pois quando assumem a responsabilidade de educar os seus filhos, promovem aspectos positivos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A falta de apoio da escola e da família, dificultam no processo de inclusão. Uma vez que este não é um processo fácil, e demanda empenho, planejamento e ação de todas as partes envolvidas. Sendo, nesse contexto, a escola a maior responsável para a evolução dessa política.

É relevante dizer, mais uma vez, que todos os envolvidos na inclusão (escola, família, professores, terapeutas e mediadores) precisam trabalhar em consonância, a fim de suprir a necessidade educativa daquela criança, favorecendo a conquista dos objetivos traçados por toda equipe (MOUSINHO et. al., 2010, p. 106).

No entanto, não compete ao profissional de apoio escolar a função de planejar as atividades pedagógicas para o aluno o qual acompanha. Essa é uma competência do professor regente, em conformidade com o professor do AEE, e o profissional de apoio irá apenas auxiliar no planejamento.

Nos estudos analisados, os profissionais de apoio mostraram-se em sua maioria, insatisfeitos (as) com a falta de interação no planejamento. Sem um planejamento consistente, principalmente entre o professor regente e o cuidador, torna-se ainda mais difícil efetivar a política de inclusão.

E isso “resulta em situações de conflitos e desacordos entre esses profissionais e até da própria falta de reconhecimento do papel do professor auxiliar enquanto profissional” (MAYER. et. al., 2019, p.14). Em contrapartida, é fundamental que o profissional de apoio tenha “sensibilidade para que o professor não se sinta invadido, mas que ele entenda o mediador como um parceiro profissional que entrou na turma dele para somar” (MOUSINHO et. al., 2010, p. 104).

Há uma dificuldade em identificar a função de cada um na equipe pedagógica. Nesse sentido, Mousinho et. al. (2010) explica que é o professor regente o responsável por organizar as ações de todos os seus alunos, e ao mediador cabe a função de mediar, favorecer a interação do professor com o aluno com TEA, realizando junto ao professor as adaptações que beneficiem o progresso daquele aluno. E ao professor do AEE, compete a função de complementar a formação do aluno com deficiência.

Por isso, considera-se urgentes o reconhecimento e a definição da profissão do cuidador escolar. Assim, com as atribuições definidas, esses três profissionais, juntos, poderão traçar os objetivos, estratégias e adaptações necessárias, visando o desenvolvimento da criança.

## **7 CONCLUSÃO**

A inclusão da criança com TEA no ensino regular está muito além da sua presença na escola, deve ansiar, sobretudo, pela aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e competências, superando as dificuldades.

A educação é uma das ferramentas mais eficientes para o desenvolvimento de uma criança autista. Uma vez que, por intermédio da escola, essa criança pode assimilar novos conhecimentos do campo acadêmico, e desenvolver atividades relacionadas ao cotidiano. Do mesmo modo que, o convívio com seus pares ajudará a criança no processo de socialização e de comunicação, diminuindo assim, os sinais característicos do autismo.

De acordo com os estudos analisados, as escolas têm demonstrado despreparo para incluir esses alunos. Compreende-se, de acordo com os resultados obtidos pelos pesquisadores, que a presença das crianças com TEA na sala de aula e o acompanhamento de um profissional de apoio não assegura que o aluno estará incluso.

Posto isso, verificamos, a partir dos estudos, que a atuação do profissional de apoio nas escolas ainda apresenta falhas na efetivação. Deve-se considerar que o fato de a profissão ainda não estar totalmente definida dificulta no desdobrar das atribuições, e os critérios da profissão podem variar.

À vista disso, evidenciou-se que a formação continuada desses profissionais tem sido escassa, não há exigências para o cargo, e não são dadas as instruções de como desenvolver as funções. Esses são pontos negativos, tendo em vista que o serviço do cuidador transcende o simples “cuidar”, sendo ele um dos principais recursos na inclusão da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, sugerimos que seja requisitado para o cargo, o profissional com formação inicial na área da educação, bem como a oferta de formação continuada, que ofereça o preparo específico para atuar de acordo com a deficiência. Pois, conforme o estudo de Mayer et. al. (2019), a falta de conhecimento a respeito do autismo é um dos desafios apontados pelos profissionais entrevistados.

Um dos principais desafios vivenciados pelo profissional de apoio tem sido a falta de apoio por parte da escola e da família, inclusive, do professor regente. Para que o aluno com TEA desenvolva as suas habilidades, é preciso que a escola possua uma estrutura eficiente, e a preparação de todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

É preciso parceria na elaboração do planejamento, para tanto, o professor regente deve cooperar com o cuidador, visando o desenvolvimento do aluno. E é dever da escola atuar como facilitadora no processo inclusivo, abrindo caminho para as práticas de inclusão.

Considerando que a inclusão de crianças com TEA no ensino regular comum, bem como a necessidade do acompanhamento pedagógico individualizado, contribuem positivamente para o desenvolvimento integral desses indivíduos, destacamos a emergência em regularizar a profissão do profissional de apoio escolar. Assim, com os seus direitos e funções definidos, esse profissional passará a ser reconhecido e aceito nas instituições escolares, assim como são os demais profissionais. E, enquanto a profissão for negligenciada, o trabalho realizado apresentará lacunas, e a educação inclusiva não apresentará os avanços desejados.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **DSM V** – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed.rev. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, APA. **O que é Transtorno do espectro do autismo?** .2018. Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BARBOSA, Karina Pereira; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Revista Educação Especial em Debate**, S.L., v. 5, n. 9, p. 131-148, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 3.298** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília/DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em: 12 set 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília/DF, DOU, 2015. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. MEC/ SEESP/ GAB. **Nota Técnica n. 19**, de 8 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)> Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal no 8.368/2014, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2014.

CID 10. Disponível em: <<https://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 144 páginas.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2017. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=PrT1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=cunha+autismo&ots=1K2YjJXU2u&sig=-vQl6\\_TNOYMeSzb7DoP5Cn6K0#v=onepage&q=cunha%20autismo&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=PrT1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=cunha+autismo&ots=1K2YjJXU2u&sig=-vQl6_TNOYMeSzb7DoP5Cn6K0#v=onepage&q=cunha%20autismo&f=false)>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra Sintonia: a história do autismo** Companhia das Letras, 2017. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13191.pdf>. Acesso em: 15 ago 2021.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. 161 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GILLBERG, Christopher.. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo. 2005. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2017/08/DrChristopherGillbergnoBrasil.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p. 375-396, Set.-Dez, 2010.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. EDUCAÇÃO DO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 125-138, 30 out. 2014. Fundação Educacional de Ituverava. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3738/1982.2278.989>>. Acesso em: 15 set 2021.

GRINKER, Richard. **Autismo: Um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 28, n. 3, p. 351-361, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **CUIDADORES ESCOLARES E INCLUSÃO EDUCACIONAL**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MAYER, Paulo César Morales *et al.* Professor Auxiliar e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 32, p. 74, 3 jul. 2019. Universidad Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33028>>. Acesso em: 10 set. 2021.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 9 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2019.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: Guia prático**. 9. Ed. São Paulo: AMA, 2019.

MOUSINHO, Renata. *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010)>. Acesso em: 15 set. 2021.

NUNES, Débora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, vol 26, n.47, pp 557 – 572. 2013.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista**. [201-?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 25 ago 2021.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo**. **Audiol., comun. res**, São Paulo, v. 19, n. 2, abr./jun. 2014.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira de. Prática pedagógica inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 285-303, abr. 2020.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

ROSENBERG, Raymond. **História do autismo no mundo**. Transtorno do Espectro Autista – TEA / Coordenadores, José Salomão Schwartzman, Ceres Alves Araujo. - - São Paulo: Memnon, 2011, p.19-26.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos dos Espectro do Autismo**. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do Espectro do Autismo**: conceitos e generalidades. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Jérssica Carneiro; ARAÚJO, Bruna Carvalho; OLIVEIRA, Kalina de França. OS DESAFIOS DOS CUIDADORES ESCOLARES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. In: CONEDU, 7, 2020, Maceió. **Anais [...]**.Maceió: Realize, 2020. p. 1-12.

STELZER, Fernando Gustavo. **“Uma pequena história do autismo”**. Cadernos Pandorga de Autismo. Volume 1. Associação Pandorga. Editora Oikos. São Leopoldo/ RS, 2010. Disponível em: <<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>>. Acesso em: 15 ago 2021.

TARTUCI, Dulceria. PROFESSOR DE APOIO, SEU PAPEL E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS EM GOIÁS. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2011, Londrina. **Anais [...]** . Londrina: Capes, 2011. p. 1780-1793.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. O PAPEL DO MEDIADOR ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: CEDUCE, 5, 2018, Rio de Janeiro. **Anais [...]** . Rio de Janeiro: Realize, 2018. p. 1-12.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 00, p. 1-23, jul. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **CID-11 for mortality and morbidity statistics**. Version: 2019 April. Geneva: WHO; 2019. Disponível em: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

## AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata ao meu Deus por ter me dado forças para enfrentar as dificuldades, e a sabedoria necessária para concluir esta etapa.

Agradeço ao meu amado esposo Gnaldo Alves de Souza Júnior, pelo companheirismo e compreensão que me demonstrou nesses cinco anos de curso. Sempre me apoiando e me incentivando a realizar os meus sonhos.

Louvo a Deus pela vida dos meus pais e irmã, os quais sempre estiveram ao meu lado. A eles todo o meu amor e gratidão.

Sou grata a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação acadêmica. Em especial a minha querida orientadora, a Profa. Dra. Livânia Beltrão Tavares, por toda a paciência comigo. Muito Obrigada!

Agradeço também as queridas professoras da banca, Profa. Dra. Diana Sampaio Braga e Profa. Ms. Ruth Barbosa Araújo Ribeiro, por aceitarem ao convite e estarem comigo nesse momento.

O meu muito obrigada aos meus estimados colegas de curso, os quais levarei por toda a vida. Foram essenciais em muitos momentos durante o percurso.

Enfim, a todos a minha gratidão.