



O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA DE RONDÔNIA

Leandra Regina Lima Vieira dos Reis¹  
Jacqueline Lidiane de Souza Prais²  
Flaviane Pelloso Molina Freitas³  

Resumo

Esta pesquisa aborda a temática do profissional de apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A questão principal da investigação é: qual o papel do profissional de apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública municipal localizada no Estado de Rondônia (RO)? Apresenta como objetivo geral analisar o papel deste profissional. A partir dos procedimentos da pesquisa de levantamento e análise documental, os dados foram coletados no Edital de contratação e Projeto Pedagógico, além de entrevista com cinco educadores sociais (ES), e interpretados por meio da análise de conteúdo. Tem como principais resultados e discussão: I) evidenciou-se que as disposições legais que regem sobre o profissional especializado de apoio ao estudante com TEA, porém na instituição participante exige que o profissional tenha como requisito mínimo Ensino Fundamental completo para ser contratado; II) identificou-se que cada um deles acompanhava um aluno com TEA, e por meio da formação continuada recebiam orientações para seu trabalho; III) verificou-se que, mesmo sem formação especializada, os ES acompanhavam as atividades pedagógicas em sala de aula auxiliando os alunos com TEA para que eles participem e realizem as tarefas propostas pela professora regente.

Palavras-chave: Educação especial; Educação inclusiva; Educador social; Profissional de apoio; Transtorno do espectro autista.

Como citar

REIS, Leandra Regina Lima Vieira dos; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. O papel do profissional de apoio na inclusão do estudante com TEA: um estudo em uma escola de Rondônia. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-21. 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.51463.



¹ Pós-graduada em Psicopedagogia clínica e institucional/AEE atendimento especializado e sala de recursos multifuncionais e educação especial/ educação inclusiva/ múltiplas deficiências pelo Instituto Facuminas, Universidade Federal de Rondônia – Ariquemes - Rondônia, Brasil. Endereço eletrônico: leandravieira292@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Federal de Rondônia – Ariquemes - Rondônia, Brasil. Endereço eletrônico: jacqueline_lidiane@hotmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente Psicopedagoga Clínica e realizando estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho – Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: fmolinafreitas@gmail.com.

THE ROLE OF THE SUPPORT PROFESSIONAL IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH THEA: A STUDY IN A SCHOOL IN RONDÔNIA

Abstract: This research addresses the issue of professional support for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main research question is: what is the role of the professional supporting the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a municipal public school located in the state of Rondônia (RO)? The general objective is to analyze the role of this professional. Using survey procedures and document analysis, data was collected from the recruitment notice and the Pedagogical Project, as well as interviews with five social educators (ES), and interpreted using content analysis. The main results and discussion were: I) the legal provisions governing specialized support professionals for students with ASD, but the participating institution requires the professional to have completed elementary school as a minimum requirement to be hired; II) it was identified that each of them accompanied a student with ASD, and through continuing education they received guidance for their work; III) it was found that, even without specialized training, the SEs accompanied the pedagogical activities in the classroom, helping students with ASD to participate and carry out the tasks proposed by the teacher in charge.

Keywords: Special education; Inclusive education; Social educator; Support professional; Autism spectrum disorder.

EL PAPEL DEL PROFESIONAL DE SOPORTE EN LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TDA: UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA DE RONDÔNIA

Resumen: Esta investigación aborda la cuestión del apoyo profesional a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La pregunta principal de la investigación es: ¿cuál es el papel del profesional de apoyo a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela pública municipal situada en el estado de Rondônia (RO)? El objetivo general es analizar el papel de este profesional. Utilizando procedimientos de encuesta y análisis documental, se recogieron datos del anuncio de contratación y del Proyecto Pedagógico, así como entrevistas con cinco educadores sociales (ES), y se interpretaron mediante análisis de contenido. Los principales resultados y discusión fueron: I) las disposiciones legales regulan el apoyo profesional especializado para alumnos con TEA, pero la institución participante exige que el profesional haya concluido la enseñanza primaria como requisito mínimo para ser contratado; II) se identificó que cada uno de ellos acompañaba a un alumno con TEA, y a través de la formación continua recibían orientación para su trabajo; III) se constató que, incluso sin formación especializada, los ES acompañaban las actividades pedagógicas en el aula, ayudando a los alumnos con TEA a participar y realizar las tareas propuestas por el profesor regular.

Palabras clave: Educación especial; Educación inclusiva; Educador social; Profesional de apoyo; Trastorno del espectro autista.

Introdução

Esta pesquisa contempla o tema ligado à Educação Especial tendo a delimitação a perspectiva da Educação Inclusiva ao que se retrata aos aspectos educacionais que envolvem ao processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na classe comum.

Ao contextualizarmos a educação, na perspectiva que se apresenta como inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) indica que se faz necessário repensar, em alguns aspectos que devem ser considerados para atender às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, a saber: estrutura física, recursos humanos, recursos didáticos, prática pedagógica, dentre outros.

Em relação a Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, Dupin e Silva (2020) entendem que o principal objetivo é colaborar e garantir que todos tenham uma educação de qualidade, e garantir a permanência dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial com a perspectiva de uma educação inclusiva.

A Educação Inclusiva por sua vez se refere a uma perspectiva que tem por finalidade assegurar o direito de todos à educação (Prais, 2020). Conforme Vioto (2022, p. 28) ela “[...] implica em mudança [...], de forma a possibilitar a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas e respeitar durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes de cada ser”.

Desse modo, a escola que reavaliar suas estratégias, estruturas físicas e materiais ofertados, bem como, as práticas de inclusão dos profissionais em sala e de profissional de apoio especializado está no caminho para ser uma escola inclusiva (Vioto; Vitaliano, 2019).

Levando em consideração o descrito na legislação, a Educação Especial (EE) é uma modalidade e, um direito de acordo com a Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu art. 59 inciso III, que descreve o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] preferencialmente na rede regular de ensino”, sem nenhuma exceção, portanto, não poderia ser diferente para um aluno com TEA.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, compondo um conjunto de características diversificadas como, comportamentos atípicos que, na maioria das vezes, comprometem a comunicação, vida social além de comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2014).

Com a Lei brasileira de nº 12.764 de dezembro de 2012, em seu Art. 1º, “Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução”, indica o TEA como público-alvo da EE (Brasil, 2012).

Nesta mesma Lei inclui em seu Art. 2º, “São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. Em parágrafo único: “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 Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

Para que a inclusão seja bem-sucedida, é essencial que o profissional esteja capacitado para atender às necessidades específicas dos alunos, conforme defende Lima e Halick (2023). Além disso, é crucial que o profissional possua conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas particularidades (Lima; Halick, 2023).

Tal direito está relacionado ao processo de análise das necessidades educacionais especiais (NEE) de cada estudante em meio ao nível de suporte necessário para sua aprendizagem. Conforme o DSM-V (APA, 2014, p. 52), o TEA está classificado em níveis, compondo especificações para cada um, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Níveis de suporte para apoio a pessoa com TEA

Níveis de suporte para apoio	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1	<ul style="list-style-type: none">- 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 a aberturas sociais dos outros.- Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	<ul style="list-style-type: none">- 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.
Nível 2	<ul style="list-style-type: none">- 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.	<ul style="list-style-type: none">- Inflexibilidade do 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.
Nível 3	<ul style="list-style-type: none">- Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de	<ul style="list-style-type: none">- Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem

funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.	acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. - Grande sofrimento / dificuldade para mudar o foco ou as ações
--	---

Fonte: (APA, 2014, p. 52).

De acordo com o DSM-V (APA, 2014) o nível 1, considerado leve, só é necessário um apoio, se houver a necessidade de um suporte para se adaptar ao novo com mais facilidade. Ferreira Filho (2023, p. 7) descreve “com grau de suporte 1, o nível de dependência de outro adulto para a maioria das tarefas é baixo”. Os maiores déficits estão, portanto, na dificuldade de comunicação.

No nível 2, comprehende-se em moderado, Ferreira Filho (2023, p. 8) contempla em sua escrita “[...] as dificuldades de comunicação podem ganhar contornos mais acentuados. Como, por exemplo, a falta da verbalização [...] Em algumas questões, o autista de suporte 2 consegue evolução e até independência”.

No nível 3, que é classificado como grave ou severo, por suas características apresentarem um conjunto de dificuldades um pouco mais elevadas e sem dúvida necessitam de um suporte de apoio, completa Ferreira Filho (2023, p. 8) “[...] suporte 3 é aquele que dificilmente vai ganhar alguma independência, pois precisa de ajuda mesmo em tarefas básicas do dia a dia”.

Entendemos, que é por meio da avaliação que se comprova que há necessidade do profissional de apoio, para acompanhar o estudante com TEA no âmbito escolar para que através dessa colaboração possam assim ser atendidas suas peculiaridades propiciando um bom desenvolvimento escolar (Bezerra, 2021; Brites; Brites, 2019; Cunha, 2017).

Quando se refere ao TEA, se fala muito em suas peculiaridades e, portanto, se coloca em questão se realmente há uma preparação do ambiente escolar, dos profissionais envolvidos para que os alunos com TEA possam ter suas necessidades de aprendizagem atendidas, conforme defende a perspectiva da educação inclusiva (Angelo, 2021; Barberini, 2016; Dias, 2019).

Neste sentido, Barbosa *et al.* (2020, p. 143) entende “[...] que o trabalho pedagógico das professoras de apoio com os demais alunos da turma não deve ocorrer somente no atendimento especializado, mas sim na classe comum também”. Para haver união entre os trabalhos desenvolvidos ao apoio no processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

Com base neste contexto, esta investigação parte da problematização: Qual o papel do profissional de apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em

uma escola pública municipal localizada no Estado de Rondônia? A partir disso, tem-se como objetivo central analisar o papel do profissional de apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Método

Para o desenvolvimento deste estudo, foram adotados procedimentos de pesquisa de levantamento e análise documental.

A pesquisa de levantamento buscou compreender as percepções de um grupo específico sobre o fenômeno investigado, considerando suas vivências e entendimentos (Marconi; Lakatos, 1990). A análise documental, conforme Marconi e Lakatos (1990), envolveu a exploração de fontes documentais para evidenciar relações entre o fenômeno e outros fatores.

Este estudo integra o projeto “Diálogos formativos entre a Universidade, a educação básica e a educação especial para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM), com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), parecer nº 5.706.978.

A pesquisa foi conduzida em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Rondônia, escolhida por ter o maior número de alunos com TEA em 2023. O objetivo foi levantar percepções de educadores sociais sobre sua atuação com alunos com TEA. No total, sete educadores sociais estavam na escola no ano da pesquisa, cinco participaram voluntariamente após autorização da equipe gestora. Para garantir a confidencialidade, os participantes foram identificados com as siglas ES e numeração (ES-1, ES-2, ... ES-5).

Para a realização da análise documental, foram selecionados dois documentos descritos no Quadro 2.

Quadro 2 – Fontes documentais

Unidade de Federação	Documento	Ano de publicação
RONDÔNIA	Projeto Pedagógico (PP) da escola participante	2021
RONDÔNIA	Edital Nº 002/2023 - processo de seleção – educador social	2023

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Além dos documentos, foi realizada entrevista individual, por meio de um roteiro

composto por 20 questões que versavam sobre: dados de identificação, formação e atuação, aluno com TEA, planejamento de atendimento e a inclusão educacional e a prática profissional.

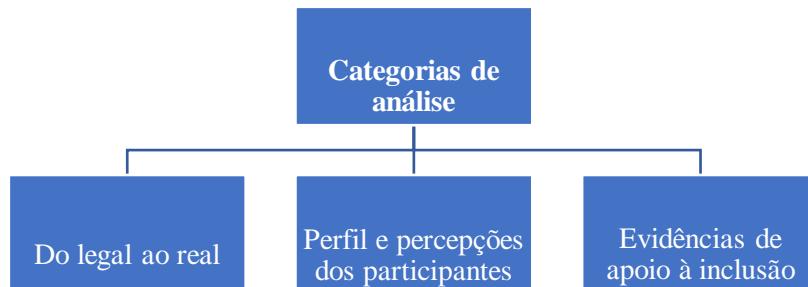
A interpretação dos dados das fontes documentais e transcrições das falas dos participantes, foi realizada por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 45) que se refere a “[...] um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Bardin (2011) classifica a análise de conteúdo em três fases: I) pré-análise, II) exploração do material e III) o tratamento dos resultados. Evidentemente a análise de conteúdo nos permite organizar os dados coletados, em categorias, simplificando o que é necessário a partir do objetivo que foi definido na pesquisa.

Resultados e discussão

Nesta seção, apresentamos os resultados e a discussão, tendo os dados organizados em três categorias definidas *a posteriori* a partir da técnica da análise de conteúdo.

Figura 1 - Categorização dos dados da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

a) Do legal ao real

No Projeto Pedagógico (Ariquemes, 2021) da escola participante, identificamos que a instituição conta uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada a atender os alunos público-alvo da Educação Especial em atendimentos semanais opostos ao horário da matrícula na classe comum. Diante do Projeto Pedagógico da escola, prevê esse atendimento especializado, porém cabe a ressalva que ao todo na instituição eram 45 alunos matriculados

no ano em que a pesquisa foi realizada, distribuídos em turma do período matutino e vespertino, e a docente contratada para a sala possuía jornada de 20 horas semanais de efetivo trabalho.

Deste modo, alertamos que a relação entre esses dados infere na percepção da inadequação de quantidade/qualidade para os atendimentos educacionais especializados ofertados na SRM. Somado a isso, tal relação afeta diretamente na (im)possibilidade de um trabalho colaborativo entre SRM e classe comum entre os profissionais envolvendo no processo de inclusão do aluno com TEA.

Barbosa *et al.* (2020) argumentam que o atendimento a alunos com TEA não deve se limitar à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os profissionais de apoio precisam estar preparados para colaborar com o professor regente, intervindo nas diversas situações e garantindo suporte contínuo, integrando-se com a turma e utilizando estratégias e práticas pedagógicas adequadas.

Dias (2019) afirma que a permanência e o desenvolvimento dos alunos com TEA dependem do acompanhamento de um profissional designado pela escola. Barberini (2016) argumenta que, embora os professores de sala de aula regular tentem incluir o atendimento especializado aos alunos com TEA, as técnicas de ensino e planejamentos adaptados frequentemente excedem suas capacidades. Barberini (2016) defende que é essencial que os sistemas de ensino e instituições garantam a presença de um acompanhante especializado para assegurar esse direito.

Identificamos que na escola participante, para os alunos com TEA há um profissional em seu acompanhamento na classe comum, denominado Educador Social (ES). Em análise ao Edital de Nº 002/2023 (Ariquemes, 2023) que trata do processo seletivo para ES, fixa como requisito mínimo para contratação Ensino Médio completo. Em referência a carga horária desse profissional, o Edital Nº 002/2023 traz que a contratação é de dez meses, podendo ser prorrogado tendo como jornada de trabalho vinte e duas horas semanais.

Somado a isso, o Edital de seleção no item para contratação nº 002 (Ariquemes, 2023, p. 1-2) descreve as seguintes atribuições a esse profissional.

Quadro 3 – Atribuições do Educador social fixadas no Edital de n. 002/2023

Atender e acompanhar alunos com deficiência nas rotinas escolares; incentivar nas crianças ou adolescentes hábitos de higiene, de boas maneiras, de educação informal e de saúde;
Despertar nos escolares o senso de responsabilidade, guiando-os no cumprimento de seus deveres;
Atender as crianças ou adolescentes nas suas atividades extraclasse e quando em recreação;
Observar o comportamento dos alunos nas horas de alimentação; zelar pela disciplina nos estabelecimentos de ensino e áreas adjacentes;

Assistir à entrada e à saída dos alunos; encarregar-se de receber, distribuir e recolher diariamente os livros de chamada e outros papéis referentes ao movimento escolar em cada classe;
Prover as salas de aula no material escolar indispensável; arrecadar e entregar na Secretaria do Estabelecimento, livros, cadernos e outros objetos esquecidos pelos alunos;
Colaborar nos trabalhos de assistência aos escolares em casos de emergência, como acidentes ou moléstias repentinas;
Comunicar à autoridade competente os atos relacionados à quebra de disciplina ou qualquer anormalidade verificada;
Receber e transmitir recados;
Executar outras tarefas semelhantes ou correlatas ao desenvolvimento do ensino;
Executar demais tarefas quando necessário e de acordo com atribuições e orientações do superior imediato.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Edital de Nº 002/2023 (Ariquemes, 2023).

O Edital Nº 002/2023 menciona que o profissional designado para acompanhar alunos com TEA terá atribuições amplas, mas não especifica sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Coelho (2021) argumenta que esse profissional deve possuir formação pedagógica para realizar intervenções adequadas e atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA na sala de aula regular. Barbosa *et al.* (2020) destacam que, embora existam políticas educacionais para ampliar a inclusão, é necessário repensar o atendimento a alunos com TEA, com o professor regente colaborando mais efetivamente com o profissional de apoio. E entendemos que, enquanto as políticas educacionais não forem plenamente implementadas, a especialização no Atendimento Educacional Especializado (AEE) continuará limitada, e os acompanhantes continuarão com dificuldade para entender seu papel e limites em sua atuação profissional.

Ferreira Filho (2023) argumenta que desenvolver estratégias de ensino para alunos com TEA é desafiador e vai além de adaptações materiais e curriculares, requerendo também atenção ao profissional de apoio que acompanha o aluno. Dada a importância desse profissional para o aluno com TEA no ambiente escolar do Ensino regular, é crucial que as escolas adotem as melhores estratégias de ensino e ofereçam formação adequada aos profissionais para prepará-los para os desafios relacionados ao ensino e aprendizagem desses alunos.

b) Perfil e percepções dos participantes

Nesta categoria apresentamos a identificação dos participantes da pesquisa. No Quadro 4 visualizamos algumas informações dos ES.

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação	Idade	Sexo	Quantos e quais alunos com TEA você atende nesta instituição?	Turma em que o aluno está matriculado
ES1	23	Feminino	2 alunos	2º ano fundamental
ES2	21	Feminino	1 aluno	Pré-I
ES3	26	Feminino	2 alunos	2º ano fundamental
ES4	50	Feminino	1 aluno	1º ano fundamental
ES4	53	Feminino	2 alunos	Pré-II

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

De acordo com o quadro acima, observamos que a faixa etária em média das profissionais entrevistadas é de trinta e quatro anos e seis meses, com variante entre vinte e um a cinquenta e três anos. Em relação a atuação das profissionais vão desde a educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental.

No que refere a formação, observamos que, das cinco profissionais entrevistadas, apenas uma tem curso superior completo e realizou uma especialização, mas sem ligação com a área em que está atuando e/ou ligada à educação especial.

Dias (2019) ressalta que os profissionais de apoio devem ser qualificados e capacitados para atender às NEE dos alunos com TEA. Eles devem estar preparados para fornecer o suporte necessário durante o processo de aprendizagem, com intervenções que ajudem a desenvolver as capacidades de aprendizagem dos alunos.

As ES tinham em média, nove meses e sete dias, variando de trinta dias a três anos, conforme o contrato de dez meses estipulado pelo edital de tempo de atuação na instituição. Detectamos que há uma alta rotatividade, e isto representa um aspecto dificultador, visto o processo de adaptação do estudante com TEA e a capacitação profissional das ES.

De acordo com Barbosa *et al.* (2020) para uma qualidade no atendimento especializado pelos profissionais de apoio, acredita que não esteja inteiramente relacionada com quanto tempo de atuação cada um tem, mas sim o percurso que fazem para buscar e aperfeiçoar as estratégias de ensino para atender o aluno com TEA.

Na questão que se refere ao tempo em que estão atuando na instituição, não nos indica a qualidade desses atendimentos com os alunos com TEA, é evidente que ao longo do tempo com a convivência tais profissionais consigam identificar as singularidades de cada um de seus alunos com TEA e passem a desenvolver melhor esse apoio.

De acordo com o segmento da Plano Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) quando comprovado a necessidade de um atendimento especializado,

deverá ser realizado por um profissional especializado. Portanto, ao analisarmos as respostas das ES, a lacuna em questão a formação é evidente, para tal atendimento prescrito na legislação.

Em relação ao ponto primordial que destacamos, em pensar como deveria ser a formação desses profissionais, não contemplamos esse direito ao aluno com TEA, a instituição ao estabelecer um acompanhante de apoio em que não há preparação profissional, isso significa em dizer que, o aluno com TEA está matriculado, porém o seu processo educacional na instituição de ensino encontra-se com pouco desenvolvimento.

Ao questionar os ES sobre a oferta de cursos ou capacitações para melhorar o atendimento a alunos com TEA, as respostas foram unâimes em indicar a realização de palestras e repasse de informações. Todavia, ES-2 observou que, embora haja algumas formações disponíveis, sua frequência e conteúdo dependem da programação e planejamento da instituição. Já ES-3 relatou que, ao longo do ano, foram oferecidas formações sobre educação especial e inclusão, com planos de oferecer mais cursos sobre temas como TEA no futuro. Em suma, as respostas sugerem que, embora haja algum suporte educacional, a regularidade e a profundidade das capacitações variam conforme o planejamento institucional.

Constatamos que, embora haja preocupação das instituições de ensino, existe uma lacuna entre os direitos dos alunos com TEA e a realidade nas escolas, onde o apoio dos profissionais é restrito à SRM e não está presente na classe comum. Dias (2019) destaca que a falta de especialização dos profissionais de apoio é preocupante, pois sua preparação pedagógica inadequada compromete a capacidade de atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com TEA.

Evidentemente, que as formações trazem aprendizados para as ES, no sentido de estabelecerem uma conexão entre a prática das ES e a teoria encontrada para a solução de possíveis situações que envolva o aluno com TEA no contexto escolar, então realçamos que diante de suas falas, as ES estão tendo oportunidades para se capacitarem dentro das instituições de ensino.

As ES declararam com unanimidade que há troca de informações entre professores e ES, conforme as suas falas, sempre que há oportunidade conversam, trocam informações, dialogam a respeito do desenvolvimento do aluno, de uma maneira geral a troca entre professores e ES acontecem sempre.

Barberini (2016) em sua fala sobre o professor da sala de aula regular, enquanto ao seu principal objetivo, que é de ensinar os seus alunos e que mediante as preocupações de atendimento ao aluno com TEA, muitas vezes se sentem despreparadas. Portanto, esses

diálogos são bem pertinentes para a troca de informações e avanços nos atendimentos de apoio ao aluno com TEA.

Avaliar o progresso escolar de alunos com TEA exige práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. Nas respostas dos ES, eles indicaram que as atividades são organizadas conforme essas necessidades. ES-1 e ES-5 informaram que ajustam as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. ES-2 e ES-3 falaram que usam orientações da sala de recursos e considera os sentimentos dos alunos no planejamento. Já ES-4 adapta as atividades ao tempo e às necessidades do aluno. Em suma, os educadores sociais demonstram um esforço para personalizar suas práticas e atender de forma adequada às necessidades dos alunos com TEA.

Mediante as respostas obtidas, identificamos que as ES por mais que dialogam e tenham uma comunicação com o professor regente e professor da SRM, ainda assim as políticas nos apontam que não é só o observar, mas sim reconhecer as necessidades, organizar o trabalho pedagógico contemplando estratégias e recursos que favoreçam a aprendizagem do aluno com TEA, e isso pode ser alcançado com formação específica para poder auxiliar estes encaminhamentos na função que exercem.

Vioto (2022) argumenta que os professores devem adotar práticas de ensino que atendam adequadamente os alunos da EE e preparar estratégias pedagógicas inclusivas. Somado a isso, a mesma autora destaca a importância de repensar e adaptar os métodos e atividades para garantir que se adequem às necessidades individuais dos alunos.

Justificando, Ferreira (2023) acredita ser importante o trabalho conjunto entre professor, o aluno com TEA e os demais alunos da turma. Acrescenta que ao fazerem a mesma atividade, é a inclusão acontecendo, e que através desta a interação do aluno com TEA e demais crianças, pode acontecer o desenvolvimento da comunicação do TEA.

Na concepção da proposta de que é a professora da sala de recursos que disponibiliza as atividades prontas, para serem realizadas com os alunos TEA, precisamos analisar o seguinte ponto: se o acompanhamento do profissional de apoio está voltado somente em auxiliar o aluno com TEA na aplicação das atividades disponibilizadas prontas pelo profissional da SRM, em relação ao planejar as atividades diante das NEE de cada aluno com TEA, as ES deixam evidente que não são elas que planejam, o planejar das ES é somente mediante a maneira que vão auxiliar o acompanhamento dos alunos na realização das mesmas.

Analisamos o Edital nº 002/2023 em que ao descrever as funções do ES, não contemplamos no quadro de suas funções que, uma delas seria o planejamento das atividades

para o aluno com TEA, contrapondo o papel de um profissional especializado descrito na Lei brasileira de nº 12.764 (Brasil, 2012) uma vez que o profissional de apoio, enquanto preparado na sua formação, fará intervenções e planejamentos de acordo com as NEE de seu aluno.

Coelho (2021) em sua concepção acredita ser visivelmente, o despreparo dos profissionais para atender um aluno com TEA, defende que a capacitação especializada se torna indispensável para promover processo de ensino. Enfatizamos o quanto é trabalhoso para as ES realizarem suas funções juntamente com os alunos com TEA, pelo despreparo na formação e os desafios que o TEA apresenta.

No que diz respeito às orientações recebidas para desempenhar sua atuação, as ES informam que tem apoio da gestão escolar, da administração municipal (secretaria municipal de educação), todavia foram unâimes em dizer que a principal orientadora se seu trabalho é a professora da SRM e troca de informações com a professora da classe comum.

Cunha (2017) afirma que é papel de todos os profissionais das instituições de ensino orientar em relação às NEE no ambiente escolar. Desse modo, acreditamos que para uma escola promover a educação na perspectiva inclusiva todos devem fazer parte, em orientar, informar e promover mediações para possibilitar melhores condições de aprendizagem para os alunos com TEA.

Os desafios de atendimento e apoio escolares aos alunos com TEA são diários, e permeiam dúvidas enquanto a melhor estratégia de ensino e nem precisamos mencionar o despreparo dos profissionais de apoio que é evidente na escola observada por parte das ES.

Na categoria a seguir, apresentaremos as evidências do apoio à inclusão, e destacaremos como é o desenvolvimento de estratégias para incluir o aluno com TEA.

c) Evidências de apoio à inclusão

Ao serem questionadas as ES em relação às atividades desenvolvidas, se possuem uma sala específica e aos recursos disponíveis para atenderem aos alunos com TEA, as respostas indicaram que o atendimento é em sala de aula e que recursos da sala de recursos são utilizados quando necessários, porém não deram menção ao uso para o desenvolvimento das tarefas junto aos alunos.

Em destaque, ES-2 afirmou que ela auxilia a criança em sala de aula para melhorar sua qualidade de vida e promover seu desenvolvimento e autonomia. Ela mencionou a colaboração

com a família e o uso de recursos, tanto fornecidos pela sala de recursos quanto por ela mesma, para apoiar a aprendizagem funcional da criança. Por outro lado, ES-3 explicou que os alunos com TEA estudam junto com os outros alunos, realizando atividades semelhantes às dos demais ou, em alguns casos, adaptadas pela sala de recursos. Quando enfrentam dificuldades, as atividades são ajustadas pela sala de recursos, embora muitos alunos consigam acompanhar as atividades com os colegas.

Destacamos na fala da ES-2 e ES-3, em relação ao atendimento que realizam ao aluno com TEA, na sala de aula regular juntamente com os demais alunos, faz parte do processo de ensino aprendizagem que o aluno com TEA tende a participar. Em relação às atividades desenvolvidas pelos alunos com TEA, defendemos que enquanto o profissional que está no apoio não estiver preparado enquanto a sua formação, as dúvidas no atendimento de apoio ficaram em segundo plano.

Entretanto, Dias *et al.* (2021) defendem que, para se estabelecer um AE, é necessário que por parte do professor regente e o profissional de apoio haja trocas, que trabalhem juntos no processo de inclusão do aluno com TEA. Para tanto, contemplamos que a instituição participante até disponibiliza recursos pedagógicos, assim como a fala da ES-2 até tem recursos próprios, não tira a responsabilidade de que os atendimentos ao aluno com TEA quando realizados por um acompanhante que conhece e domina as técnicas de ensino, proporciona o avanço no processo de ensino deles.

A Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) fixa o profissional especializado, que estará no acompanhamento junto com o professor regente da sala, contribuindo para que não ocorra o que foi relatado pelas ES da escola participante.

Ao serem questionadas sobre o desempenho de seus alunos com TEA, as ES apresentaram diferentes perspectivas. ES-1, ES-4 e ES-5 destacaram que seus alunos se saem bem e muitas vezes os surpreendem positivamente. No entanto, ES-2 relatou que, embora seu aluno tenha muitas dificuldades, ele está fazendo progressos, como melhorar a habilidade de pegar o lápis e realizar atividades com auxílio e reforços positivos. Por sua vez, ES-3 observou que seus alunos têm mostrado uma evolução significativa, integrando-se bem com os colegas e apresentando um desenvolvimento positivo e inclusivo, caracterizando o progresso como "supernormal" e "super inclusivo".

A partir das declarações das ES, observamos que elas demonstram empenho no acompanhamento do AEE dos alunos com TEA, evidenciado pelo relato positivo sobre o progresso educacional dos alunos. Angelo (2021) menciona que, embora o aprendizado de

alguns alunos com TEA possa ser mais lento, as ES acreditam que o processo de aprendizagem está indo bem, com cada aluno se desenvolvendo conforme seu próprio ritmo.

Mediante a isso, Dias (2019) defende a fala das ES que contempla o bom desempenho de seus alunos com TEA, realizar suas atividades em sala de aula regular é um progresso, se formos fomentar a ideia de que, o fato de realizarem uma atividade em sala de aula, faz com que se comprove que não é impossível a inclusão do aluno com TEA na classe comum.

No que se refere a identificação das potencialidades de aprendizagem dos alunos com TEA e como buscam conhecê-las, ES-1 mencionou que um aluno enfrenta muitas dificuldades, enquanto o outro é bastante independente. ES-2 explicou que avalia diariamente o desenvolvimento do aluno em colaboração com os pais, mantendo uma boa comunicação para identificar áreas de melhoria. ES-3 afirmou que consegue identificar as necessidades e potencialidades dos alunos através de avaliações, estudos e observações desde o início. ES-4 destacou que observa o comportamento e as necessidades do aluno, busca incentivá-lo e aprende constantemente com ele. ES-5 observou que um aluno precisa de estímulo, enquanto o outro é bastante dependente dela.

Entre as cinco respostas das ES, identificarmos em todas as respostas positivas de que conseguem identificar as potencialidades de seus alunos. Cunha (2017) ressalta que é de extrema relevância que o profissional compreende a potencialidade de seu aluno. Em suas descrições, as ES-3 e ES-4 acreditam que a melhor forma de conhecer o seu aluno é observá-lo. Em uma maneira mais ampla, acreditam que se entenderem o que eles estão precisando, vão poder atender as suas NEE com mais precisão.

Um dos aspectos fundamentais do trabalho do profissional na educação é a prática adquirida ao longo da experiência, a qual é crucial para o desenvolvimento dos alunos. No contexto dos alunos com TEA, a falta de prática na intervenção pedagógica, juntamente com a ausência de materiais didáticos adequados, recursos humanos e uma estrutura física apropriada, pode comprometer significativamente a contribuição para o desenvolvimento desses alunos.

Quando questionamos as ES em relação aos materiais adaptados, quais seriam e quem elabora esses materiais, as indicações nas respostas foram que, há materiais disponíveis, são materiais da instituição de ensino ofertados para uso dos alunos com NEE, porém em relação a elaboração deles sempre elaboram materiais novos mediante as necessidades ou conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor da sala de aula.

Em continuidade, aos materiais que faz menção à questão anterior, das cinco ES apenas as ES-1 e ES-5 acreditam que haveria necessidade de mais materiais. Constatamos que a escola

disponibiliza vários materiais didáticos para cada tipo de atendimento, no caso esses materiais ficam na SRM e estão disponíveis para as ES utilizarem com os alunos com TEA em seus atendimentos.

Nesse sentido, Ferreira (2023) defende que, para a inclusão dos alunos com TEA se faz necessariamente que o profissional esteja orientado enquanto seu atendimento, a oferta de recursos didáticos favoráveis para auxiliarem no desenvolvimento das atividades.

Relacionado às dificuldades para desenvolver atividades com os alunos TEA, as ES afirmaram que as principais dificuldades são em relação a falta de materiais e ausência de espaço adequado (ES-1, ES-5), dificuldade para pesquisar e organizar as atividades pedagógicas (ES-2), as outras duas respostas foram apenas não.

Para as ES dessa instituição, das cinco uma não sente necessidade de receber nem informação, nem orientação para o seu atendimento. Já duas delas gostariam de ter acesso ao laudo que apresenta o diagnóstico do seu aluno. Para as outras duas seria importante tanto receber informações dos pais de seus alunos quanto orientações por parte da escola. Uma das respostas analisadas comprehende a importância que outros profissionais teriam no auxílio do processo de inclusão dos alunos com TEA, sendo a ES-2 quando mencionar a importância de um profissional terapeuta ocupacional para auxiliar em algumas dúvidas.

Entre as cinco respostas das ES todas julgam necessário mais informações de seus alunos, em relação ao laudo, informações da família e informações individuais como uma forma de melhorar o processo de inclusão de seu aluno com TEA na instituição. Com relação às sugestões, somente a ES-3 sugeriu trabalhar com paciência e carinho, ter uma psicóloga para dar suporte e não concentrar tantos alunos com TEA na mesma escola.

As sugestões apontadas por elas indicam que auxiliaram no atendimento realizado por elas junto ao aluno com TEA, nesse segmento acreditamos que o profissional sempre está aberto a receber algo que possa vir contribuir para o seu desempenho como profissional. Notamos que as ES, demonstraram interesses em que procura conhecer seus alunos com TEA, fato esse que argumentam, Barbosa e Bezerra (2021) que precisamos conhecer quem é nosso aluno, para incluirmos.

Porém, avaliamos o seguinte aspecto, o aluno com TEA no âmbito familiar é uma questão que ajudaria a detectar sensibilidades sensoriais e auditivas como palmas, música, estouro de balão, e isso o professor e cuidador podem coletar informações e evitar em sala quando possível. Somado a isso, pode identificar junto a família focos de interesse como

música, carrinho, massinha, gelatina, dinossauros entre outros, em que o professor e cuidador podem inserir nas aulas atividades contendo esta preferência.

Ao que se refere ao laudo, observamos que é pertinente que o profissional de apoio conheça e tenha acesso às informações do diagnóstico do aluno. Somado a isso, Vioto (2022) já destaca as evidências do trabalho colaborativo neste processo de inclusão do aluno com TEA em uma rede multiprofissional, dentre os profissionais envolvidos pediatra, neuropediatria, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudiologia, entre outros.

Considerações finais

Retomando ao problema de pesquisa que delimita este trabalho, a saber: qual o papel do profissional de apoio à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola pública municipal localizada no Estado de Rondônia?

Identificamos que o profissional que acompanha o aluno com TEA em sala de aula, denominado de Educador Social, não tem formação específica para auxiliar e desenvolver as atividades junto aos alunos. Paralelo a isso, ao delimitarmos o papel do profissional de apoio descrito na legislação brasileira, contemplamos que há um profissional de apoio especializado sim na escola participante que atua na sala de recursos, porém seus acompanhamentos na classe comum não são especializados para exercício da função junto ao aluno com TEA.

Reconhecendo que o acompanhamento por um profissional de apoio é um direito essencial para os alunos da Educação Especial, e refletindo sobre a Educação Inclusiva, constatamos que, na escola participante, o profissional especializado atua apenas na sala de recursos. O ideal seria que esse acompanhamento ocorresse diariamente na sala de aula regular.

Nosso objetivo era identificar esse profissional conforme as necessidades específicas de aprendizado dos alunos com TEA, assegurando sua inclusão nas atividades diárias da sala de aula regular. Embora a instituição ofereça formações, nossa pesquisa foca na necessidade de um acompanhamento adequado para garantir a inclusão efetiva desses alunos. A falta de um conjunto adequado de metodologias e técnicas de ensino compromete a inclusão efetiva dos alunos com TEA na prática escolar.

Analisamos o papel do profissional de apoio à inclusão do estudante com TEA em uma escola municipal, destacando a sua relevância para o processo de inclusão no âmbito escolar para os estudantes com TEA. O profissional de apoio enquanto intervenções e práticas para

atender as NEEs do estudante com TEA individualmente, favorecendo o seu ensino aprendizagem e a inclusão.

Para desenvolvimento da pesquisa, uma das dificuldades encontradas foi a questão da inquietação que se refere ao profissional de apoio, enquanto encontramos nas políticas educacionais as especificações que regem sobre esse profissional, inclusive a sua formação.

Uma das relações que devem ser consideradas aos atendimentos aos alunos com TEA na sala de aula regular, se a instituição de ensino oferta o profissional de apoio, quais são as práticas de ensino desenvolvidas entre os professores regentes e os profissionais de apoio? Consideramos que esse trabalho pela inclusão é conjunto, não se deve incluir excluindo. Com o objetivo de efetivar a inclusão, a junção colaborativa entre a escola, a família e o estado, se faz necessária, para a inclusão dos alunos com TEA.

Portanto, mediante a relevância que há no trabalho colaborativo devemos entender que, situações em sala de aula acontecem e que a mediação só será bem assistida se o profissional estiver realmente capacitado para intervir. Deixamos a seguinte indagação para futuras pesquisas que não foi abordada, que demonstra uma relevância é a questão da formação desses profissionais de apoio, se a Lei estabelece o profissional especializado e faz menção de sua formação, o que podemos fazer para atuar nesse cenário de tantas controvérsias.

Ao considerar a educação inclusiva, é essencial analisar as particularidades de cada aluno. Para alunos com TEA, é crucial aprimorar conhecimentos e entender que a inclusão vai além da matrícula escolar, acontecendo de fato com a aprendizagem efetiva do aluno que depende significativamente da presença de um profissional de apoio especializado. Espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão dos educadores sobre como implementar práticas inclusivas, incentivando o planejamento e a organização com um foco especial no papel do profissional de apoio no contexto escolar.

Referências

ANGELO, Jamisson Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, n. 7, v. 3, p. 137-150, jul. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>. Acesso em: 22 dez. 2022.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014. Disponível em:

<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em 28 de nov. de 2023.

ARIQUEMES. Edital Nº 002/2023. Processo Seletivo Simplificado da Associação de Pais e Professores - APP. Ariquemes: [Secretaria Municipal de Educação], 2023.

ARIQUEMES. Projeto Pedagógico Escolar. Ariquemes: Secretaria municipal de educação/SEMED, 2021.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. **Pepsic**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072016000100006. Acesso em: 08 de nov. de 2023.

BARBOSA, Ana Karla Gomes.; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Itaperi, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Acesso em: 20 dez. 2023.

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**, Vitoria, v. 5, n. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597>. Acesso em: 24 de dez. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Giovani. Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e24342, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342> . Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Brasilia: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, jan. 2008.

BRITES, Luciana.; BRITES, C. **Mentes únicas**: aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Editora Gente Liv e Edit, 2019.

COELHO, Lildeani Santos. **Transtorno do espectro do autismo**: inclusão escolar. 2021. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2021. Disponível em: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3560>. Acesso em: 18 dez. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017. Disponível em:
<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Acesso em 19 dez. 2023.

DIAS, Adelaide Alves.; SANTOS, Isabelle Sercundes; DE ABREU, Adams. Ricardo. Pereira. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 101-124, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8121800.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DIAS, Renan. Italo. Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 7, n. 9, p. 123–130, 2019. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>. Acesso em: 25 dez. 2023.

DUPIN, Aline Aparecida Silva Quitã.; SILVA, Michele Oliveira. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, [s. l], v. 10, n. 29, p. 65-79, jul/set. 2020 Disponível em: <https://revistaifspsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

FERREIRA FILHO, Pedro. **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista no contexto escolar**. 2023. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Letras- Inglês) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29175>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FERREIRA, Hosana Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma de educação infantil direcionadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4899>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIMA, Gabtriel Kluppel.; HALICK, Silvia Mara Souza. Dificuldades para inclusão de crianças autistas na população neuropediatria de Guarapuava e região. **Educação em Análise**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 379–397, 2023. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/44595>. Acesso em: 21 maio 2024.

MARCONI, Marina. Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1990.

PRAIS, Jacqueline Lidiane Souza. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **Práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas regulares de ensino direcionadas a alunos com transtorno do espectro autista**: uma pesquisa bibliográfica, 2022. 214f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes->

teses/teses /category/24-2022?download=513:2022-vioto-josiane-rodrigues-barbosa. Acesso em: 28 nov. 2023.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa.; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, Vitória da Conquista, n. 33, p. 47–59, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica.
Financiamento:	Não se aplica.
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	REIS, L. R. L. V.: declara ter participado da redação do artigo, e afirma ter sido de sua responsabilidade a conceitualização, curadoria dos dados, análise formal, redação e revisão do texto; PRAIS, J. L. S e FREITAS, F. P. M. declaram ter contribuído com a redação – rascunho original; supervisão, validação.

Submetido em: 17 de setembro de 2024

Aceito em: 14 de novembro de 2024

Publicado em: 18 de fevereiro de 2025

Editor de seção: João Fernando de Araújo

Membro da equipe de produção: Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita

Assistente de editoração: Simone Steffan