





EL PAPEL DEL PROFESIONAL DE SOPORTE EN LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA: UN ESTUDIO EN UNA ESCUELA DE RONDÔNIA¹

Leandra Regina Lima Vieira dos Reis²  

Jacqueline Lidiane de Souza Prais³  

Flaviane Pelloso Molina Freitas⁴  

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.

Cómo citar

REIS, Leandra Regina Lima Vieira dos; PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. El papel del profesional de soporte en la inclusión de alumnos con TEA: un estudio en una escuela de Rondônia. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-22. 2025. DOI: 10.5433/1984-7939.2025.v10.51463.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.

² Postgraduada en Psicopedagogía Clínica e Institucional / Educación Especializada y Sala de Recursos Multifuncionales y Educación Especial / Educación Inclusiva / Discapacidad Múltiple por el Instituto Facuminas, Universidad Federal de Rondônia - Ariquemes - Rondônia, Brasil. Dirección de correo electrónico: leandravieira292@gmail.com.

³ Doctora en Educación por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Profesora de la Universidad Federal de Rondônia - Ariquemes - Rondônia, Brasil. Correo electrónico: jacqueline_lidiane@hotmail.com.

⁴ Doctora en Educación por la Universidade Estadual Paulista. Actualmente es Psicopedagoga Clínica y realiza una pasantía posdoctoral en el Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidad Estadual del Norte de Paraná. Jacarezinho - Paraná, Brasil. Dirección de correo electrónico: fmlinafreitas@gmail.com.

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

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.

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.

Introducción

Esta investigación contempla el tema ligado a la Educación Especial teniendo la delimitación la perspectiva de la Educación Inclusiva a lo que se retrata a los aspectos educacionales que envuelven al proceso de inclusión del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la clase común.

Al contextualizar la educación, en la perspectiva que se presenta como inclusiva, la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) indica que se hace necesario repensar, en algunos aspectos que deben ser considerados para atender a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, a saber: estructura física, recursos humanos, recursos didácticos, práctica pedagógica, entre otros.

En relación a la Política Nacional de educación especial en la perspectiva inclusiva, Dupin y Silva (2020) entienden que el principal objetivo es colaborar y garantizar que todos tengan una educación de calidad, y garantizar la permanencia de los estudiantes que hacen parte del público-alvo de la educación especial con la perspectiva de una educación inclusiva.

La Educación Inclusiva por su vez se refiere a una perspectiva que tiene por finalidad asegurar el derecho de todos a la educación (Prais, 2020). Conforme Vioto (2022, p. 28) ella “[...] implica en cambio [...], de forma a posibilitar a todas las personas oportunidades educacionales adecuadas y respetar durante todo el proceso de aprendizaje, la individualidad, bien como las limitaciones inherentes de cada ser”.

De ese modo, la escuela que reevaluar sus estrategias, estructuras físicas y materiales ofertados, bien como, las prácticas de inclusión de los profesionales en sala y de profesional de apoyo especializado está en el camino para ser una escuela inclusiva (Vioto; Vitaliano, 2019).

Llevando en consideración lo descrito en la legislación, la Educación Especial (EE) es una modalidad y, un derecho de acuerdo con la Ley de Directrices y Bases (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), en su art. 59 inciso III, que describe el “[...] atención educacional especializada gratuita a los educandos con deficiencia, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación [...] preferencialmente en la red regular de enseñanza”, sin ninguna excepción, por lo tanto, no podría ser diferente para un alumno con TEA.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo, componiendo un conjunto de características diversificadas como, comportamientos atípicos que, en la mayoría de las veces, comprometen la comunicación, vida social además de comportamientos restringidos y repetitivos (APA, 2014).

Con la Ley brasileña de nº 12.764 de diciembre de 2012, en su Art. 1º, “Esta Ley instituye la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Trastorno del Espectro Autista y establece directrices para su consecución”, indica el TEA como público-alvo de la EE (Brasil, 2012).

En esta misma Ley incluye en su Art. 2º, “Son directrices de la Política Nacional de Protección de los Derechos de la Persona con Trastorno del Espectro Autista”. En párrafo único: “En casos de comprobada necesidad, la persona con trastorno del espectro autista incluida en las clases comunes de enseñanza regular, en los términos del inciso IV del Art. 2º, tendrá derecho a acompañante especializado” (Brasil, 2012).

Para que la inclusión sea bien-sucedida, es esencial que el profesional esté capacitado para atender a las necesidades específicas de los alumnos, conforme defiende Lima y Halick (2023). Además, es crucial que el profesional posea conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y sus particularidades (Lima; Halick, 2023).

Tal derecho está relacionado al proceso de análisis de las necesidades educacionales especiales (NEE) de cada estudiante en medio al nivel de soporte necesario para su aprendizaje. Conforme el DSM-V (APA, 2014, p. 52), el TEA está clasificado en niveles, componiendo especificaciones para cada uno, presentadas en el cuadro a seguir.

Cuadro 1 – Niveles de apoyo a las personas con TEA

| Niveles de apoyo para apoyo | Comunicación social | Comportamientos restringidos y repetitivos |
|------------------------------------|---|--|
| Nivel 1 | <ul style="list-style-type: none"> - En ausencia de apoyo, los déficits en la comunicación social provocan deficiencias notables. - Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o infructuosas a las propuestas sociales de los demás. - Puede parecer que muestra un interés reducido por las interacciones sociales. | <ul style="list-style-type: none"> - La inflexibilidad del comportamiento provoca interferencias significativas en el funcionamiento en uno o más contextos. - Dificultad para cambiar de una actividad a otra. - Los problemas de organización y planificación son obstáculos para la independencia. |
| Nivel 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Déficits graves en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal; - Deficiencias sociales aparentes incluso en presencia de apoyo; - Limitación para iniciar interacciones sociales y respuesta reducida o anormal a las propuestas sociales de los demás. | <ul style="list-style-type: none"> - La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad para adaptarse a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con la frecuencia suficiente para resultar obvios al observador casual e interfieren en el funcionamiento en diversos contextos. - Sufrimiento y/o dificultad para cambiar de enfoque o de acciones. |
| Nivel 3 | <ul style="list-style-type: none"> - Los déficits graves en las habilidades de comunicación social verbal y no verbal | <ul style="list-style-type: none"> - La inflexibilidad del comportamiento, la dificultad extrema para afrontar los cambios u |

| | | |
|--|---|--|
| | provocan graves deficiencias en el funcionamiento, una gran limitación para iniciar interacciones sociales y una respuesta mínima a las propuestas sociales de los demás. | otros comportamientos restringidos/repetitivos interfieren notablemente en el funcionamiento en todas las esferas. - Gran angustia/dificultad para cambiar la concentración o las acciones. |
|--|---|--|

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

De acuerdo con el DSM-V (APA, 2014) el nivel 1, considerado leve, solo es necesario un apoyo, si hubiere la necesidad de un soporte para adaptarse a lo nuevo con más facilidad. Ferreira Filho (2023, p. 7) describe “con grado de soporte 1, el nivel de dependencia de otro adulto para la mayoría de las tareas es bajo”. Los mayores déficits están, por lo tanto, en la dificultad de comunicación.

En el nivel 2, se comprende en moderado, Ferreira Filho (2023, p. 8) contempla en su escrita “[...] las dificultades de comunicación pueden ganar contornos más acentuados. Como, por ejemplo, la falta de la verbalización [...] En algunas cuestiones, el autista de soporte 2 consigue evolución y hasta independencia”.

En el nivel 3, que es clasificado como grave o severo, por sus características presentar un conjunto de dificultades un poco más elevadas y sin duda necesitan de un soporte de apoyo, completa Ferreira Filho (2023, p. 8) “[...] soporte 3 es aquel que difícilmente va a ganar alguna independencia, pues necesita de ayuda mismo en tareas básicas del día a día”.

Entendemos, que es por medio de la evaluación que se comprueba que hay necesidad del profesional de apoyo, para acompañar al estudiante con TEA en el ámbito escolar para que a través de esa colaboración puedan así ser atendidas sus peculiaridades propiciando un buen desarrollo escolar (Bezerra, 2021; Brites; Brites, 2019; Cunha, 2017).

Cuando se refiere al TEA, se habla mucho en sus peculiaridades y, por lo tanto, se coloca en cuestión si realmente hay una preparación del ambiente escolar, de los profesionales involucrados para que los alumnos con TEA puedan tener sus necesidades de aprendizaje atendidas, conforme defiende la perspectiva de la educación inclusiva (Angelo, 2021; Barberini, 2016; Dias, 2019).

En este sentido, Barbosa et al. (2020, p. 143) entiende “[...] que el trabajo pedagógico de las profesoras de apoyo con los demás alumnos de la turma no debe ocurrir solamente en la atención especializada, mas sí en la clase común también”. Para haber unión entre los trabajos desarrollados al apoyo en el proceso de aprendizaje de los alumnos con TEA.

Con base en este contexto, esta investigación parte de la problematización: ¿Cuál el papel del profesional de apoyo a la inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista

(TEA) en una escuela pública municipal localizada en el Estado de Rondônia? A partir de eso, se tiene como objetivo central analizar el papel del profesional de apoyo a la inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Método

Para el desarrollo de este estudio, fueron adoptados procedimientos de investigación de levantamiento y análisis documental.

La investigación de levantamiento buscó comprender las percepciones de un grupo específico sobre el fenómeno investigado, considerando sus vivencias y entendimientos (Marconi; Lakatos, 1990). El análisis documental, conforme Marconi y Lakatos (1990), envolvió la exploración de fuentes documentales para evidenciar relaciones entre el fenómeno y otros factores.

Este estudio integra el proyecto “Diálogos formativos entre la Universidad, la educación básica y la educación especial para la inclusión del alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”, vinculado al Grupo de Investigación en Políticas Públicas, Educación Inclusiva y Accesibilidad Pedagógica de la Amazonia (GPAM), con aprobación del Comité de Ética en Investigación (CEP), parecer nº 5.706.978.

La investigación fue conducida en una Escuela Municipal de Educación Infantil y Enseñanza Fundamental en Rondônia, escogida por tener el mayor número de alumnos con TEA en 2023. El objetivo fue levantar percepciones de educadores sociales sobre su actuación con alumnos con TEA. En total, siete educadores sociales estaban en la escuela en el año de la investigación, cinco participaron voluntariamente después de autorización del equipo gestor. Para garantizar la confidencialidad, los participantes fueron identificados con las siglas ES y numeración (ES-1, ES-2, ... ES-5).

Para la realización del análisis documental, fueron seleccionados dos documentos descritos en el Cuadro 2.

Cuadro 2 – Fuentes documentales

| Federación Unidad | Documento | Año de publicación |
|----------------------|--|--------------------|
| RONDÔNIA | Proyecto Pedagógico (PP) de la escuela participante | 2021 |
| RONDÔNIA | Anuncio nº 002/2023 - proceso de selección - educador social | 2023 |

Fuente: Preparado por las autoras (2024).

Además de los documentos, fue realizada entrevista individual, por medio de un guion compuesto por 20 cuestiones que versaban sobre: datos de identificación, formación y actuación, alumno con TEA, planificación de atención y la inclusión educacional y la práctica profesional.

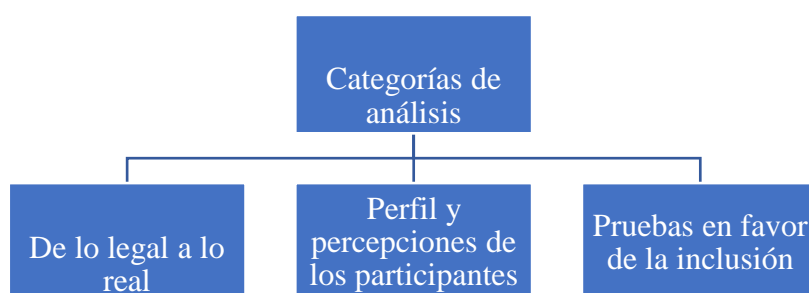
La interpretación de los datos de las fuentes documentales y transcripciones de las hablas de los participantes, fue realizada por medio del Análisis de Contenido de Bardin (2011, p. 45) que se refiere a “[...] un conjunto de instrumentos de cuño metodológico en constante perfeccionamiento, que se aplican a discursos (contenidos y continentes) extremadamente diversificados”.

Bardin (2011) clasifica el análisis de contenido en tres fases: I) pre-análisis, II) exploración del material y III) el tratamiento de los resultados. Evidentemente el análisis de contenido nos permite organizar los datos colectados, en categorías, simplificando lo que es necesario a partir del objetivo que fue definido en la investigación.

Resultados y debate

En esta sección, presentamos los resultados y la discusión, teniendo los datos organizados en tres categorías definidas a posteriori a partir de la técnica del análisis de contenido.

Figura 1 - Categorización de los datos de la investigación



Fuente: Preparado por las autoras (2024).

a) De lo legal a lo real

En el Proyecto Pedagógico (Ariquemes, 2021) de la escuela participante, identificamos que la institución cuenta con una Sala de Recursos Multifuncionales (SRM) destinada a atender

a los alumnos público-alvo de la Educación Especial en atendimientos semanales opuestos al horario de la matrícula en la clase común. Delante del Proyecto Pedagógico de la escuela, prevé ese atendimento especializado, sin embargo, cabe la resalva que al todo en la institución eran 45 alumnos matriculados en el año en que la investigación fue realizada, distribuidos en turma del período matutino y vespertino, y la docente contratada para la sala poseía jornada de 20 horas semanales de efectivo trabajo.

De este modo, alertamos que la relación entre esos datos infiere en la percepción de la inadecuación de cantidad/calidad para los atendimientos educacionales especializados ofertados en la SRM. Sumado a eso, tal relación afecta directamente en la (im)posibilidad de un trabajo colaborativo entre SRM y clase común entre los profesionales envolviendo en el proceso de inclusión del alumno con TEA.

Barbosa et al. (2020) argumentan que el atendimento a alumnos con TEA no debe se limitar a la sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Los profesionales de apoyo necesitan estar preparados para colaborar con el profesor regente, interviniendo en las diversas situaciones y garantizando soporte continuo, integrándose con la turma y utilizando estrategias y prácticas pedagógicas adecuadas.

Dias (2019) afirma que la permanencia y el desarrollo de los alumnos con TEA dependen del acompañamiento de un profesional designado por la escuela. Barberini (2016) argumenta que, aunque los profesores de sala de aula regular intenten incluir el atendimento especializado a los alumnos con TEA, las técnicas de enseñanza y planificaciones adaptadas frecuentemente exceden sus capacidades. Barberini (2016) defiende que es esencial que los sistemas de enseñanza e instituciones garanticen la presencia de un acompañante especializado para asegurar ese derecho.

Identificamos que, en la escuela participante, para los alumnos con TEA hay un profesional en su acompañamiento en la clase común, denominado Educador Social (ES). En análisis al Edital de N° 002/2023 (Ariquemes, 2023) que trata del proceso selectivo para ES, fija como requisito mínimo para contratación Enseñanza Media completa. En referencia a la carga horaria de ese profesional, el Edital N° 002/2023 trae que la contratación es de diez meses, pudiendo ser prorrogado teniendo como jornada de trabajo veintidós horas semanales.

Sumado a eso, el Edital de selección en el ítem para contratación n° 002 (Ariquemes, 2023, p. 1-2) describe las siguientes atribuciones a ese profesional

Cuadro 3 – Obligaciones del educador social establecidas en la Comunicación 002/2023

| |
|---|
| Atender y acompañar a los alumnos con discapacidad en sus rutinas escolares; fomentar la higiene, los buenos modales, la educación informal y los hábitos de salud en niños y adolescentes; |
| Despertar el sentido de responsabilidad en los alumnos, orientándolos en el cumplimiento de sus deberes; |
| Atender a los niños o adolescentes en sus actividades fuera de clase y en los recreos; |
| Observar el comportamiento de los alumnos a la hora de las comidas; Velar por la disciplina en los establecimientos educacionales y sus alrededores; |
| Atender la entrada y salida de los alumnos; encargarse de recibir, distribuir y recoger diariamente los libros de lista y demás papeles relativos al movimiento de los alumnos en cada clase; |
| Dotar a las aulas del material escolar imprescindible; recoger y entregar en la oficina del centro libros, cuadernos y otros objetos olvidados por los alumnos; |
| Colaborar en las labores de asistencia a los alumnos en casos de emergencia, como accidentes o enfermedades repentinas; |
| Notificar a la autoridad competente los actos relacionados con faltas de disciplina o cualquier otra anomalía; |
| Recibir y transmitir mensajes; |
| Realizar otras tareas afines o relacionadas con el desarrollo de la docencia; |
| Realizar otras tareas cuando sea necesario y de acuerdo con las atribuciones y directrices del superior inmediato. |

Fuente: Elaboración propia a partir del Anuncio nº 002/2023 (Ariquemes, 2023).

El Edital Nº 002/2023 menciona que el profesional designado para acompañar alumnos con TEA tendrá atribuciones amplias, mas no especifica su actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Coelho (2021) argumenta que ese profesional debe poseer formación pedagógica para realizar intervenciones adecuadas y atender a las necesidades educacionales específicas de los alumnos con TEA en la sala de aula regular.

Barbosa et al. (2020) destacan que, aunque existan políticas educacionales para ampliar la inclusión, es necesario repensar la atención a alumnos con TEA, con el profesor regente colaborando más efectivamente con el profesional de apoyo. Y entendemos que, mientras las políticas educacionales no fueren plenamente implementadas, la especialización en la Atención Educacional Especializada (AEE) continuará limitada, y los acompañantes continuarán con dificultad para entender su papel y límites en su actuación profesional.

Ferreira Filho (2023) argumenta que desarrollar estrategias de enseñanza para alumnos con TEA es desafiador y va más allá de adaptaciones materiales y curriculares, requiriendo también atención al profesional de apoyo que acompaña al alumno. Dada la importancia de ese profesional para el alumno con TEA en el ambiente escolar de la Enseñanza regular, es crucial que las escuelas adopten las mejores estrategias de enseñanza y ofrezcan formación adecuada a los profesionales para prepararlos para los desafíos relacionados al enseñanza y aprendizaje de esos alumnos.

b) Perfil y percepciones de los participantes

En esta categoría presentamos la identificación de los participantes de la investigación. En el Cuadro 4 visualizamos algunas informaciones de los ES

Cuadro 4 – Perfil de los participantes de la pesquisa

| Identificación | Edad | Sexo | ¿Cuántos y cuáles alumnos con TEA atiende usted en esta institución? | Turma en que el alumno está matriculado |
|----------------|------|----------|--|---|
| ES1 | 23 | Femenino | 2 alumnos | 2º curso |
| ES2 | 21 | Femenino | 1 alumno | Pre-I |
| ES3 | 26 | Femenino | 2 alumnos | 2º curso |
| ES4 | 50 | Femenino | 1 alumno | 1º curso |
| ES4 | 53 | Femenino | 2 alumnos | Pre-II |

Fuente: Preparado por las autoras (2024).

De acuerdo con el cuadro arriba, observamos que la franja etaria en promedio de las profesionales entrevistadas es de treinta y cuatro años y seis meses, con variante entre veintiuno a cincuenta y tres años. En relación a la actuación de las profesionales van desde la educación infantil hasta el 2º año de la enseñanza fundamental.

En lo que se refiere a la formación, observamos que, de las cinco profesionales entrevistadas, apenas una tiene curso superior completo y realizó una especialización, mas sin ligación con el área en que está actuando y/o ligada a la educación especial.

Dias (2019) resalta que los profesionales de apoyo deben ser cualificados y capacitados para atender a las NEE de los alumnos con TEA. Ellos deben estar preparados para fornecer el soporte necesario durante el proceso de aprendizaje, con intervenciones que ayuden a desenvolver las capacidades de aprendizaje de los alumnos.

Las ES tenían en promedio, nueve meses y siete días, variando de treinta días a tres años, conforme el contrato de diez meses estipulado por el edital de tiempo de actuación en la institución. Detectamos que hay una alta rotatividad, y esto representa un aspecto dificultador, visto el proceso de adaptación del estudiante con TEA y la capacitación profesional de las ES.

De acuerdo con Barbosa et al. (2020) para una calidad en la atención especializada por los profesionales de apoyo, cree que no esté enteramente relacionada con cuánto tiempo de actuación cada uno tiene, mas sí el recorrido que hacen para buscar y perfeccionar las estrategias de enseñanza para atender al alumno con TEA.

En la cuestión que se refiere al tiempo en que están actuando en la institución, no nos indica la calidad de esas atenciones con los alumnos con TEA, es evidente que a lo largo del tiempo con la convivencia tales profesionales consigan identificar las singularidades de cada uno de sus alumnos con TEA y pasen a desenvolver mejor ese apoyo.

De acuerdo con el segmento del Plan Nacional de la Educación Especial en la perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) cuando comprobada la necesidad de una atención especializada, deberá ser realizada por un profesional especializado. Por lo tanto, al analizar las respuestas de las ES, la laguna en cuestión a la formación es evidente, para tal atención prescrita en la legislación.

En relación al punto primordial que destacamos, en pensar cómo debería ser la formación de esos profesionales, no contemplamos ese derecho al alumno con TEA, la institución al establecer un acompañante de apoyo en que no hay preparación profesional, eso significa decir que, el alumno con TEA está matriculado, pero su proceso educacional en la institución de enseñanza se encuentra con poco desarrollo.

Al cuestionar a los ES sobre la oferta de cursos o capacitaciones para mejorar la atención a alumnos con TEA, las respuestas fueron unánimes en indicar la realización de palestras y repase de informaciones. Todavía, ES-2 observó que, aunque haya algunas formaciones disponibles, su frecuencia y contenido dependen de la programación y planificación de la institución. Ya ES-3 relató que, a lo largo del año, fueron ofrecidas formaciones sobre educación especial e inclusión, con planes de ofrecer más cursos sobre temas como TEA en el futuro. En suma, las respuestas sugieren que, aunque haya algún soporte educacional, la regularidad y la profundidad de las capacitaciones varían conforme la planificación institucional.

Constatamos que, aunque haya preocupación de las instituciones de enseñanza, existe una laguna entre los derechos de los alumnos con TEA y la realidad en las escuelas, donde el apoyo de los profesionales es restringido a la SRM y no está presente en la clase común. Dias (2019) destaca que la falta de especialización de los profesionales de apoyo es preocupante, pues su preparación pedagógica inadecuada compromete la capacidad de atender a las necesidades educacionales específicas de los alumnos con TEA.

Evidentemente, que las formaciones traen aprendizajes para las ES, en el sentido de establecer una conexión entre la práctica de las ES y la teoría encontrada para la solución de posibles situaciones que envuelva al alumno con TEA en el contexto escolar, entonces resaltamos que delante de sus hablas, las ES están teniendo oportunidades para se capacitar dentro de las instituciones de enseñanza.

Las ES declararon con unanimidad que hay cambio de informaciones entre profesores y ES, conforme sus hablas, siempre que hay oportunidad conversan, cambian informaciones, dialogan a respeto del desarrollo del alumno, de una manera general el cambio entre profesores y ES acontecen siempre.

Barberini (2016) en su habla sobre el profesor de la sala de aula regular, cuanto, a su principal objetivo, que es de enseñar a sus alumnos y que, mediante las preocupaciones de atención al alumno con TEA, muchas veces se sienten despreparadas. Por lo tanto, esos diálogos son bien pertinentes para el cambio de informaciones y avances en las atenciones de apoyo al alumno con TEA.

Evaluar el progreso escolar de alumnos con TEA exige prácticas pedagógicas adaptadas a sus necesidades específicas. En las respuestas de los ES, ellos indicaron que las actividades son organizadas conforme esas necesidades. ES-1 y ES-5 informaron que ajustan las actividades de acuerdo con las necesidades individuales de los alumnos. ES-2 y ES-3 hablaron de que usan orientaciones de la sala de recursos y considera los sentimientos de los alumnos en la planificación. Ya ES-4 adapta las actividades al tiempo y a las necesidades del alumno. En suma, los educadores sociales demuestran un esfuerzo para personalizar sus prácticas y atender de forma adecuada a las necesidades de los alumnos con TEA.

Mediante las respuestas obtenidas, identificamos que las ES por más que dialogan y tengan una comunicación con el profesor regente y profesor de la SRM, aún así las políticas nos apuntan que no es solo el observar, mas sí reconocer las necesidades, organizar el trabajo pedagógico contemplando estrategias y recursos que favorezcan el aprendizaje del alumno con TEA, y eso puede ser alcanzado con formación específica para poder auxiliar estos encaminamientos en la función que ejercen.

Vioto (2022) argumenta que los profesores deben adoptar prácticas de enseñanza que atiendan adecuadamente a los alumnos de la EE y preparar estrategias pedagógicas inclusivas. Sumado a eso, la misma autora destaca la importancia de repensar y adaptar los métodos y actividades para garantizar que se adecuen a las necesidades individuales de los alumnos.

Justificando, Ferreira (2023) cree ser importante el trabajo conjunto entre profesor, el alumno con TEA y los demás alumnos de la turma. Acrescenta que, al hacer la misma actividad, es la inclusión aconteciendo, y que a través de esta la interacción del alumno con TEA y demás niños, puede acontecer el desarrollo de la comunicación del TEA.

En la concepción de la propuesta de que es la profesora de la sala de recursos que disponibiliza las actividades listas, para serem realizadas con los alumnos TEA, precisamos

analizar el siguiente punto: si el acompañamiento del profesional de apoyo está voltado solamente en auxiliar al alumno con TEA en la aplicación de las actividades disponibilizadas listas por el profesional de la SRM, en relación a planificar las actividades delante de las NEE de cada alumno con TEA, las ES dejan evidente que no son ellas que planifican, el planificar de las ES es solamente mediante la manera que van a auxiliar el acompañamiento de los alumnos en la realización de las mismas.

En la concepción de la propuesta de que es la profesora de la sala de recursos que disponibiliza las actividades listas, para serem realizadas con los alumnos TEA, precisamos analizar el siguiente punto: si el acompañamiento del profesional de apoyo está voltado solamente en auxiliar al alumno con TEA en la aplicación de las actividades disponibilizadas listas por el profesional de la SRM, en relación a planificar las actividades delante de las NEE de cada alumno con TEA, las ES dejan evidente que no son ellas que planifican, el planificar de las ES es solamente mediante la manera que van a auxiliar el acompañamiento de los alumnos en la realización de las mismas.

Analizamos el Edital nº 002/2023 en que, al describir las funciones del ES, no contemplamos en el cuadro de sus funciones que, una de ellas sería la planificación de las actividades para el alumno con TEA, contraponiendo el papel de un profesional especializado descrito en la Ley brasileña de nº 12.764 (Brasil, 2012) una vez que el profesional de apoyo, mientras preparado en su formación, hará intervenciones y planificaciones de acuerdo con las NEE de su alumno.

Coelho (2021) en su concepción cree ser visiblemente, la despreparación de los profesionales para atender a un alumno con TEA, defiende que la capacitación especializada se torna indispensable para promover proceso de enseñanza. Enfatizamos cuánto es trabajoso para las ES realizar sus funciones juntamente con los alumnos con TEA, por la despreparación en la formación y los desafíos que el TEA presenta.

En lo que dice respeto a las orientaciones recibidas para desempeñar su actuación, las ES informan que tienen apoyo de la gestión escolar, de la administración municipal (secretaría municipal de educación), todavía fueron unánimes en decir que la principal orientadora de su trabajo es la profesora de la SRM y cambio de informaciones con la profesora de la clase común.

Cunha (2017) afirma que es papel de todos los profesionales de las instituciones de enseñanza orientar en relación a las NEE en el ambiente escolar. De ese modo, acreditamos que para una escuela promover la educación en la perspectiva inclusiva todos deben hacer parte, en

orientar, informar y promover mediaciones para posibilitar mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos con TEA.

Los desafíos de atención y apoyo escolares a los alumnos con TEA son diarios, y permean dudas cuanto a la mejor estrategia de enseñanza y ni precisamos mencionar la despreparación de los profesionales de apoyo que es evidente en la escuela observada por parte de las ES.

En la categoría a seguir, presentaremos las evidencias del apoyo a la inclusión, y destacaremos cómo es el desarrollo de estrategias para incluir al alumno con TEA.

c) Pruebas de la inclusión

Al ser cuestionadas las ES con relación a las actividades desarrolladas, si poseen una sala específica y a los recursos disponibles para atender a los alumnos con TEA, las respuestas indicaron que la atención es en sala de aula y que recursos de la sala de recursos son utilizados cuando necesarios, pero no dieron mención al uso para el desarrollo de las tareas junto a los alumnos.

En destaque, ES-2 afirmó que ella auxilia al niño en sala de aula para mejorar su calidad de vida y promover su desarrollo y autonomía. Ella mencionó la colaboración con la familia y el uso de recursos, tanto fornecidos por la sala de recursos cuanto, por ella misma, para apoyar el aprendizaje funcional del niño. Por otro lado, ES-3 explicó que los alumnos con TEA estudian junto con los otros alumnos, realizando actividades semejantes a las de los demás o, en algunos casos, adaptadas por la sala de recursos. Cuando enfrentan dificultades, las actividades son ajustadas por la sala de recursos, aunque muchos alumnos consigan acompañar las actividades con los colegas.

Destacamos en el habla de la ES-2 y ES-3, en relación con la atención que realizan al alumno con TEA, en la sala de aula regular juntamente con los demás alumnos, hace parte del proceso de enseñanza aprendizaje que el alumno con TEA tiende a participar. Con relación a las actividades desarrolladas por los alumnos con TEA, defendemos que mientras el profesional que está en el apoyo no estuviere preparado cuanto, a su formación, las dudas en la atención de apoyo quedarán en segundo plano.

Entretanto, Dias et al. (2021) defienden que, para se establecer un AE, es necesario que por parte del profesor regente y el profesional de apoyo haya cambios, que trabajen juntos en el proceso de inclusión del alumno con TEA. Para tanto, contemplamos que la institución

participante hasta disponibiliza recursos pedagógicos, así como el habla de la ES-2 hasta tiene recursos propios, no quita la responsabilidad de que las atenciones al alumno con TEA cuando realizados por un acompañante que conoce y domina las técnicas de enseñanza, proporciona el avance en el proceso de enseñanza de ellos.

La Ley n° 12.764 (Brasil, 2012) fija el profesional especializado, que estará en el acompañamiento junto con el profesor regente de la sala, contribuyendo para que no ocurra lo que fue relatado por las ES de la escuela participante.

Al ser cuestionadas sobre el desempeño de sus alumnos con TEA, las ES presentaron diferentes perspectivas. ES-1, ES-4 y ES-5 destacaron que sus alumnos se salen bien y muchas veces los sorprenden positivamente. No obstante, ES-2 relató que, aunque su alumno tenga muchas dificultades, él está haciendo progresos, como mejorar la habilidad de pegar el lápiz y realizar actividades con auxilio y refuerzos positivos. Por su vez, ES-3 observó que sus alumnos han mostrado una evolución significativa, integrándose bien con los colegas y presentando un desarrollo positivo e inclusivo, caracterizando el progreso como "supernormal" y "super inclusivo".

A partir de las declaraciones de las ES, observamos que ellas demuestran empeño en el acompañamiento del AEE de los alumnos con TEA, evidenciado por el relato positivo sobre el progreso educacional de los alumnos. Angelo (2021) menciona que, aunque el aprendizaje de algunos alumnos con TEA pueda ser más lento, las ES creen que el proceso de aprendizaje está yendo bien, con cada alumno desenvolviéndose conforme su propio ritmo.

Mediante a eso, Dias (2019) defiende el habla de las ES que contempla el buen desempeño de sus alumnos con TEA, realizar sus actividades en sala de aula regular es un progreso, si fuéramos fomentar la idea de que, el hecho de realizar una actividad en sala de aula hace con que se compruebe que no es imposible la inclusión del alumno con TEA en la clase común.

En lo que se refiere a la identificación de las potencialidades de aprendizaje de los alumnos con TEA y cómo buscan conocerlas, ES-1 mencionó que un alumno enfrenta muchas dificultades, mientras el otro es bastante independiente. ES-2 explicó que evalúa diariamente el desarrollo del alumno en colaboración con los padres, manteniendo una buena comunicación para identificar áreas de mejoría. ES-3 afirmó que consigue identificar las necesidades y potencialidades de los alumnos a través de evaluaciones, estudios y observaciones desde el inicio. ES-4 destacó que observa el comportamiento y las necesidades del alumno, busca

incentivarlo y aprende constantemente con él. ES-5 observó que un alumno precisa de estímulo, mientras el otro es bastante dependiente de ella.

Entre las cinco respuestas de las ES, identificamos en todas las respuestas positivas de que consiguen identificar las potencialidades de sus alumnos. Cunha (2017) resalta que es de extrema relevancia que el profesional comprenda la potencialidad de su alumno. En sus descripciones, las ES-3 y ES-4 creen que la mejor forma de conocer a su alumno es observarlo. En una manera más amplia, creen que, si entienden lo que ellos están precisando, van a poder atender sus NEE con más precisión.

Uno de los aspectos fundamentales del trabajo del profesional en la educación es la práctica adquirida a lo largo de la experiencia, la cual es crucial para el desarrollo de los alumnos. En el contexto de los alumnos con TEA, la falta de práctica en la intervención pedagógica, juntamente con la ausencia de materiales didácticos adecuados, recursos humanos y una estructura física apropiada, puede comprometer significativamente la contribución para el desarrollo de esos alumnos.

Cuando cuestionamos a las ES en relación con los materiales adaptados, cuáles serían y quien elabora esos materiales, las indicaciones en las respuestas fueron que, hay materiales disponibles, son materiales de la institución de enseñanza ofertados para uso de los alumnos con NEE, pero en relación a la elaboración de ellos siempre elaboran materiales nuevos mediante las necesidades o contenido que está siendo trabajado por el profesor de la sala de aula.

En continuidad, a los materiales que menciona la cuestión anterior, de las cinco ES apenas las ES-1 y ES-5 creen que habría necesidad de más materiales. Constatamos que la escuela disponibiliza varios materiales didácticos para cada tipo de atención, en el caso esos materiales quedan en la SRM y están disponibles para las ES utilizaren con los alumnos con TEA en sus atenciones.

En ese sentido, Ferreira (2023) defiende que, para la inclusión de los alumnos con TEA se hace necesariamente que el profesional esté orientado cuanto, a su atención, la oferta de recursos didácticos favorables para auxiliar en el desarrollo de las actividades.

Relacionado a las dificultades para desarrollar actividades con los alumnos TEA, las ES afirmaron que las principales dificultades son con relación a la falta de materiales y ausencia

de espacio adecuado (ES-1, ES-5), dificultad para pesquisar y organizar las actividades pedagógicas (ES-2), las otras dos respuestas fueron apenas no.

Para las ES de esa institución, de las cinco una no siente necesidad de recibir ni información, ni orientación para su atención. Ya dos de ellas gustarían de tener acceso al laudo que presenta el diagnóstico de su alumno. Para las otras dos sería importante tanto recibir informaciones de los padres de sus alumnos cuantas orientaciones por parte de la escuela. Una de las respuestas analizadas comprende la importancia que otros profesionales tendrían en el auxilio del proceso de inclusión de los alumnos con TEA, siendo la ES-2 cuando menciona la importancia de un profesional terapeuta ocupacional para auxiliar en algunas dudas.

Entre las cinco respuestas de las ES todas juzgan necesario más informaciones de sus alumnos, en relación con el laudo, informaciones de la familia e informaciones individuales como una forma de mejorar el proceso de inclusión de su alumno con TEA en la institución. Con relación a las sugerencias, solamente la ES-3 sugirió trabajar con paciencia y cariño, tener una psicóloga para dar soporte y no concentrar tantos alumnos con TEA en la misma escuela.

Las sugerencias apuntadas por ellas indican que auxiliarán en la atención realizada por ellas junto al alumno con TEA, en ese segmento acreditamos que el profesional siempre está abierto a recibir algo que pueda venir contribuir para su desempeño como profesional. Notamos que las ES, demostraron intereses en que procura conocer sus alumnos con TEA, hecho ese que argumentan, Barbosa y Bezerra (2021) que precisamos conocer quién es nuestro alumno, para incluirlos.

Sin embargo, evaluamos el siguiente aspecto, el alumno con TEA en el ámbito familiar es una cuestión que ayudaría a detectar sensibilidades sensoriales y auditivas como palmas, música, estallido de balón, y eso el profesor y cuidador pueden coleccionar informaciones y evitar en sala cuando posible. Sumado a eso, puede identificar junto a la familia focos de interés como música, carrito, plastilina, gelatina, dinosaurios entre otros, en que el profesor y cuidador pueden inserir en las aulas actividades conteniendo esta preferencia.

A lo que se refiere al laudo, observamos que es pertinente que el profesional de apoyo conozca y tenga acceso a las informaciones del diagnóstico del alumno. Sumado a eso, Vioto (2022) ya destaca las evidencias del trabajo colaborativo en este proceso de inclusión del

alumno con TEA en una red multiprofesional, dentre los profesionales envueltos pediatra, neuropediatra, psicóloga, terapeuta ocupacional, fonoaudiología, entre otros.

Consideraciones finales

Retomando al problema de investigación que delimita este trabajo, a saber: ¿cuál el papel del profesional de apoyo a la inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela pública municipal localizada en el Estado de Rondônia?

Identificamos que el profesional que acompaña al alumno con TEA en sala de aula, denominado de Educador Social, no tiene formación específica para auxiliar y desarrollar las actividades junto a los alumnos. Paralelo a eso, al delimitar el papel del profesional de apoyo descrito en la legislación brasileña, contemplamos que hay un profesional de apoyo especializado sí en la escuela participante que actúa en la sala de recursos, pero sus acompañamientos en la clase común no son especializados para ejercicio de la función junto al alumno con TEA.

Reconociendo que el acompañamiento por un profesional de apoyo es un derecho esencial para los alumnos de la Educación Especial, y reflejando sobre la Educación Inclusiva, constatamos que, en la escuela participante, el profesional especializado actúa apenas en la sala de recursos. Lo ideal sería que ese acompañamiento ocurriera diariamente en la sala de aula regular.

Nuestro objetivo era identificar ese profesional conforme las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos con TEA, asegurando su inclusión en las actividades diarias de la sala de aula regular. Aunque la institución ofrezca formaciones, nuestra investigación enfoca en la necesidad de un acompañamiento adecuado para garantizar la inclusión efectiva de esos alumnos. La falta de un conjunto adecuado de metodologías y técnicas de enseñanza compromete la inclusión efectiva de los alumnos con TEA en la práctica escolar.

Analizamos el papel del profesional de apoyo a la inclusión del estudiante con TEA en una escuela municipal, destacando su relevancia para el proceso de inclusión en el ámbito escolar para los estudiantes con TEA. El profesional de apoyo mientras intervenciones y

prácticas para atender las NEE s del estudiante con TEA individualmente, favoreciendo su enseñanza aprendizaje y la inclusión.

Para desarrollo de la investigación, una de las dificultades encontradas fue la cuestión de la inquietud que se refiere al profesional de apoyo, mientras encontramos en las políticas educacionales las especificaciones que rigen sobre ese profesional, inclusive su formación.

Una de las relaciones que deben ser consideradas en las atenciones a los alumnos con TEA en la sala de aula regular, es si la institución de enseñanza oferta el profesional de apoyo, ¿cuáles son las prácticas de enseñanza desarrolladas entre los profesores regentes y los profesionales de apoyo? Consideramos que ese trabajo por la inclusión es conjunto, no se debe incluir excluyendo. Con el objetivo de efectivizar la inclusión, la unión colaborativa entre la escuela, la familia y el estado, se hace necesaria, para la inclusión de los alumnos con TEA.

Por lo tanto, mediante la relevancia que hay en el trabajo colaborativo debemos entender que, situaciones en sala de aula acontecen y que la mediación solo será bien asistida si el profesional estuviere realmente capacitado para intervenir. Dejamos la siguiente indagación para futuras investigaciones que no fue abordada, que demuestra una relevancia es la cuestión de la formación de esos profesionales de apoyo, si la Ley establece el profesional especializado y hace mención de su formación, ¿qué podemos hacer para actuar en ese escenario de tantas controversias?

Al considerar la educación inclusiva, es esencial analizar las particularidades de cada alumno. Para alumnos con TEA, es crucial perfeccionar conocimientos y entender que la inclusión va más allá de la matrícula escolar, aconteciendo de hecho con el aprendizaje efectivo del alumno que depende significativamente de la presencia de un profesional de apoyo especializado. Se espera que la investigación contribuya para la reflexión de los educadores sobre cómo implementar prácticas inclusivas, incentivando la planificación y la organización con un foco especial en el papel del profesional de apoyo en el contexto escolar.

Referencias

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. Disponible en: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>. Accede en: 22 dez. 2022.

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

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

ARIQUEMES. **Edital N° 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. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-03072016000100006. Accede en: 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. Disponible en: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871>. Accede en: 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. Disponible en: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597>. Accede en: 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. Disponible en: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342> . Accede en: 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. Brasília: 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. Disponible en: <https://www.ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3560>. Accede en: 18 dez. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017. Disponible en:
<https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2014>. Accede en: 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. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8121800.pdf>. Accede en: 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. Disponible en:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745>. Accede en: 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 Disponible en: <https://revistafpsr.com/v10n297690.pdf>. Accede en: 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. Disponible en:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29175>. Accede en: 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. Disponible en: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4899>. Accede en: 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. Disponible en:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/44595>. Accede en: 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 práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**: uma pesquisa colaborativa. 2020. 300f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponible en: <https://ri.unir.br/jspui/>. Accede en: 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. Disponible en: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes> -

teses/teses /category/24-2022?download=513:2022-vioto-josiane-rodrigues-barbosa. Accede en: 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. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Accede en: 26 dez. 2023.

CRediT

| | |
|---------------------------------|---|
| Reconocimiento: | No aplica. |
| Financiación: | No aplica. |
| Conflicto de intereses: | Los autores certifi- can que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito. |
| Aprobación ética: | No aplica. |
| Contribución de los autores: | REIS, L. R. L. V.: declara que ha participado en la redacción del artículo y que ha sido responsable de la conceptualización, la recopilación de datos, el análisis formal, la redacción y la revisión del texto; PRAIS, J. L. S e FREITAS, F. P. M. declara haber contribuido a la redacción - borrador original; supervisión, validación. |

Enviado en: 17 de septiembre de 2024
Aceptada: 14 de noviembre de 2024
Publicación: 18 de febrero de 2025

Editor de sección: João Fernando de Araújo
Miembro del equipo de producción: Daniella Caroline R. R. Ferreira Mesquita
Asistente editorial: Simone Steffan