



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LETÍCIA BEZERRA LEITE

**CONTEXTO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

REDENÇÃO - CE, 2024

LETÍCIA BEZERRA LEITE

**CONTEXTO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.Dr. Joserlene Lima Pinheiro

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Leite, Leticia Bezerra.

L55c

Contexto e atuação do profissional de apoio à criança com deficiência na instituição escolar / Leticia Bezerra Leite. - Redenção, 2024.

44f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro.

1. Profissional de apoio escolar. 2. Educação inclusiva. 3. Transtornos do espectro autista em crianças. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.90460981

LETÍCIA BEZERRA LEITE

**CONTEXTO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO À CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade Monografia, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Campus dos Palmares/CE, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Data da aprovação: **22/11/2024**

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. Joserlene Lima Pinheiro (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof^a.Dr^a.Geranilde Costa e Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Prof^a.Dr^a. Viviane Pinho de Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB

Dedico à minha família, que sempre esteve ao meu lado. Obrigada pelo amor incondicional, pela compreensão e incentivo em cada passo desse caminho. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Joserlene Lima Pinheiro, pela orientação, paciência e valiosas contribuições ao longo deste trabalho. Sua dedicação e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À banca, agradeço a cada um dos membros por dedicarem tempo e atenção, além das sugestões que, sem dúvida, enriqueceram o meu trabalho.

Agradeço também à minha família, pelo apoio incondicional e amor constante. Vocês foram meu alicerce em todos os momentos, e sem vocês eu não teria conseguido chegar até aqui.

Por fim, um agradecimento especial à minha companheira, Máyra, que esteve ao meu lado em cada desafio, oferecendo motivação e compreensão.

A todos, meu sincero obrigado!

“Porque cada um, independente das habilitações que tenha, ao menos uma vez na vida fez ou disse coisas muito acima da sua natureza e condição, e se a essas pessoas pudéssemos retirar do cotidiano pardo em que vão perdendo os contornos, ou elas a si próprias se retirassem de malhas e prisões, quantas mais maravilhas seriam capazes de obrar, que pedaços de conhecimento profundo poderiam comunicar, porque cada um de nós sabe infinitamente mais do que julga e cada um dos outros infinitamente mais do que neles aceitamos reconhecer.” A Jangada de Pedra - José Saramago

RESUMO

Este estudo tem como problemática qual o contexto de atuação do Profissional de Apoio em escolas no Maciço de Baturité, e tem como objetivo refletir sobre sua atuação com crianças no espectro do autismo, e dimensionar a demanda por esses profissionais nesta região. O estudo é relevante por se tratar de uma profissão recente, que foi oficialmente regulamentada somente em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão, e que não tem seus contornos devidamente definidos. Como metodologia, utilizamos capítulos teóricos e questionário do Google Forms, respondido por 09 pessoas. Nos resultados, entendeu-se que os(as) Profissionais de Apoio que atuam nas escolas do Maciço de Baturité vivem uma realidade onde a criança é colocada inteiramente sob responsabilidade desse profissional, ficando excluídos os outros agentes da inclusão. Então, quando se trata de crianças no espectro do autismo, não há, de fato, uma inclusão, porque tanto esse profissional quanto essas crianças, são desvalorizados em seu ambiente escolar. Por fim, concluímos que o lugar que o Profissional de Apoio ocupa na escola é um espaço de desvalorização de seu trabalho, enquanto categoria, e a consequente dificuldade de inclusão de crianças no espectro do autismo.

Palavras-chaves: Profissional de apoio - Educação Inclusiva - Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This study aims to understand the situation and context of Support Professionals in the Maciço de Baturité, reflecting on their work with children on the autism spectrum, and sizing the demand for these professionals in this region. The study is relevant because it is a recent profession, which was only officially regulated in 2015, with the Lei Brasileira de Inclusão, and which does not have its contours properly defined. As a methodology, we used theoretical chapters and a Google Forms questionnaire, answered by 9 people. In the results, it was understood that Support Professionals who work in schools in the Maciço de Baturité live in a reality where the child is placed entirely under the responsibility of this professional, leaving other agents of inclusion excluded. So, when it comes to children on the autism spectrum, there is, in fact, no inclusion, because both these professionals and these children are devalued in their school environment. Finally, we conclude that the place that the Support Professional occupies at school is a space for the devaluation of their work, as a category, and the consequent difficulty in including children on the autism spectrum.

Keywords: Support Professional – Inclusive Education – Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LBI - Lei Brasileira de Inclusão a Pessoa com Deficiência

PA - Profissional de Apoio

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção

PCD - Pessoa com Deficiência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
DESENVOLVIMENTO	17
1. INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: SENTIDOS E DIFERENÇAS	17
2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	21
3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	24
4. O QUE É O “PROFISSIONAL DE APOIO” E A IMPORTÂNCIA DESTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO ESPECTRO DO AUTISMO	28
5. ALGUMAS QUESTÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE APOIO: PERSPECTIVAS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO P.A	30
METODOLOGIA	32
RESULTADOS E DISCUSSÕES	34
CONCLUSÃO	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como ponto de partida a percepção de que o(a) Profissional de Apoio carece de valorização na sua atuação, tanto na esfera salarial quanto nas próprias condições de trabalho deste. Muitas vezes, o(a) Profissional de Apoio vê-se em uma escola sem acessibilidade, sem uma sala de recursos pedagógicos e com um núcleo gestor e corpo docente que vê o mesmo mais como um Professor de Apoio, que deve elaborar/resolver atividades adaptadas para o estudante deficiente, em vez de realizar somente o previsto pela Lei 13.146/2015, que é o que subsidia sua profissão legalmente.

Assim, essa pesquisa tem como eixo dois pontos de partida: o contexto nas instituições escolares de Profissionais de Apoio de crianças e adolescentes com deficiência e a atuação destes profissionais dentro do espaço escolar. Espera-se responder às seguintes perguntas: o que é um/a profissional de apoio? Quais as leis que subsidiam a profissão? Quais os maiores desafios de um(a) Profissional de Apoio dentro das instituições escolares? Qual o contexto e a atuação de um(a) Profissional de Apoio com crianças no espectro do autismo?

Tendo atuado durante quase um ano como Profissional de Apoio em uma Escola de Ensino Fundamental Municipal no interior do Ceará, foi possível perceber a complexidade do trabalho do(a) Profissional de Apoio, comumente conhecido como Cuidador/a. O maior desafio se mostra na inserção do aluno dentro do contexto escolar: enquanto profissional que permanece junto ao aluno o tempo inteiro, quando este aluno é isolado das atividades escolares, o mesmo isolamento se faz sentir no Profissional de Apoio, ficando nítido o preconceito e exclusão com crianças e adolescentes com deficiência.

Embora na escola haja um discurso evidente de inclusão e integração de todos e todas no espaço escolar, este mesmo discurso acaba por minimizar as desigualdades presentes na escola e não promove, de qualquer forma, a eliminação dessas desigualdades. (Maciel, Kassar, 2011).

Essa pesquisa se faz necessária porque precisa-se de maiores esforços na academia para falar sobre o(a) PA. O silenciamento de estudantes com deficiência e dos Profissionais de Apoio que estão diariamente junto a esses sujeitos é um desafio diário para quem deseja ver a integração e a inclusão acontecer na prática. É evidente que existe uma contradição quando a

escola oferece a todos o acesso à educação plena, mas não dá as condições necessárias para que todos, realmente, ocupem aquele espaço. (Maciel, Kassar, 2011).

Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), percebi que o próprio currículo do curso não promove, de fato, uma abordagem mais específica de temas que envolvem a Educação Inclusiva, muito menos há o debate acerca do(a) Profissional de Apoio, que é uma profissão reconhecida pela Lei desde 2015.

Formada em Bacharelado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), penso que seria impossível ser uma pedagoga sem, antes, pensar a realidade de uma maneira crítica, com o propósito de construir um futuro melhor e mais inclusivo.

Para fins de recorte de pesquisa do presente trabalho, iremos nos ater ao inciso **XIII - Profissional de Apoio** presente na Lei 13.146/15 (BRASIL, 2015), isso porque ainda é uma profissão muito recente e que não possui seus contornos devidamente delineados tanto pela Lei (Brasil, 2015) quanto pelas próprias práticas no ambiente escolar. Para além disso, interessa estudar como o Profissional de Apoio (PA) influencia positivamente no desenvolvimento de crianças no espectro autista, tendo em vista que é essa figura que está constantemente presente na rotina escolar dessas crianças.

O inciso XIII da referida lei (Brasil, 2015) deixa claro que o(a) Profissional de Apoio é uma

(...) pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (...) (BRASIL,2015).

De acordo com a Lei 13.146/2015, o(a) Profissional de Apoio (PA) é aquele que auxilia na inclusão do/a aluno/a com deficiência. É o profissional que está presente desde a chegada da criança ou adolescente com deficiência na escola, até o momento em que ele volta para casa, ou conclui seu período na Educação Básica. Sendo assim, esse profissional deve prestar orientações com relação à alimentação, locomoção, higiene pessoal e outras atividades que forem necessárias (BRASIL, 2015).

Nesse caso, o(a) Profissional de Apoio é a pessoa mais próxima da criança e do adolescente com deficiência na escola, estando atento para as necessidades básicas e, também, pedagógicas, daquele sujeito (se sabe ler muito, pouco, se consegue realizar operações matemáticas básicas ou mais avançadas etc.). No entanto, sendo um profissional que, embora não esteja regulamentado na Classificação Brasileira de Ocupação, está embasado legalmente pela lei supracitada e ainda se enquadra em uma profissão que são atribuídas funções fora do seu eixo de atuação, como desenvolver atividades escolares que não convergem com o que está delimitado, segundo a Lei 13.146/15.

No entanto, nota-se que a própria LBI abre uma “brecha” para os limites de atuação desse profissional, quando coloca “(...) **e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária**, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (...)” (BRASIL, 2015) (*grifo da autora*).

É com esse intuito que vejo o debate que se segue como necessário para trazer questões que ficam à margem porque mexem com uma estrutura que tem servido muito bem ao status quo durante séculos. Para pensar uma Educação Inclusiva, é preciso pensar como se dá a exclusão, inclusive no âmbito de atuação de um profissional que deveria promover a integração e inclusão de crianças e adolescentes com deficiência, como é o caso do(a) Profissional de Apoio.

A exclusão, perceptível por todos, inclusive pelo(a) Profissional de Apoio, foi o que moveu esta pesquisa a se tornar uma monografia: a possibilidade de trazer a questão à tona de maneira acadêmica, com o intuito de compreender como se dá a atuação desse P.A, a importância dele no desenvolvimento pedagógico da criança ou adolescente com autismo e quais as mudanças necessárias para a valorização da profissão.

Nesse sentido, pretende-se utilizar como metodologia uma pesquisa qualitativa, no intuito de definir quais teorias e pensamentos críticos e científicos estão sendo estudados acerca do exercício da função de Profissional de Apoio e sobre a relação de estudantes com deficiência na escola, com aplicação de questionário para Profissionais de Apoio do Maciço de Baturité.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a situação do Profissional de Apoio no contexto escolar, tendo como objetivos específicos refletir sobre a sua atuação com crianças

no espectro do autismo, no Maciço de Baturité, além de dimensionar a demanda por Profissionais de Apoio no contexto escolar na região do Maciço de Baturité, compreender o suporte escolar que recebem crianças no Espectro Autista na escola pública desta região e caracterizar a atuação dos profissionais de apoio na inclusão de alunos no espectro autista junto ao contexto escolar. Considerando a relação intrínseca existente entre o profissional e a criança, é através dessa relação no espaço escolar que poderemos observar como esse Profissional de Apoio é visto e tratado no ambiente escolar e possíveis desdobramentos sobre a inclusão de estudantes com TEA.

O presente estudo divide-se em cinco momentos: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

No primeiro capítulo da fundamentação teórica, denominado “Integração e Inclusão: sentidos e diferenças”, será feita uma análise acerca do que é inclusão, integração e a diferença entre ambos dentro do âmbito educacional. O segundo capítulo, “Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil” pretende abordar como desenvolveu-se a educação de pessoas com deficiências no Brasil do século XIX ao XXI.

O terceiro capítulo chamado “Marcos legais da Educação Inclusiva no Brasil” pretende discorrer sobre quais as leis que subsidiam a Educação Inclusiva no país e quais as características dessas legislações. No capítulo quatro, “O que é o Profissional de Apoio e a importância deste na inclusão de estudantes com deficiência” será dito o que é, essencialmente, o PA, como ele atua dentro da escola juntamente com o estudante, em linhas gerais, e como o PA auxilia na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

O capítulo cinco “Algumas questões acerca do Profissional de Apoio: Perspectivas e Mudanças necessárias no contexto de atuação do Profissional de Apoio”, irá abordar as problemáticas envolvendo a profissão, bem como sugere o que pode ser mudado tanto na legislação quanto no cotidiano escolar para que o PA seja valorizado profissionalmente e possa exercer sua função de forma plena.

Na metodologia, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, utilizando um questionário para um levantamento de dados sobre os P.As em escolas do Maciço de Baturité. Esses questionários serão aplicados com Profissionais de Apoio da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa consiste de dois momentos: primeiro, uma discussão teórica sobre a(s) temática(s) e, em seguida, aplicação de questionário.

Quanto às considerações finais, pretende-se responder aos questionamentos que norteiam o trabalho, de maneira a cumprir com os objetivos traçados e obter o máximo de informações possíveis sobre a situação do Profissional de Apoio no contexto escolar e perceber como se dá sua atuação com crianças com autismo.

DESENVOLVIMENTO

1. INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: SENTIDOS E DIFERENÇAS

Crianças e adolescentes que são parte da Educação Inclusiva vivenciam, diariamente, um cotidiano de estigmas, preconceitos e exclusão. Isso tudo acontece principalmente porque os profissionais da educação não sabem trabalhar devidamente com esses grupos, além de não diferenciarem adequadamente a inclusão da integração nas suas práticas. Saber diferenciar um conceito do outro pode, no fim das contas, trazer para esses alunos e alunas uma ruptura com uma visão de mundo estigmatizada.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão é um movimento que trabalha com a diversidade, e que se preocupa com a transformação da sociedade para que haja a valorização dessa diversidade, e para que também haja o aprendizado. Já a integração, ora em desuso, é um conceito que prevê somente a inserção de pessoas com deficiência na sociedade, sem adaptá-la para tanto.

Primeiramente, é importante compreender que estamos no meio de uma crise de paradigma, como evidenciado por Mantoan (2003). Os paradigmas, são todos os conceitos, pensamentos e princípios que, geralmente, são partilhados por um grupo e norteiam este a um determinado tipo de comportamento, até não servirem mais para os fins a que vieram, sendo deixados de lados e substituídos por outros paradigmas.

Isso acontece porque os paradigmas não conseguem acompanhar o tempo histórico de uma geração, que está a todo momento se modificando e sendo modificada, gerando então, uma crise. No caso da inclusão e integração, há uma ruptura de paradigma no que entendemos por inserção de alunos e alunas com deficiência, já que, atualmente “(...) uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.” (Mantoan, 2003, p. 10)

Logo, a integração dá espaço para a inclusão no meio escolar, como melhor alternativa para pessoas com deficiência, porque é a inclusão que irá tomar a diferença como a principal conjuntura para que haja o aprendizado. Somente em meio a diferença conseguimos ter sucesso no aprendizado, pois crescemos com o que é diferente.

É necessário que a escola, como espaço de construção do saber, possa se apropriar de um novo paradigma, onde saberes, que antes eram isolados e compartimentalizados, e dos encontros da subjetividade humana através do cotidiano com o social e o cultural, possam construir um novo contexto escolar, mais humano.

No entanto, esses ideais acerca da inclusão nem sempre foram pensados dessa maneira. Uma educação para todos nem sempre teve o tom da inclusão e, atualmente, ainda é fortemente criticada por se tratar de uma educação homogeneizadora. Mas, vamos caminhar por partes.

Para compreender a diferença entre integração e inclusão, precisamos, primeiro, compreender o contexto escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Segundo Kassar (2011), o termo “inclusão” tem sido apropriado pela política brasileira com mais frequência desde o fim da década de 90. O fenômeno da globalização promovido pela conexão de diversos lugares do mundo através da internet, fez com que o país enxergasse a mudança de paradigma entre o fim da década de 90 e o início dos anos 2000: a integração já não fazia mais sentido, sendo necessário o surgimento de um novo paradigma, trazido pela inclusão.

A integração não faz mais sentido enquanto termo para definir as relações existentes na Educação Inclusiva porque se refere, apenas, à inserção de pessoas com deficiência na sociedade, sem qualquer tipo de mudança de paradigma ou de consciência por parte da população, como um todo.

Na sociedade capitalista em que vivemos, somos valorizados pelo que temos e pelo que conseguimos produzir enquanto mão-de-obra. No caso de pessoas com deficiência, estas não podem ser vistas como sujeitos(a) não integrados ou fora da sociedade como um todo (Borges, Pereira e Aquino, 2012), mas sim, como pessoas que estão fora dos valores estabelecidos por essa mesma sociedade, justamente por serem diferentes.

Segundo Laplane (2013), no século XX tivemos a disseminação de duas grandes teorias de aprendizagem, formuladas por dois grandes teóricos da Educação. O Construtivismo de Piaget enxergava a educação formal como tendo “(...) objetivo a autonomia dos indivíduos e a formação de indivíduos críticos capazes de usar criativamente o conhecimento.” (2013, p. 8)

Assim, podemos inferir que uma pessoa educada com criticidade é uma pessoa que consegue enxergar a sociedade em suas diversidades, em sua totalidade. No caso, qual seria o papel da sociedade no desenvolvimento humano? E como o indivíduo fora do padrão, no caso de pessoas com deficiências, têm seu lugar na educação, se este já é excluído por estar “fora da norma”?

Uma outra teoria que veio para problematizar as relações existentes entre educação e diversidade foram as ideias trabalhadas por Lev Vigotsky a partir do construtivismo de Piaget: a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal como uma maneira de mostrar o professor como importante mediador do conhecimento e do desenvolvimento.

Mas, PCDs na escola, na maioria das vezes, são distanciados do corpo docente, porque não existe nem mesmo a inclusão destes em sala de aula. Então, como fica o conhecimento e desenvolvimento dessas crianças?

Nesse caso, “Essas ideias difundiram-se nos meios educacionais e passaram a constituir o discurso oficial sobre educação, particularmente no que se refere aos modos de ensino e à dinâmica interna da sala de aula.” (Laplane, 2013, p.8) Ou seja, as ideias surgiram, mas a educação, na prática, não acompanhou essas ideias, permanecendo sem grandes mudanças.

Um eixo problemático presente na ideia de “integração” é que as escolas tentam a todo custo disseminar um discurso de “somos todos iguais” que prejudica fortemente as pessoas com deficiência. Assim, “o princípio de integração está acentuando a intolerância à diferença, na “tentativa de igualar o igual ao desigual” (Borges, Pereira e Aquino, 2012).

Crianças e adolescentes com necessidades específicas precisam de tratamento diferenciado, porque

Crianças com ritmos e tempos diferentes exigem tratamento diferenciado, uma vez que não é possível tratar como igual aquele que é diferente. Para atender a essa ideia, existe a defesa do respeito às diferenças e do atendimento às diferenças individuais. Dessa forma, torna-se difícil tratar igual à maioria aqueles que necessitam de atendimento diferenciado. (Borges, Pereira e Aquino, 2012, p. 2)

Enxergar a Educação Inclusiva sob essa ótica da integração não traz nenhum benefício para o aluno e aluna com deficiência, pois se não há uma mudança de pensamento e ações por parte da população (Mantoan, 2003), os preconceitos, estigmas e estereótipos continuarão a serem reproduzidos.

Podemos pensar também a globalização como um elemento responsável pela instituição de um padrão de ser humano na sociedade. Este padrão permeia o indivíduo na sociedade capitalista que exige um modelo específico para movimentar as engrenagens do sistema, modelo esse que é: homem cis, branco, heterossexual e sem deficiência. Ainda de acordo com Laplane (2013),

(...) a globalização tende a gerar novas desigualdades, além de fazer recrudescer as já existentes. Isso é especialmente verdadeiro para países do Terceiro Mundo, onde se constatam a difusão desigual das inovações tecnológicas, o surgimento de ilhas de excelência que convivem com bolsões de miséria, o aumento das distâncias entre os participantes e os excluídos do processo. Como diz Castells, “o que caracteriza a globalização é que ela é extraordinariamente excludente e inclusiva ao mesmo tempo. Inclui o que gera valor e exclui o que não é dinâmico e não cria valor” (1995, p.20)” (p.9)

Assim, a ideia de integração promove um tipo de “falsa inclusão”, onde a pessoa com deficiência vivencia uma verdadeira contradição entre ter todo o acesso aos bens e serviços que a sociedade possui, e a existência de diferentes condições sociais e barreiras para conseguir acessar a esses bens e serviços (Kassar, 2011). Basicamente, é como se a sociedade colocasse uma muralha entre a pessoa com deficiência e o que ela pode ter acesso por direito garantido através da legislação.

É uma verdadeira relação de exclusão quando se trata de integração, pois há somente a inserção da pessoa com deficiência nos espaços, mas não há uma mudança social, cultural e educacional em todos os âmbitos. Isso faz com que a pessoa com deficiência tenha dificuldades para conquistar todos os espaços, seja o escolar, o profissional, até mesmo outros serviços básicos, como saúde, lazer etc.

A maior contradição existente nos integracionistas¹ é que estes acreditam fortemente que os alunos e alunas com deficiência precisam ser integrados aos espaços porque são diferentes (Borges, Pereira e Aquino, 2012), quando na verdade, nunca estiveram fora totalmente desses espaços: somente seus direitos foram negados e anulados da rotina escolar por serem vistos como incapazes.

No caso da inclusão, além da pessoa com deficiência ser inserida aos espaços da sociedade – todos eles –, existe uma preocupação em promover uma mudança no pensamento das pessoas, na forma como estas enxergam a pessoa com deficiência, eliminando preconceitos e estereótipos. Na educação inclusiva, a pessoa com deficiência não só é inserida no espaço escolar, como também é vista como um aluno ou aluna capaz de superar obstáculos, assim como todos os outros nesse espaço.

Nesse sentido, podemos pensar que “(...) a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem acumulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos.” (Mantoan, 2003, p.10) porque, além de ir contra a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/15), dificulta o aluno e aluna com deficiência a conquistar cada

¹ Pessoas que defendem o conceito de integração como uma ferramenta positiva para a existência de jovens e adultos nos sistemas educacionais. (Borges, Pereira e Aquino, 2012).

vez mais os espaços na sociedade, bloqueando o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo.

É nesse sentido que se faz necessário, também, estar sempre a par do respaldo da lei que esses estudantes possuem, para entender seus direitos e cobrá-los em casos e espaços onde o que esteja sempre promovido seja a integração e não a inclusão, além de contextualizar de onde surgiram as diferenças que hoje vemos tão nitidamente nesses espaços.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, até antes da década de 50, não se falava de Educação Especial e Inclusiva. Isso porque essa área de que tratava de pessoas com deficiência e necessidades específicas era tratada somente como responsabilidade da psicologia e psiquiatria. Um grande problema que, infelizmente, assolava esse público era a institucionalização.²

Nesse período, a educação brasileira, sem muitas mudanças quanto aos métodos educativos, que, na época eram revestidos de violências, não era vista como necessária por ser responsável pela socialização e pelo desenvolvimento de um cidadão (Miranda, 2019). No caso, a educação era apenas o repasse de conhecimentos para uma finalidade, que era a obtenção de títulos. As pessoas com deficiência foram vistas de diversas formas por uma mesma sociedade, de acordo com as mudanças de paradigmas.

Nesse interim, houve quatro momentos históricos que definiram, em seus tempos, como as pessoas com deficiência eram tratadas nas esferas jurídicas, sociais e educacionais. É necessário ressaltar que conceitos como “saúde”, “normalidade”, “anormalidade” e “deficiência” são concepções construídas histórico-socialmente (Miranda, 2019) e que, devido às ideias pré-concebidas do seu tempo, foram associadas às pessoas com deficiência.

O primeiro momento histórico corresponde à era cristã, mais precisamente ao medievo, quando as pessoas com deficiência eram consideradas como inúteis e totalmente negligenciadas (Mantoan, 2019), além de serem consideradas representações do diabo, sendo, portanto, queimadas nas fogueiras da inquisição. Por toda a Europa Ocidental, havia

² Período conhecido por milhares de pessoas com deficiência e necessidades específicas serem colocadas em sanatórios, mais conhecidos como “hospícios”. (ARBEX, 2013).

movimentos de aniquilação dessas populações. Os romanos, por exemplo, tinham o costume de enterrar bebês que nasciam com alguma “deformidade”.

Porém, ainda nesse período, devido a igreja católica e sua ideia de pecado e expiação, esta resolveu abrigar boa parte das PCDs e submetê-las a diversos rituais de purificação de suas almas. É nítido que a religião, nesse momento histórico, era o que definia a maneira como as pessoas diferentes seriam vistas e tratadas, porque era a base do pensamento de toda uma sociedade.

No caso das pessoas com deficiências, acabavam sendo submetidas a tratamentos desumanos, porque, na época, a ideia era que o diferente deveria ser visto com estranheza e precisava estar à margem da sociedade, não incluso.

O segundo momento, que vai do século XVIII até XIX no Brasil, é o mais longo de toda essa cronologia, pois refere-se aos sanatórios, também conhecidos por manicômios. Às pessoas com deficiência restava somente passar o resto de suas vidas em instituições que não tinham o mínimo apoio do Estado (Arbex, 2013), tendo péssimas instalações, carência de medicamentos e de tratamentos humanizados, além de sujeitar essas pessoas a doenças, que muitas vezes, causavam as suas mortes.

Isso segregava cada vez mais as pessoas da sociedade, fazendo com que estas fossem vistas como seres à parte do todo, jamais merecidas de serem incluídas. Boa parte desse pensamento ainda permeia as crenças populares, o que fomenta ainda mais os estereótipos para esse público.

Em outro momento histórico, a terceira fase,

(...) perpassa o século XIX e XX, tendo como marco a criação de escolas especiais, que visavam, além do atendimento diferenciado às pessoas classificadas como deficientes, a diminuição de gastos governamentais com asilos e manicômios, e evitava, de certo modo, a segregação vigente. (Miranda, 2019, p. 3)

Nesse caso, não concordamos que, de certo modo, evitava a segregação vigente, porque mesmo com a criação de escolas especiais para pessoas com deficiências, estas ficavam restritas ao convívio somente com um grupo específico de pessoas, sendo totalmente excluídas do restante da sociedade, ainda que tendo valorizado o direito universal à educação.

No Brasil, “A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.” (Mazzota, 2001, p. 27)

Nesse momento, muito permeado de iniciativas oficiais e particulares (Mazzota, 2001) do que realmente preocupações do Estado, houve o surgimento de diversos institutos que viriam a atender as “necessidades específicas de desenvolvimento” (Mazzota, 2001) de pessoas cegas e surdas, seguido de, posteriormente, a abertura de casas de cuidados para crianças “excepcionais”.

Um exemplo é o Decreto Imperial nº 1.428, onde “(...) D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.” (Mazzota, 2001, p. 28), primeira iniciativa oficial para atendimento especializado de crianças e adolescentes deficientes.

A fundação do Imperial Instituto deveu-se, em grande parte, a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz. (Mazzota, 2001, p. 28).

Ou seja, D. Pedro sentiu-se instigado a criar um Instituto Imperial somente por motivações pessoais e não por uma efetiva preocupação com o lugar que as pessoas com deficiência ocupavam na sociedade na época do império. Não devemos nos esquecer que, durante essa fase, as pessoas com deficiência eram vistas como um “problema” a ser tratado pela sociedade, restringindo a conquista de espaços dessas pessoas a casas de cuidados e centros de atendimentos específicos, sem qualquer inclusão com o meio (Mazzota, 2001).

Na quarta e última fase, que envolve o século XXI, “(...) as pessoas com deficiência são inseridas socialmente nas instituições escolares regulares, época em que nasce e se populariza o conceito de inclusão.” (Miranda, 2019, p. 3). Essa época, que seria o recorte atual, caracteriza-se por um momento de mudar a maneira com que se vê a educação e os métodos de ensino, devido a chegada de alunos e alunas com deficiência nas escolas.

Esse movimento de retorno ao passado serve para que possamos compreender como as pessoas com deficiência foram sendo vistas com o passar do tempo, e como esses estereótipos foram responsáveis por dificultar ainda mais a inclusão dessas pessoas nos espaços na sociedade, principalmente nas escolas.

Atualmente, reconhecemos a existência de um discurso que segrega pessoas com deficiência (Miranda, 2019) e práticas segregacionistas de educação, onde temos a “(...) escolarização como um privilégio de um grupo.” (Miranda, 2019, p. 7). O contexto de atuação do(a) PA em escolas municipais envolve uma realidade cortante para pessoas com deficiência: se a igualdade é garantida na sala de aula à medida que as diferenças forem consideradas

(Miranda, 2019), no espaço de convivência e trabalho do(a) PA, as diferenças são os principais fatores para a exclusão dos alunos e alunas acompanhados por esses profissionais. Isso dificulta a implementação das leis que regem o trabalho do PA e a Educação Inclusiva como um todo.

Na próxima seção, abordaremos os marcos legais responsáveis por embasar o contexto e a atuação do(a) PA na Educação Inclusiva, além das leis responsáveis por garantir o ensino e inclusão de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. Além dessa abordagem, pretendemos realizar um comparativo sobre o que está legalmente proposto e o que o(a) P.A vivencia na prática, junto a seu aluno ou aluna.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O primeiro documento oficial que vamos apresentar nesta seção é a Declaração de Salamanca. Essa declaração surgiu a partir de um Congresso das Nações Unidas envolvendo diversos países, a fim de pensar melhorias quanto ao acesso à educação de pessoas com deficiência.

Na Declaração de Salamanca consta que

(...)

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1)

Logo, de acordo com o que provê a declaração, todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação e devem ser vistas de acordo com suas particularidades, sem homogeneizações. Isso deveria, na prática, garantir que os sistemas de ensino oferecessem uma educação básica suficiente para abraçar tanto pessoas com deficiência quanto pessoas

sem deficiência. No entanto, o que acontece é que essas prerrogativas constam somente “no papel”, distanciando-se – e muito – da realidade prática nas escolas.

A Declaração de Salamanca foi um marco nas políticas de educação inclusiva porque foi um momento em que diversos países, inclusive o Brasil, efetivamente pararam para pensar ações voltadas para a educação inclusiva. Isso fez com que algumas leis fossem incluídas na nossa atual legislação, para o tratamento de pessoas com deficiência em ambientes escolares.

Seguido a Declaração de Salamanca, vamos ter a Lei Brasileira de Inclusão, promulgada mais recentemente, em 6 de julho de 2015, através do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff. A LBI ou Lei Nº 13.146, é uma lei muito importante no âmbito da Educação Inclusiva, pois vai dispor de caracteres necessários para a inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas da sociedade. No caso, a LBI define o que é PCD

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, art. 2º)

Além de haver um consenso quanto ao impedimento da participação social de pessoas com deficiência mediante as barreiras existentes nas esferas política, econômica, social e, principalmente, educacional. No capítulo IV, a LBI afirma que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, art. 27)

Nesse caso, atribui-se ao Estado o dever de implementar todas as ferramentas necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, incluindo o Profissional de Apoio, a Acessibilidade e as Tecnologias Assistivas. É dever do Estado, também, garantir que haja inclusão em todos os níveis do ensino básico, logo, o aluno ou aluna deficientes podem e devem concluir seus estudos, tendo todo o apoio do governo necessário para tanto.

No cotidiano das escolas, o que vemos é que “(...) a área de educação especial ainda é bastante carente em termos de vagas, recursos e opções de atendimento.” (Góes, Laplane, 2001, p. 18). Assim, o cenário é totalmente o oposto daquilo que, legalmente, as pessoas com deficiência têm direito na esfera educacional: professores despreparados para trabalhar a inclusão, redes de ensino sem estrutura física para dar suporte às PCDs e, por fim, o(a) P.A

sobrecarregado com a tarefa de fazer pelo aluno ou aluna aquilo que, sumariamente, é tarefa do professor.

Sobre o Profissional de Apoio, a LBI traz um inciso no art 3º

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, art. 3º)

Nesse caso, percebemos que, legalmente, o(a) P.A é incumbido somente de auxiliar nas tarefas mais mecânicas do aluno e da aluna com deficiência, o que engloba a alimentação, a higiene e a locomoção. No entanto, quando a própria lei diz “(...) e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária (...)” (IBIDEM) a mesma abre uma brecha para que esse mesmo profissional seja encarregado de atividades que fogem até mesmo de sua formação acadêmica, como realizar o ensino e formação desse alunado específico. Veremos mais adiante, na próxima seção, as nuances que permeiam o trabalho do Profissional de Apoio no ambiente escolar.

Um outro marco legal relevante de destacar quanto a educação inclusiva é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394). Esta, possui um capítulo (V) todo dedicado à Educação Especial e Inclusiva. Segundo a LDB

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, art. 58)

Ainda no mesmo artigo veremos “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996, art. 8, § 2). Os serviços de apoio especializado aqui citados incluem salas de AEE e o Profissional de Apoio. Tendo em vista esse painel onde apresentamos os principais marcos legais da Educação Inclusiva no país, é válido ressaltar que

Em seu aspecto geral, essa política mais ampla mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional. (Góes, Laplane, 2001, p. 17).

Dessa forma, parece que o país está mais interessado em ser visto como avançado nas políticas de inclusão do que, efetivamente, colocá-las em prática. Com o cenário real totalmente oposto ao que está impresso nas leis, fica evidente que ainda precisamos avançar muito. A educação é vista como um fator base para a mudança da sociedade (Mantoan, 2003), mas ela é apenas mais um dos instrumentos utilizados pelo sistema para a reprodução de padrões e estereótipos.

É necessário enxergar a educação como uma das principais saídas, e não a única. Na seção a seguir, iremos definir o que é o PA no contexto educacional, e qual a importância deste para o desenvolvimento de crianças com autismo.

4. O QUE É O “PROFISSIONAL DE APOIO” E A IMPORTÂNCIA DESTE NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS NO ESPECTRO DO AUTISMO

O(A) PA é um(a) profissional que tem como principal atividade o auxílio nas tarefas mais mecânicas da criança ou adolescente com deficiência. (Brasil, 2015). Na escola, uma criança com deficiência³, como é o caso do TEA, tem dificuldades com a inclusão no ambiente escolar porque a própria instituição pode não oferecer meios para tanto.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição que inclui, segundo o psiquiatra Léo Kanner (apud. Lima e Laplane, 2016), uma

“(...) grande dificuldade no contato com as pessoas, um desejo obsessivo de preservar as coisas e as situações, uma ligação especial aos objetos e a presença de uma fisionomia inteligente, além das alterações de linguagem que se estendiam do mutismo a uma linguagem sem função de comunicação.” (Lima e Laplane, 2016, p.2)

No caso, o autismo pode ser entendido como um transtorno que afeta diretamente a vida da criança por incluir dificuldades nos relacionamentos interpessoais, atraso ou ausência de linguagem verbal e comportamentos repetitivos (mais conhecidos como estereotípias) (Lima e Laplane, 2016). Outras características que uma pessoa com TEA pode vir a apresentar são dificuldades motoras finas ou grossas, reatividade desproporcional a estímulos do ambiente. Também são muito sensoriais, se desregulam facilmente com mudanças de rotina e gostam de previsibilidade.

³ Optou-se pelo termo “pessoa com deficiência” já que não se usa mais o termo “portador de deficiência”.

Não são todas as crianças diagnosticadas com TEA que apresentam esses sintomas, porque o transtorno se trata de um espectro, mas, o mais comum é que estes apareçam logo na infância. Assim, “(...) esses sintomas surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo.” (Weizenmann, Pezzi e Zanon, 2020, p. 2). Outro detalhe importante é que o autismo não tem uma causa única, mas, existe uma conexão muito forte entre a epigenética e fatores ambientais. Compreender melhor os mecanismos genéticos do autismo pode levar a avanços no diagnóstico precoce e no desenvolvimento de intervenções terapêuticas mais eficientes.

De acordo com Lima e Laplane (2016), destacamos “(...) a importância da participação da criança com autismo em contextos sociais que possibilitem a interação com outras crianças da mesma faixa etária.” (p.3) Dessa forma, observamos que é importante que crianças com autismo participem da rotina escolar e interajam com outras crianças da mesma idade, pois é a partir desse caminho que a criança com TEA irá ampliar suas capacidades interativas, utilizando a convivência como uma forma de proporcionar modelos de interação. (Lima, Laplane, 2016).

Assim, “(...) para que a verdadeira efetivação da inclusão ocorra no meio educacional, é necessário pensar as estruturas físicas e humanas vigentes no ensino hoje, principalmente, quando se trata da atuação e interação da equipe multiprofissional no processo de inclusão das PcD.” (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022, p. 2) Ou seja, é preciso pensar se, quem está dirigindo as instituições escolares, de fato, preocupa-se com a inclusão de crianças com TEA.

Nesse sentido, a LBI (Brasil, 2015) prevê que a criança no espectro do autismo tenha a sua disposição recursos humanos na escola, como é o caso do(a) profissional de apoio. Este, será responsável por acompanhar todas as etapas do Ensino Básico da criança, atravessando-as com esse aluno ou aluna e promovendo, de certa forma, a inclusão deste no meio.

O(A) P.A nas escolas “(...) faz-se necessário (...) para auxiliar no trabalho com esses alunos, tendo em vista que o professor regente, devido a diversidade da demanda, emerge a necessidade de formação adequada e profissionais especializados para auxiliá-los.” (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022, p. 5). No caso do(a) P.A, para a execução dessa atividade, é preciso somente a conclusão do ensino médio e a busca por uma formação continuada, muitas vezes oferecida pela própria prefeitura responsável pela contratação desses profissionais. (Oliveira, Oliveira e França).

O TEA, por se tratar de um transtorno que afeta também as interações sociais, demanda uma presença maior do(a) P.A, já que este(a) irá auxiliar nas atividades mecânicas

mais básicas da criança e também promoverá a inclusão no meio social. No caso, quando a criança no espectro do autismo está em um espaço como a escola, é necessário que a instituição esteja preparada para receber esse público (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022). No entanto, para que o(a) P.A possa exercer plenamente o seu ofício, é necessário compreender qual a sua verdadeira função naquele espaço escolar, o que se torna difícil quando a própria lei regulamentadora da profissão abre brecha para outras interpretações.

Para compreender os embates e dificuldades que permeiam o trabalho do Profissional de Apoio nas escolas junto à criança com deficiência, discutiremos tal temática mais a fundo na seção seguinte, onde mostraremos porque o(a) P.A ainda é uma profissão desvalorizada no meio escolar, mesmo estando presente na LBI desde 2015, e porque isso dificulta a inclusão de crianças com deficiência na escola.

5. ALGUMAS QUESTÕES ACERCA DO PROFISSIONAL DE APOIO: PERSPECTIVAS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO P.A

De acordo com Santos, Pereira e Maciel (2021), “As legislações são explícitas quando atrela à escola a obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independentemente de sua deficiência ou diferença.” (p.1). Ou seja, toda criança deve estar devidamente matriculada nos anos correspondentes à sua idade, sem diferenciações de qualquer tipo ou gênero.

Essas mesmas legislações, advogam a favor da inclusão de um Profissional de Apoio no ambiente escolar, para garantir que a criança tenha todo o aparato necessário para participar das atividades escolares, principalmente as que são pensadas e elaboradas pelos docentes regentes de sala de aula.

No entanto, o que vemos acontecer de uma forma muito explícita nas escolas é que o Profissional de Apoio não tem sua função e atuação claramente definidas, porque a prática diverge – e muito – do que consta nos documentos oficiais (Ziliotto e Burchert, 2020). Geralmente, um(a) mesmo Profissional de Apoio é responsável por mais de uma criança, já que há o aumento de alunos e alunas com deficiência nas escolas, fruto de ações e políticas governamentais para a sociedade (Ziliotto e Burchert, 2020).

Contudo, essas mesmas políticas estabelecem o que é ou não tarefa do P.A, sendo uma dessas a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, que é o documento que primeiro faz

menção à função do PA, indicando que não é função deste desenvolver qualquer outro tipo de atividade que não seja o auxílio nas atividades de locomoção, alimentação e higiene. Mas, ao observarmos a LBI atentamente, vemos que essa mesma lei abre espaço para interpretações diversas, quando diz “(...) todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária” (BRASIL, 2015, art. 3º).

Logo, a maior problemática envolvendo o P.A é a desvalorização de sua categoria, através da má interpretação do que está previsto por Lei (Brasil, 2015). Como é um profissional que não exige seriamente uma formação na área da Educação Inclusiva para sua atuação, até pouco tempo atrás não constava na lista da CBO e a própria legislação não esmiúça o que, porventura, esse P.A deve fazer no espaço escolar, tornando cada vez mais difícil o trabalho deste no meio escolar.

Para que haja uma mudança nesse cenário enfrentado cotidianamente pelo P.A, é preciso pensar em formas de trabalho que auxiliem o profissional a integrar-se com a equipe da escola, favorecendo também a inclusão do alunado com deficiência. Uma das maneiras mais práticas para tanto é o Ensino Colaborativo (Santos, Pereira e Maciel, 2021).

O Ensino Colaborativo é um ensino cooperativo, onde o docente regente junto com o(a) P.A podem desenvolver um trabalho articulado e de parceria, onde o(a) P.A sabe as necessidades enfrentadas pela criança com deficiência e mantém o docente ciente do trabalho que pode ser feito para que esse aluno ou aluna tenha uma participação mais efetiva nas atividades escolares, sem ficar de lado, excluído, além de valorizar o trabalho do Profissional de Apoio, que deixa de ser visto somente como uma forma de baratear e simplificar o sistema de apoio (Santos, Pereira e Maciel, 2021) para ter um protagonismo maior na jornada do estudante.

Sendo assim, para que haja uma efetiva mudança no contexto e atuação do Profissional de Apoio, é preciso que a escola esteja, de fato, comprometida com a inclusão e a diversidade, já que “(...) é essencial a cooperação entre o profissional de apoio, a escola e o professor regente, tendo cada um as suas funções bem delimitadas.” (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022, p. 6), ainda que, legalmente, essas funções não estejam bem especificadas. A escola deve se comprometer a incluir o(a) aluno(a) com deficiência nas atividades escolares e o(a) P.A deve estar atento(a) ao que realmente faz parte da sua função enquanto profissional, para que possa, de fato, colaborar positivamente com o desenvolvimento e inclusão da PCD.

METODOLOGIA

Segundo Minayo (2015), toda pesquisa se inicia com um questionamento que, quando somadas a conhecimentos anteriores, formam novos referenciais. Nesse caso, os conhecimentos anteriores podem ser chamados de teoria. A teoria é “(...) construída para explicar ou compreender um fenômeno (...).” (Minayo, 2015).

Sobre a presente pesquisa, utilizou-se um conjunto de teorias para conseguir dar conta de explicar a problemática: Qual a situação e o contexto dos profissionais de apoio na instituição escolar? No entanto, somente a teoria seria insuficiente para responder aos questionamentos que norteiam a presente pesquisa, sendo necessário uma metodologia. Logo, podemos definir a pesquisa como qualitativa, onde esta se ocupa de responder a questões bastante específicas, preocupando-se

“(...) nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (Minayo, 2015).

No caso dessa pesquisa, os dados foram obtidos por meio de questionário divulgado para o Maciço de Baturité. No entanto, os dados obtidos vieram somente de respondentes das cidades de Aracoiaba, Baturité, Redenção e Acarape. O uso do questionário como forma de apreender os dados para a pesquisa partiu de uma necessidade de saber mais a fundo sobre a realidade dos profissionais de apoio das escolas dessa microrregião. De acordo com Gil (2008), o questionário é

“(...) a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto-aplicados.”(p.140)

Dessa forma, o questionário para essa pesquisa foi pensado de maneira a obter informações acerca dos sentimentos, interesses e expectativas dos profissionais de apoio com relação a sua profissão. Uma das principais vantagens do questionário é que ele pode atingir uma quantidade maior de pessoas e garante que estas permaneçam no anonimato. (Gil, 2008).

Para elaboração do questionário, foi utilizado o Google Forms, onde foi anexado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e logo abaixo, foram feitas as perguntas. Foram um total de 8 perguntas, estando estas separadas por duas categorias: questões fechadas e questões abertas.

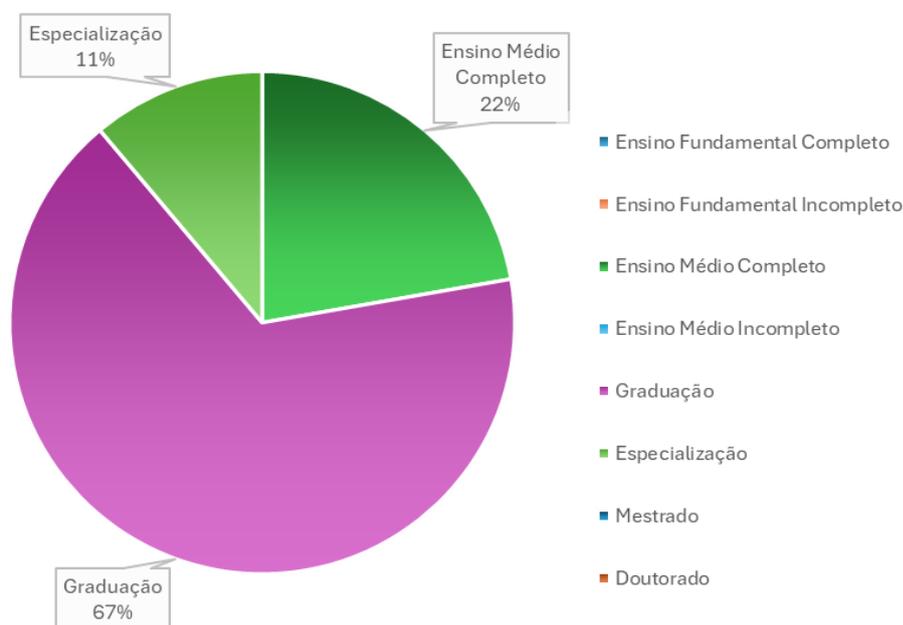
O período da coleta foi de 15 dias, sendo solicitado divulgação através do SIGAA para as turmas de Pedagogia da UNILAB, e também divulgado via E-MAIL e WHATSAPP. O endereço do formulário foi <<https://forms.gle/WvHVDGsb9T7Hc8v2A>>.

Nas questões fechadas, pediu-se que os respondentes escolhessem uma alternativa dentre as que foram disponibilizadas. Já as questões abertas, permitiram que os respondentes inserissem suas próprias respostas no campo. (Gil, 2008). Os dados serão analisados comparando as respostas do questionário com a bibliografia já apresentada nos capítulos teóricos. Para manter o anonimato dos respondentes, optou-se por chamá-los de Pessoa 1 (P1), Pessoa 2 (P2), Pessoa 3 (P3), Pessoa 4 (P4), Pessoa 5 (P5), Pessoa 6 (P6), Pessoa 7 (P7), Pessoa 8 (P8) e, por fim, Pessoa 9 (P9).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O formulário recebeu 9 respostas em um período de 15 dias. Dentre as respostas, temos 01 P.A que atua em Aracoíaba, 01 em Acarape, 03 em Baturité e 04 em Redenção. A primeira questão do instrumento de pesquisa foi referente ao grau de escolaridade dos profissionais de apoio (Gráfico 1).

Gráfico 01 - Grau de escolaridade dos Profissionais de Apoio.

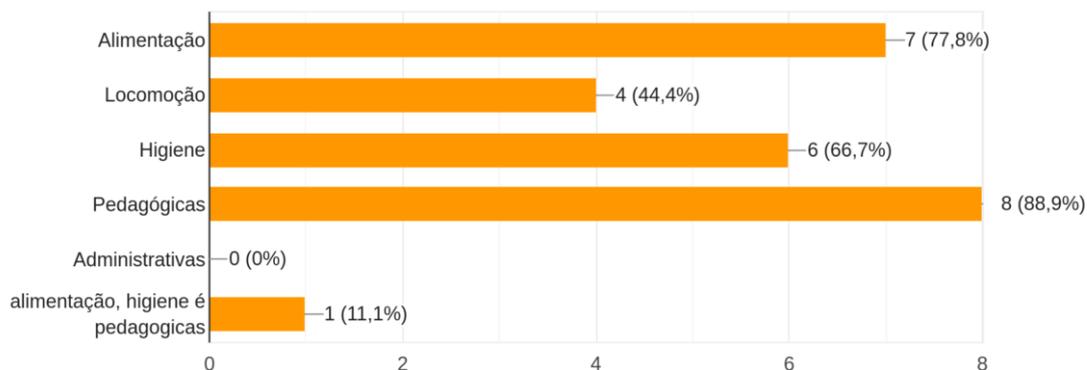


Fonte: Leite (2024)

78% desses profissionais têm a graduação como etapa formativa. Outros 22% têm o Ensino Médio Completo, o que é de se esperar, tendo em vista que a profissão não exige uma graduação prévia ou especialização para a atuação (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022). Dessas 78%, 11% tem uma especialização. Nesse caso, é possível perceber que em algumas escolas do Maciço de Baturité existe uma quantidade maior de profissionais de apoio que são graduados para além do Ensino Médio.

No Gráfico 02, temos as principais atividades exercidas enquanto profissional de apoio, para dimensionar o que esses profissionais estão fazendo nas escolas em que atuam.

Gráfico 02 - Principais atividades exercidas enquanto Profissional de Apoio.



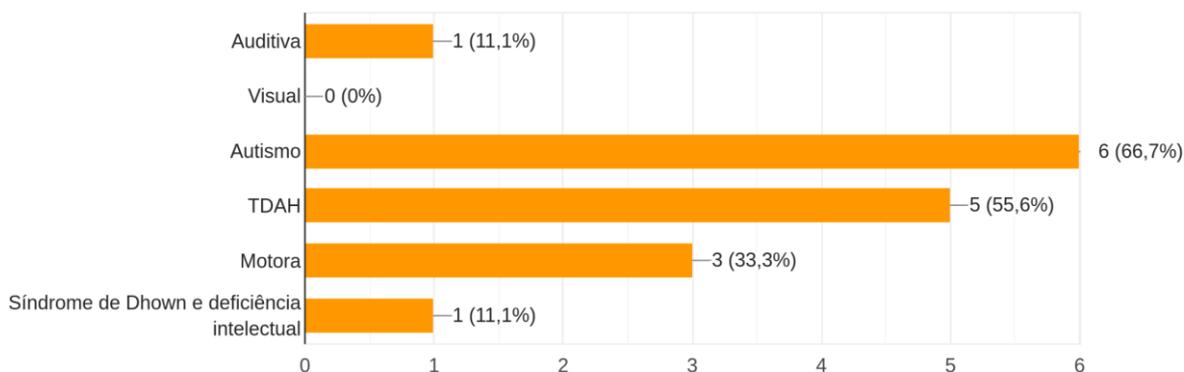
Fonte: elaborado pela autora

As opções do questionário eram “Alimentação”, “Locomoção”, “Higiene”, “Pedagógicas” e “Administrativas”. Optou-se por colocar as opções “Pedagógicas” e “Administrativas” já que muitas vezes, no cenário de atuação dos(as) Profissionais de Apoio, estes acabam exercendo essas funções que fogem do seu escopo.

Nesse caso, as atividades mais exercidas pelos Profissionais de Apoio são atividades referentes à alimentação e atividades pedagógicas, que é a elaboração de atividades para que essas crianças realizem, tanto no contexto de elaboração de atividades livres (“tarefinhas”) quanto aplicação de provas. No caso das atividades pedagógicas, estas acontecem porque não fica tão definido o que o P.A deve fazer dentro da escola quanto ao educando com deficiência.

No Gráfico 03, temos as principais deficiências e/ou transtornos que as crianças apresentam.

Gráfico 03 - Deficiências/Transtornos que as crianças apresentam

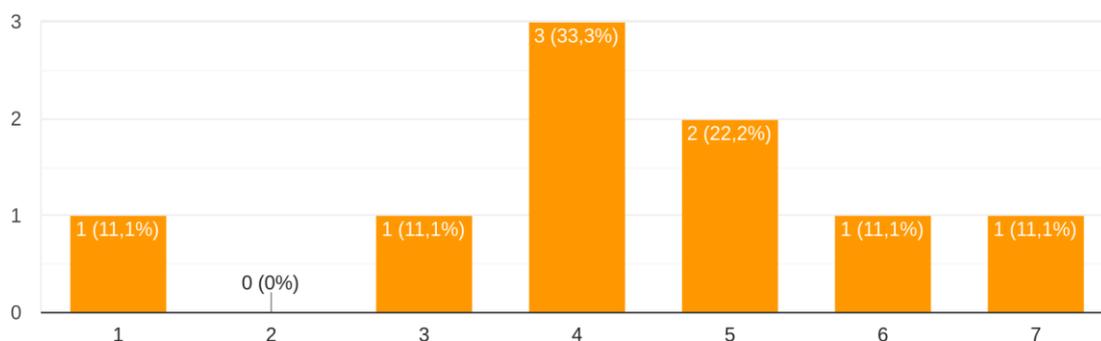


Fonte: elaborado pela autora

Em suma, a maioria das crianças que têm um P.A é do grupo de crianças que têm TEA. Por ser um transtorno global do desenvolvimento⁴, as interações sociais dessas crianças podem ser seriamente afetadas, e é nesse ponto que entra o P.A como um agente da inclusão. É ele quem vai estar, dentro do espaço escolar, auxiliando nas atividades mais mecânicas e também ajudando a promover a inclusão desses sujeitos nesse ambiente. Além disso, o trabalho do P.A é um trabalho essencialmente de cuidado, e é esse cuidado que irá garantir os direitos e a inclusão efetiva da criança com deficiência no ambiente escolar (Oliveira, Oliveira e França, 2020).

No Gráfico 04, dimensionamos, em uma escala de 1 a 7, o quão inseridas estão as crianças com TEA em suas escolas, sendo 1 para totalmente incluídas e 7 para totalmente excluídas.

Gráfico 04 - Como considera a inclusão no ambiente de trabalho (escola)



Fonte: elaborado pela autora

Como é possível observar, 3 pessoas consideram que a criança não é nem totalmente excluída e nem totalmente incluída. Salientamos que isso parte muito da perspectiva individual e do meio de trabalho de cada um. 4 dos respondentes consideram positivamente a inclusão das crianças em suas instituições e 2 consideram negativamente essa inclusão. 3 disseram que não consideram que incluem ou que excluem, o que dá a ideia de que, de fato, as

⁴ Conjunto de distúrbios que afetam diretamente as interações sociais do ser humano. Fonte: Belisário Filho, José Ferreira. Cunha, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Transtornos globais do desenvolvimento.

instituições onde atuam sejam inclusivas, ou que não há uma segurança sobre o que seja esperado em um contexto escolar inclusivo (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022).

No segundo momento do formulário, temos as questões abertas. Nesse caso, iremos denominar cada respondente como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Perguntou-se como ocorreria o dimensionamento do quantitativo de crianças que o(a) respondente é responsável por oferecer apoio. A P1 não compreendeu a pergunta que foi feita, e respondeu exatamente isso. A P2 disse que atua com “apenas uma criança”. Já a P3 disse *“Na escola ofereço apoio somente a uma criança, já estou no meu terceiro ano como cuidadora dessa criança. Nos comunicamos muito bem, inclusive utilizamos a língua de sinais (LIBRAS)”* e aqui vemos um esforço por parte do(a) P.A em ser um agente da inclusão, já que se esforça para se comunicar com a criança de maneira que ela compreenda totalmente.

A P4 disse *“Sou responsável apenas por uma criança, para as realizações de atividades e explanação de assuntos. Assim como acompanhar em todas suas atividades comportamentais”* que, no caso, podemos inferir essas “atividades comportamentais” como as atividades mais mecânicas (higiene, locomoção e alimentação). Já a P5 disse *“Prioritariamente, só uma criança com autismo severo. Porém, na sala outras crianças apresentam necessidades educacionais especiais e/ou transtornos globais do desenvolvimento.”* e, nesse ponto, o(a) P.A pode acabar oferecendo apoio para essas outras crianças também.

No caso da P6, disse que oferece apoio *“entre 1 a 5 crianças”*. Os(as) P.As que trabalham nas escolas podem ser muito sobrecarregados com a clientela (Ziliotto e Burchert, 2020), que muitas vezes não envolve somente uma única criança, mas sim, mais de duas ou três, com deficiências diferentes, o que dificulta ainda mais o trabalho desse profissional, que precisa atender a diferentes demandas.

A P7 disse que fica com duas crianças e a P8 com três. Isso mostra como há uma necessidade emergente desses profissionais na escola, porque existe uma demanda maior de crianças com necessidades especiais no contexto escolar. De todo modo, o(a) P.A é um profissional que está pautado por uma Lei (Brasil, 2015), porém, esta “(...) não define de forma clara e objetiva essa função, deixando uma lacuna, que corrobora para uma vasta definição de atribuições e funções.” (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022, p. 5), inclusive deixar um P.A com mais de uma criança.

Por fim, a P9 disse *“Como é uma escola interiorana de pequeno porte, há uma demanda baixa de crianças com necessidades educativas especial, assim há um quantitativo de quatro crianças, havendo uma cuidadora para cada.”* Isso mostra que, em algumas regiões

do Maciço de Baturité, as escolas conseguem atingir o ideal, que seria um P.A por criança. Mas, essa situação pode ocorrer por dois fatores: ou a escola realmente tem uma baixa demanda de crianças na educação especial e inclusiva, ou estas crianças estão subdiagnosticadas, ou seja, estão na educação especial e inclusiva, mas não tem o laudo.

Outra pergunta que foi feita foi quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais de apoio ao trabalharem com crianças no espectro autista em ambientes escolares. A P1 respondeu que

“não somente, no sentido de crianças com aspecto autista que se é necessário falar sobre as dificuldades, mais sobretudo na falta de apoio, ajuda e compreensão dos pais e profissionais que atuam na escola, para nos auxiliar com a criança com deficiência. Nesse sentido, independente de ser autismo ou não a maior dificuldade começa pela falta de sensibilidade da escola, e demais envolvidos como citados acima.”

Enquanto a P2 disse

“A compreensão por parte dos demais funcionários. Ajuda, de modo geral por parte dos funcionários da escola, pq o cuidador fica com a responsabilidade total da criança, e não é assim, a criança é de responsabilidade da professora... Que por muitas da vezes deixa a desejar... A falta de reconhecimento do trabalho exercido. A falta de estrutura para o aprendizado dessas crianças. E a falta de MAIS INCLUSÃO”.

Assim, vemos que a maior dificuldade dessas duas pessoas que atuam no Maciço de Baturité é a falta de reconhecimento quanto ao próprio trabalho, que faz parte da desvalorização da categoria enquanto profissão, e a sobrecarga que esses dois profissionais têm enquanto P.A por ter que ficar com total responsabilidade da criança, sendo que, como bem pontuou a P2, a responsabilidade deveria ser da professora regente e da escola como um todo, estando o(a) P.A presente somente para oferecer, de fato, um apoio, de acordo com a Lei (Brasil, 2015).

A P3 disse *“Atualmente pelo que vejo hoje em dia os colegas que cuidam de crianças autistas a dificuldade deles é de saber como agir em determinadas situações, Comunicação etc...”*. Ainda há um despreparo do corpo docente e dos demais funcionários da escola para o lido com crianças autistas nas escolas. (Metzka, Oliveira e Klinger, 2022).

No caso da P4, ela disse

“Os principais obstáculos ainda é a questão de atividades adaptadas, que ainda é uma questão que precisa melhorar” e a P6 disse *“não existe atividades direcionadas pra elas, e quando existe, foi eu mesma q desenvolvi pois sei q a atividade original a criança não vai ser capaz de entender ou solucionar”.*

Aqui, temos uma problemática muito comum entre esses dois P.As que é a realização de atividades adaptadas por parte desse profissional, como se fosse uma das obrigações da profissão. O que torna tudo confuso é a própria legislação (Brasil, 2015) que não menciona quais são as outras atividades necessárias da função (Ziliotto e Burchert, 2020), para além da higiene, locomoção e alimentação.

Isso faz com que os docentes escolares e demais agentes da educação comecem a inferir que o(a) P.A tem essa tarefa. O que não é verdade, levando em consideração que, muitas vezes, esse Profissional de Apoio não tem uma especialização na área da Educação Inclusiva, não tornando-o apto a realização de atividades adaptadas.

A próxima pergunta do formulário foi sobre como a atuação do profissional de apoio pode influenciar na inclusão social e educacional de estudantes. Uma questão importante, levando em consideração que é esse profissional que atravessa as etapas educacionais da criança junto com ela. A P1 disse que

“De forma geral, em tudo, pois estamos ali juntamente para auxiliar e ajudar essas crianças a interagirem umas com as outras, dessa forma os processos sociais, são de extrema importância para o desenvolvimento social e educacional de uma pessoa em vivência em sociedade.”,

Percebe-se que esse(a) profissional tem consciência da importância de sua profissão para a inclusão de crianças com deficiência.

Já a P2 disse

“Pode ser melhorado em alguns aspectos, mas em outros não, pq o cuidador é tratado como especificamente daquela criança, q ele é só dela, q a criança tem que realizar todas a atividades junto com o cuidador, tudo é sobre cuidador... E não é pra ser assim, a falta de aprimoramento das atividades pedagógicas nas escolas, é escassa que prejudica o aluno a se por como parte daquela sala de aula, n poder participar junto com os colegas, somente com o cuidador.”

Já na visão desse(a) P.A, o(a) Profissional de Apoio é sobrecarregado com demandas que vão além de sua alçada, uma realidade que é muito presente nas escolas e que acaba prejudicando a inclusão da criança.

A P3 disse

“Falo por mim, assim quando comecei no trabalho com a minha criança ele não interagia, não participava de grupos em sala etc... A partir do momento que eu passo a acompanhar ele parece que ele sente mais confiança, agora interage, brinca, participa das tarefas, mudou bastante. Inclusive recebo sempre mensagens da mãe dele. Ela fica muito feliz pelos avanços dele. A família é muito importante também nesse processo da inclusão, tenho

pós graduação em AEE, então sempre que posso uso diferentes metodologias para que ele se sinta seguro e a vontade para realizar suas atividades, junto com os colegas.”

Nesse caso, o(a) P.A conseguiu alcançar o objetivo de sua função, que é a de, além de auxiliar nas atividades mais mecânicas da criança, ajudá-la a se integrar e incluir ao meio escolar, diminuindo as barreiras existentes entre a escola e essa criança. Contando também com um fator muito importante que é a família, um dos pilares mais importantes nesse processo.

No caso da P5, que afirmou

“totalmente! o profissional de apoio tem peso total nas mãos de incluir ou excluir a criança dos colegas e da escola. todos tem um certo “medo” de chegar perto de crianças atípicas um preconceito instalado pela sociedade o profissional de apoio quebra esse tabu mostrando que é um mundo totalmente diferente e muito importante de se aproveitar!”

O(a) P.A é importante, pois é ele quem vai quebrar a barreira entre a criança com deficiência e o meio escolar em que ela vive, incluindo ela nas atividades escolares, acompanhando dentro de sala de aula etc.

Por fim, a última questão do formulário versa sobre de que forma a relação entre o profissional de apoio e a equipe escolar pode ser aprimorada para garantir a inclusão efetiva de crianças autistas nas atividades pedagógicas. A P1 afirma que

“Primeiramente, acredito que seria minimamente sermos reconhecidos como realmente profissionais de apoio, e não outras funções que não nos requer exercer por parte dos pais, professores, como propor vínculos afetivos as crianças se nem mesmos nós cuidadores, temos com a própria escola que atuamos? recapitulo, independentemente de crianças com aspecto autista ou não, é preciso propor esses vínculos, por meio de rodas de conversas das quais nós profissionais, possamos realmente sermos ouvidos, sem maldade, sem falta de atenção, ouvir com os ouvidos que realmente ouçam, e não com os ouvidos que só escutam e depois esquecem, julgam, desrespeitam nosso trabalho... exponho minha realidade, o que vejo e passo diariamente, então peço minhas sinceras desculpas caso não tenha contribuído da forma que deveria, no entanto é o que penso em relação ao ambiente que até então estou inserida.”

Percebe-se que o(a) P.A ainda é muito desvalorizado enquanto categoria de profissão, principalmente quando esse(a) respondente diz “(...) possamos realmente sermos ouvidos, sem maldade, sem falta de atenção (...)”, denotando uma falta de consideração pelo profissional, que, muitas vezes, exerce inclusive funções que estão fora de seu escopo.

Já a P5 acredita que

“O profissional precisa de uma capacitação, formação específica para atuar como cuidador. A escola precisa compreender como contribui para o cuidador também se especializar cotidianamente na rotina diária. Compreender que não está lá apenas para

mediar a interação da criança com o meio da escola e não se tornar a muleta onde a criança só interage se o cuidador tiver presente ou do lado. Todos entenderem que fazem parte do processo e são agentes da inclusão.”

Ou seja, entender que o(a) P.A é mais do que somente um intermediário do processo de inclusão da criança com o meio, mas sim, um profissional que está na escola fazendo parte desse processo e que merece o devido reconhecimento, inclusive, uma formação adequada para a própria atuação.

Como é possível perceber, os(as) P.As que trabalham nas escolas que estão no Maciço de Baturité vivem uma realidade onde a criança é colocada sob inteira responsabilidade desse profissional, ficando excluídos os outros agentes da inclusão, que são os professores, o núcleo gestor, e outros profissionais que atuam no espaço escolar. Quando se trata de crianças no espectro do autismo, não há, de fato, uma inclusão, porque tanto esse P.A quanto essa criança são desvalorizados em seu ambiente escolar. A inclusão, nesse caso, irá tomar a diferença como a principal conjuntura para que haja o aprendizado. (Mantoan, 2003).

Em alguns casos, como escolas de zona rural ou anexos menores, a realidade pode ser diferente, como visto através da P9 que não fica responsável por mais de 1 só criança, sendo uma baixa demanda e cumprindo o ideal pela profissão, que é o de uma criança por P.A. Outra questão que precisa ser melhorada de maneira urgente são as atividades adaptadas, como bem mencionado pela P4. Não é de responsabilidade do(a) P.A passar atividades adaptadas para a criança com deficiência, justamente porque apenas uma pequena parcela desses profissionais possui formação capacitada para tanto.

Porém, levando em consideração que, professores regentes de diversas realidades não têm uma postura mais ativa quanto a busca por conhecimentos e pelo desenvolvimento cognitivo de seus alunos com deficiência, acabam passando atividades que vão além (ou não) daquilo que o(a) aluno(a) sabe, o que deixa de ser um bom estímulo para a criança.

Nesse sentido, é preciso perceber que o(a) P.A é uma das formas de inclusão da criança no meio escolar, garantindo que a criança no espectro do autismo participe de todas as atividades e seja, de fato, incluída e não somente integrada aos espaços. (Mantoan, 2003). Embora o(a) P.A seja um profissional que não exige formação específica para o exercício de sua função, é preciso que este esteja capacitado para lidar com essas diferentes realidades, além de conhecer a fundo as leis que regem a Educação Inclusiva no país, para não acabar caindo em situações que desvalorizam sua categoria.

CONCLUSÃO

Conclui-se com esta pesquisa que os objetivos específicos deste trabalho foram refletir sobre a atuação do P.A com crianças no espectro do autismo em escolas no Maciço de Baturité, dimensionar a demanda por P.As nessa região, e compreender o suporte escolar que recebem crianças no Espectro Autista na escola pública desta região, além de caracterizar a atuação dos profissionais de apoio na inclusão de alunos no espectro autista junto ao contexto escolar. Como objetivo geral, tivemos o intuito de compreender a situação do Profissional de Apoio no contexto escolar.

Alcançamos esses objetivos através dos capítulos teóricos, em que discutimos sobre os conceitos de inclusão e integração, e a diferença entre ambos no contexto escolar. Como a inclusão oferece maiores benefícios do que a integração, sendo que esta última não permite uma ruptura com uma visão de mundo estigmatizada.

Os outros capítulos teóricos falaram sobre um breve histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, e a forma como as pessoas com deficiências foram sendo vistas ao longo dos séculos, até chegar no século XXI. Além deste capítulo, tivemos uma seção para falar somente sobre os marcos legais da educação inclusiva no Brasil, evidenciando as leis que regulamentam essa educação no país e, também, mostrando que a própria legislação (Brasil, 2015) não delimita diretamente quais as atividades que esse profissional exerce. E, tivemos uma seção para falar somente dos(as) P.As e o lido com crianças no espectro do autismo, que nos ajudou a embasar teoricamente o que é o Transtorno do Espectro Autista e como é a relação do(a) P.A com esse público.

Por fim, o último capítulo teórico versa sobre as perspectivas e mudanças necessárias no contexto de atuação do(a) P.A, no caso, sugerimos o Ensino Colaborativo (Santos, Pereira e Maciel, 2021) como uma forma de melhorar a atuação desse P.A na escola, em que todo o núcleo docente junto com o(a) P.A podem desenvolver um trabalho articulado e de parceria, onde o(a) P.A sabendo das necessidades enfrentadas pela criança com deficiência, mantém o docente ciente do trabalho que pode ser feito para que esse aluno ou aluna tenha uma participação mais efetiva nas atividades escolares.

A outra ferramenta que nos ajudou a alcançar nossos objetivos enquanto pesquisa científica qualitativa foi a elaboração e divulgação de um questionário. Esse questionário foi elaborado no Google Forms e ficou ativo durante 15 dias corridos, para que os respondentes

pudessem participar. Por meio desse questionário, e das 09 pessoas que participaram, foi possível dimensionar, através de questões fechadas, o grau de escolaridade dos P.As de escolas do Maciço de Baturité, as principais atividades exercidas enquanto P.A, as deficiências/transtornos que as crianças apresentam e como considera a inclusão no ambiente de trabalho.

Foi possível perceber que os profissionais no Maciço de Baturité, tem um bom grau de escolaridade, trabalhando majoritariamente com 1 criança, mas, em alguns casos, ficando com mais de 3 ou 4, o que acaba sobrecarregando o(a) P.A. As principais atividades exercidas por esses profissionais são referentes às alimentação e elaboração de atividades pedagógicas, sendo esta última fora do escopo de atuação do(a) P.A. Grande parte do público desses respondentes do questionário é criança no espectro do autismo, e estes P.As consideram, majoritariamente, que a inclusão dessas crianças não é nem totalmente incluída e nem totalmente excluída.

Nas questões abertas, foi possível perceber que há um longo caminho a percorrer, haja vista a falta de suporte que o(a) P.A possui nas escolas, que o vêem somente como uma forma de colocar a criança sob inteira responsabilidade de alguém, sendo que todas as crianças, inclusive as da educação especial, são de responsabilidade da escola, como um todo. Além disso, temos a questão da inclusão, que foi amplamente destacada nas respostas do questionário, onde há uma falta de inclusão por parte da escola e da sociedade no geral. Outro detalhe que não passou despercebido para os respondentes deste questionário, foi a questão das atividades adaptadas, que, em certos casos, tornam-se um dever do(a) P.A, quando na verdade é o(a) docente que deve pensá-las e elaborá-las.

Nesse sentido, vemos que o(a) P.A é um profissional sobrecarregado pela escola, ficando encarregado tanto de cuidar das atividades mais mecânicas desse alunado (alimentação, locomoção e higiene) quanto de oferecer suporte pedagógico para essas crianças, sendo este último totalmente fora de seu escopo.

Mediante isto, podemos concluir que os maiores aprendizados dessa pesquisa foram o lugar que o(a) P.A ocupa na escola, que ainda é um lugar de desvalorização e que dificulta a inclusão de crianças no espectro do autismo. Para pesquisas futuras, é possível pensar em desenvolver de maneira mais ampla a relação do(a) P.A com a criança no espectro do autismo.

Além disso, discorrer mais amplamente sobre as crianças subdiagnosticadas e a relação destas com o(a) P.A na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBRÓS, Danieli Martins. OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.** I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Maio de 2017, Rio Grande do Sul, p. 209-220. Disponível em <https://editora.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/asset/s/artigos/eixo-3/completo-3.pdf>

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas.** Cadernos de Pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento, São Paulo, v.16, n.1, p.46-55, 2016.

BURCHERT, Amanda. ZILIOOTTO, Denise Macedo. **O profissional de Apoio e a inclusão de alunos público-alvo da educação especial.** Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21096>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Portarias nº 3.654, de 24.11.1977, nº 1.334, de 21.12.1994 e nº 397 CBO 2002. Disponível em <https://cbo.mte.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

KARINA, Antônia. MATOS, Érica de. **A contribuição do cuidador escolar na Educação Inclusiva.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-6, 2022. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8924>

KLINGER, Ellen Fernanda. OLIVEIRA, Rhubia Rodrigues de. METZKA, Nara Rúbia Marques. **Atuação e Preparo do Profissional de Apoio na Educação Básica do Brasil**. Research, Society and Development, v. 11, n. 16, e518111638494, 2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/366396769_Atuacao_e_preparo_do_Profissional_de_Apoio_na_Educacao_Basica_no_Brasil

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 1ª edição, Editora Autores Associados, 2003. p. 5-44.

LIMA, Stéfanie Melo. LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Escolarização de alunos com autismo**. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 2, p. 26-284, Abr-Jun, 2016.

MACIEL, Aline Santana Pureza. PEREIRA, Lílian de Lima Pereira. SANTOS, Khetlen Bitencourt. **Educação Inclusiva: os desafios da atuação do profissional de apoio escolar**. Revista Educação Básica em Foco, v.2, n.2, abril a junho de 2021. Disponível em https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEX0ES-SOBRE-INCLUSAO/Educao_inclusiva_os_desafios_da_atuacao_do_profissional_de_apoio_escolar_SANTOS-K-B_PEREIRA-L-L_MACIEL-A-S-P.pdf

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo : Moderna , 2003.

NAUJORKS, Maria Inês. ALVES, Márcia Doralina. GUARESCHI, Taís. **Autismo e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs Volume 16 Number s1 2016 246–250. Disponível em <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12286>

OLIVEIRA, Kalina de França. OLIVEIRA, Beatriz Lima de. FRANÇA, Millena Genuíno. **O cuidador escolar como agente de inclusão**. VII Congresso Nacional de Educação, p. 1-11, out. 2020. Disponível em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID5671_30082020231124.pdf

WEIZENMANN, Luana Stela. PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki. ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo: Sentimentos e práticas docentes**. In: Psicologia escolar e educacional. 2020, v. 24.