

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA

**O PROFISSIONAL DE APOIO NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

CURITIBA, PR

2024

MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA

**O PROFISSIONAL DE APOIO NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay

Linha de Pesquisa: Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

CURITIBA, PR

2024

B577g

Bianca, Mariane Tonolli Della

O profissional de apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba / Mariane Tonolli Della Bianca -- Curitiba, 2024.

123f.; il. + Recurso educacional.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay.

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação de professores. I. Ansay, Noemi Nascimento. II. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Guia de boas práticas para o profissional de apoio que atende estudante com TEA

CDD 371.9
23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

Mariane Tonolli Della Bianca

TÍTULO DISSERTAÇÃO: O Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba

TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: Guia de boas práticas para o Profissional de Apoio que atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional e Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná Campus Curitiba II, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba. 02 de outubro de 2024.

Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
 **NOEMI NASCIMENTO ANSAY**
Data: 03/10/2024 15:04:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **ROBERIA VIEIRA BARRETO GOMES**
Data: 04/10/2024 15:44:08-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay (Presidente)

Profa. Dra. Robéria Vieira Gomes (UFC – Fortaleza- Membro Externo)

Documento assinado digitalmente

 **ANDREA LUCIA SERIO BERTOLDI**
Data: 04/10/2024 14:57:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Andréa Sério

Interno)

Campus Curitiba II - Membro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir concretizar este sonho com saúde e determinação.

À minha família, em especial aos meus pais, Vismar e Marci, os quais abdicaram dos seus sonhos para que eu pudesse alcançar os meus, agradeço pelo amor, carinho, paciência e compreensão.

Ao meu marido, Eduardo, pelo incentivo a todos os meus sonhos, pela paciência e compreensão pelas minhas ausências.

Aos meus filhos Lívia, Pedro e Eduardo por serem luz em minha vida e inspiração para seguir.

À professora Noemi Ansay, pessoa encantadora, humana e admirável, pela orientação segura, comprometida e inspiradora, pelas valiosas recomendações de adequações da pesquisa e pelo encorajamento contínuo.

Às professoras que fizeram parte da banca de qualificação desta pesquisa: Dra. Andréa Lúcia Bertoldi Sério, Prof. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes, Dra. Mariana Lacerda Arruda e Prof. Dra. Gabriela Scheneider pelo olhar carinhoso e atento, dedicado à leitura desta pesquisa e por todas as contribuições indicadas para a melhoria deste trabalho.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, desde os anos iniciais até o mestrado. Meu eterno agradecimento por compartilharem comigo seus preciosos conhecimentos e incansável esperança de acreditar e lutar por uma educação pública de qualidade.

A Professora Lúcia Amaral Hidalgo, querida amiga, que dedicou seu tempo e sabedoria na revisão com grandes contribuições no texto de minha pesquisa.

À CAPES pelo apoio e incentivo ao meu aperfeiçoamento acadêmico de qualidade através da bolsa de estudos.

A todos os amigos e colegas, que contribuíram e participaram dessa caminhada, especialmente às minhas colegas do PROFEI: Kelli Casagrande e Neide Batista Moreira que auxiliaram a me sentir mais leve e confiante frente aos desafios encontrados nessa jornada.

Aos professores e profissionais de apoio das escolas municipais participantes desta pesquisa, pelo aceite ao convite de participação. Obrigada por disporem do seu tempo e atenção para com esse trabalho!

Especialmente ao Miguel, querido estudante, que me deu oportunidade de poder atuar como Profissional de Apoio e compreender na prática diária desafios e a beleza dessa função.

*“Preservar é aprender
Aprender é praticar
Praticar é repetir
Repetir é vivenciar
Vivenciar é crise
Crise é prova
Prova é fortalecimento
Fortalecimento é criar
no novo
Criar no novo é
transformar
Transformar é início e
fim ao mesmo tempo”*

Rudolf Steine

RESUMO

DELLA BIANCA, Mariane T. **O Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba**. 118f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva., 2024.

A presente pesquisa foi elaborada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Universidade Estadual do Paraná, na linha de pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O tema pesquisado discute sobre o Profissional de Apoio (PA) no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Rede Municipal de Curitiba. O objetivo geral desse trabalho é analisar a atuação do profissional de apoio na Rede Municipal de Curitiba no atendimento do estudante com TEA e os específicos são: apresentar as políticas públicas que regulamentam o Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com TEA; descrever a contratação desse profissional na Rede Municipal de Curitiba; registrar dados sobre o trabalho colaborativo entre profissional de apoio (PA) e o professor (a) regente (PR) e elaborar um recurso educacional no formato *eBook* evidenciando práticas pedagógicas para o profissional de apoio, professor regente e escola no atendimento de estudantes com TEA. Assumimos como pressuposto que apesar das políticas públicas regulamentarem a quais estudantes se destinam o trabalho desse profissional, há diversas interpretações da lei e de como deve ser a atuação desse profissional. Para tal análise adotamos como metodologia de investigação, uma abordagem qualitativa, iniciando com uma pesquisa bibliográfica, seguida da aplicação de um questionário, por meio de um formulário em aplicativo de gerenciamento de pesquisas. Os participantes da pesquisa foram professores regentes e profissionais de apoio de três escolas municipais com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. As categorias analisadas foram: os aspectos relacionados a formação que o PA deve receber; a implementação da Lei Berenice Piana na Rede Municipal de Curitiba; o trabalho colaborativo entre professor e profissional de apoio e à concepção do PR e do PA quanto a atuação do PA. As respostas dos questionários foram analisadas a partir dos estudos de Bardin (2016), por meio da análise de conteúdo. Os resultados encontrados demonstram a necessidade de formação para atuação do PA, a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais PA e PR, o desconhecimento da legislação referente ao direito de um PA pelos participantes e a concepção de que o PA é fundamental para que a inclusão aconteça. A partir dos resultados foi elaborado um recurso educacional no formato de *eBook* evidenciando práticas pedagógicas para o PA que contribuam para o desenvolvimento da função. Ressalta-se que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Unespar, Parecer nº 6.096-784, em de 02 de junho de 2023 e pelo comitê de ética da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba, Parecer nº 6.508.917, em 16 de novembro de 2023.

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

Autista. Educação Básica

ABSTRACT

The present research was elaborated within the scope of the Professional Master's Degree in Inclusive Education – PROFEI at the State University of Paraná, in the line of research: Special Education from the perspective of Inclusive Education. The researched theme discusses the Support Professional in the care of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Municipal Network of Curitiba. The general objective of this work is to analyze the performance of the Support Professional in the Municipal Network in the care of students with ASD and the specific ones are: to briefly present the public policies that regulate the Support Professional in the care of students with ASD; describe the hiring of this professional in the Municipal Network of Curitiba; to record data on the collaborative work between the Support Professional and the regent teacher, to develop an educational product in ebook format evidencing pedagogical practices for the Support Professional, the regent teacher and the school in the care of students with ASD. We assume that although public policies regulate which students are intended for the work of this professional, there are several interpretations of the law and how this professional should act. For this analysis, we adopted as an investigation methodology, a qualitative abortion, starting with a bibliographic research, followed by the application of a questionnaire, through a form in a research management application. The participants of the research were regents teachers and support professionals from three municipal schools with students with Autism Spectrum Disorder. The categories analyzed were: aspects related to the training that the PA must receive; the implementation of the Berenice Piana Law in the Curitiba Municipal Network; the collaborative work between the regent teacher PR and PA and the conception of the regent teacher and the PA regarding the PA's performance. The responses to the questionnaires were analyzed based on studies by Bardin (2016), using content analysis. The results found demonstrate the need for training to work as a PA, the importance of collaborative work between PA and PR professionals, participants' lack of knowledge of legislation regarding the right to a PA and the conception that PA is fundamental for inclusion happen. From the results, an educational product was created in eBook format, highlighting pedagogical practices for support professionals that contribute to the development of the role. It should be noted that the research project was approved by the Unespar ethics committee, Opinion No. 6,096-784, on June 2, 2023, and by the ethics committee of the Curitiba Municipal Health Department, Opinion No. 6,508,917, on November 16, 2023.

Keywords: Support Professional. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Basic education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Número de Profissionais de apoio na Rede Municipal de Curitiba.....	38
Figura 2 - Relação entre número de profissionais de apoio e crianças/estudantes acompanhados.....	38
Figura 3 – Mapa das regionais do município de Curitiba.....	64
Figura 4 – Representação gráfica da quantidade de estudantes público da Educação Especial na Escola 1.....	66
Figura 5 – Representação gráfica da quantidade de estudantes público da Educação Especial na Escola 2.....	67
Figura 6 – Imagem da capa do eBook.....	70
Figura 7 – Imagem da página do eBook.....	72
Figura 8 – Representação gráfica sobre a formação que o PA deve ter.....	74
Figura 9 - Representação gráfica sobre o conhecimento dos participantes em relação a Lei Berenice Piana.....	78
Figura 10 - Representação gráfica sobre a realização de um trabalho colaborativo: Professor Regente (PR) x Profissional de Apoio (PA).....	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de PAs contratados em Curitiba em 2023.....	39
Tabela 2 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	62
Tabela 3 - Divisão dos participantes por escola.....	63
Tabela 4 - Tempo de experiência com estudantes com TEA.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ABC - AUTISM BEHAVIOR CHECKLIST
APA - ASSOCIATION PSYCHOLOGY AMERICAN
APAE - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS
BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CARS - CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE
CAPES - COORDENAÇÃO DE APROVEITAMENTO DO ENSINO SUPERIOR
CEI - CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
CMAEE - CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CMEI - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CID - CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO DE DOENÇAS
DIAEE - DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
DSM - MANUAL DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS
GAPA - GERÊNCIA DE APOIO AO PROFISSIONAL DE APOIO
GNDH - GRUPO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS
IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
LBI - LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA)
M-CHAT - MODIFIED CHECKLIST FOR AUTISM TOLDERS
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PA - PROFISSIONAL DE APOIO
PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNEEPEI - POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SECADI - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
UNESPAR - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	09
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	17
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS QUE REGULAMENTAM O PROFISSIONAL DE APOIO NO BRASIL.....	17
2.1.1 As políticas públicas que regulamentam a função do profissional de apoio no Brasil e no estado do Paraná.....	23
2.1.2 A contratação do Profissional de Apoio na Rede Municipal de Curitiba.....	34
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	44
4 O PROFISSIONAL DE APOIO NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	50
4.1 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PR E PA.....	54
5 METODOLOGIA.....	55
5.1 CONTEXTO DA PESQUISA.....	55
5.2 SUJEITOS PARTICIPANTES E AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	62
5.3 COLETA DE DADOS E O QUESTIONÁRIO NA REALIDADE PESQUISADA.....	66
5.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS.....	68
5.5 RECURSO EDUCACIONAL.....	69
6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES.....	98
ANEXOS.....	110

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Nas lembranças mais remotas de minha infância, estão minha paixão e desejo de ser professora. Fazia brincadeiras com minha irmã mais nova e com vizinhos para que fossem meus alunos. Com isto, minha irmã foi alfabetizada antes mesmo de entrar na escola. Meu pai, artesão, providenciou os móveis, quadro-negro, giz e apagador para minha “escolinha”. Assim, era ali que eu passava horas e horas dos meus dias “sonhando” em ser professora.

Tinha uma grande admiração por minhas professoras, principalmente até a antiga 5ª série. Sempre tive certeza que meu futuro profissional seria em uma escola. Aos 17 anos ingressei no Curso de Pedagogia e, ao mesmo tempo, no ano de 2002, comecei um estágio como professora de Educação Infantil. Ali iniciaram os desafios da profissão e aprendizados fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

No 3º ano do Curso, iniciei um estágio pela empresa Positivo Informática para atuar em escolas municipais realizando o cadastro para um Portal Educacional. A Prefeitura de Curitiba havia contratado a empresa para gerenciar os laboratórios de informática, divulgar os projetos do Portal e criar login e senha para os estudantes. O trabalho de estágio abrangia cinco escolas, cada dia da semana eu visitava uma unidade para atender aos professores em permanência nesse dia.

Foi nesse período que pude conhecer a realidade de uma escola pública e decidir que faria um concurso para lecionar na rede municipal. Assim que concluí o curso de graduação, fui aprovada no concurso público e convocada para iniciar vida profissional como funcionária pública. Como parte do processo, na escolha de vagas, escolhi uma escola que havia conhecido no estágio no Portal Educacional, cuja localização está em uma área de grande vulnerabilidade social. No primeiro dia de aula, ao auxiliar uma professora regente do 3º ano, deparei-me com um estudante com deficiência visual, fato que me desafiou profissionalmente, por não saber como trabalhar com aquele estudante. O ano era 2006, antes da aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A professora regente da turma falou: “ele está aqui só para socializar, à tarde ele vai para uma escola de cegos aprender”.

Ouvir aquilo naquele momento, me deixou incomodada, mas, ao mesmo tempo, foi um alívio enorme, pois entendi que não precisaria me preocupar, visto que

no outro turno ele fazia atividades e aprendia. Nesse mesmo ano, começaram a surgir rumores de que a partir de 2008 as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), as Escolas Especiais, os centros que atendiam estudantes com deficiência, entre outros, fechariam e todos migrariam para o ensino regular. Diante disso, decidi fazer a especialização em Educação Especial.

A partir de 2008, começamos a receber um número maior de estudantes com deficiência e aprender muito com a vinda desse público para escola de ensino regular. Minhas inquietações no entanto, sobre como recebê-los e atendê-los da melhor forma, só aumentavam.

Fui me interessando cada vez mais pela Educação Especial e desejando aprender e aperfeiçoar os conhecimentos relacionados à área. Em 2015 fui convidada para fazer parte da Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, onde atuei como pedagoga de inclusão de um núcleo regional da cidade, abrangendo 47 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Eu era responsável por observar a criança na unidade, realizar a liberação de um profissional de apoio, orientar os professores sobre estratégias de trabalho, conversar com as famílias sobre os atendimentos e encaminhar os estudantes público da Educação Especial para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesta função tive oportunidade de me inteirar das abordagens relacionadas à educação inclusiva, ou seja, as políticas públicas, os encaminhamentos, os direitos, as adaptações, entre outras. Deste modo, vislumbrei um mundo de possibilidades e foi quando percebi que a Educação Especial deveria fazer parte da minha trajetória profissional para sempre.

Atuei nessa função até 2019, quando fui chamada através do cadastro da Educação Especial de Curitiba, para trabalhar no Centro de Atendimento Especializado para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com Ensino Estruturado. Mais um desafio que se apresentava, com muito aprendizado e extremamente significativo para o meu crescimento profissional. Em 2020 pedi remoção para uma Sala de Recursos de Aprendizagem ¹ mais próxima da minha residência, onde leciono atualmente atendendo estudantes com dificuldades de aprendizagem, dislexia e transtornos de aprendizagem de forma geral.

¹ Sala de recursos de Aprendizagem é um programa criado pela Secretaria Municipal de Curitiba para atendimentos de estudantes que não fazem parte do público da Educação Especial, mas que apresentam dificuldades de aprendizagem ou diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem.

Em 2023 iniciei como Profissional de Apoio (PA) de um estudante com TEA e paralisia cerebral no período da manhã e continuo na Sala de Recursos de Aprendizagem à tarde. A mãe do estudante entrou com ação no Ministério Público exigindo um PA especializado. A diretora da escola me convidou para atender o estudante e eu aceitei o desafio.

Desde a conclusão no Curso de Especialização em Educação Especial, senti necessidade de aprofundar meus estudos e tornar-me pesquisadora sobre o tema. Em 2022, conheci o Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, e decidi ingressar em uma vaga. Sempre foi um desejo cursar um Mestrado, porém até então, os cursos que eu havia conhecido não eram específicos para área da inclusão. Passei pelo processo seletivo, na linha de pesquisa “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, tendo a possibilidade de realizar a pesquisa sobre o tema que eu realmente desejo me aprofundar.

Atuar como PA e pesquisar sobre o tema simultaneamente, tem me possibilitado considerável superação de alguns conceitos e até preconceitos antes presentes e ver a realidade tal como se apresenta no cotidiano escolar. Neste sentido, os estudos tornam-se mais prazerosos, permitindo refletir sobre os caminhos a percorrer, os desafios a enfrentar e os objetivos a atingir. Entendo assim, a importância dessa pesquisa que entendo ser apenas parte de um processo, nunca um fim á vista de que as perguntas, as inquietações e as dúvidas não cessam aqui.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, as políticas públicas referentes à garantia de direitos sociais, cidadania e participação das pessoas com deficiência, apresentaram grandes avanços para essa parcela da população. Declarações de Organizações Internacionais como a Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), a Convenção dos Direitos Humanos de Viena (1993) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), influenciaram a criação de leis e normativas no Brasil que possibilitaram a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas. Apesar de encontrarmos desafios nos contextos escolares, cabe ressaltar que se analisarmos historicamente, é possível perceber mudanças com avanços significativos que resultaram em melhorias no que se refere à Educação Especial. Como exemplos podemos citar, a obrigatoriedade da matrícula em escolas de ensino regular, recursos de infraestrutura, financiamento público, a resignificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação dos professores e a disponibilização de recursos de acessibilidade no âmbito do Ensino Público e Privado.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), dados estatísticos confirmam que nas últimas décadas, estudantes do público-alvo da educação especial², ou seja, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação têm sido matriculados nas escolas de ensino regular. Seja pela obrigatoriedade da matrícula ou pela ampliação ao acesso à informação e direitos da pessoa com deficiência, no que diz respeito aos benefícios da inclusão. Os últimos dados do IBGE apontam que 8,9% da população apresenta algum tipo de deficiência, quase 18,6 milhões de brasileiros (IBGE, 2023). Em relação às matrículas de estudantes com deficiência no ensino regular, houve um aumento gradativo, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018 (Educacenso, 2019).

Sobre os dados do Censo Escolar, o número de matrículas de estudantes público da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, ou seja, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número destas está no Ensino Fundamental

² Estudantes público da Educação Especial, segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação estudantes público da Educação Especial, segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são aqueles que apresentam algum impedimento a longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. São eles, estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os que possuem Altas Habilidades/Superdotação.

que concentra 65,5% das matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as matrículas na Educação Infantil são as que mais cresceram, com um acréscimo de 100,8%. Com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos matriculados em classes comuns em 2022 (CEP/CN, 2023).

Esse aumento no número de estudantes com deficiência no ensino regular resultante de políticas públicas que garantem a inclusão, acabou por levar às escolas a eminente necessidade de reestruturação didático-pedagógica, tanto de ordem física como de pessoal especializado. A indicação de profissionais para atender exclusivamente o estudante público-alvo da Educação Especial foi feita por força da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e ratificado na Resolução nº 04/2009 que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tratando do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) especificamente, a Lei nº 12.764/12, Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no seu artigo 1º, §2º, deixa claro que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Tanto na PNEEPEI de 2008 quanto na Lei Brasileira de Inclusão, LBI nº 13.146/15 (Brasil, 2023), e também na Lei Berenice Piana, a indicação de um Profissional de Apoio (PA) é necessária quando o educando apresenta autonomia prejudicada nas questões de higiene, alimentação e locomoção. O termo educando³ é utilizado pelos documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Curitiba para referir-se as crianças matriculadas na Educação Infantil e estudantes no Ensino Fundamental.

Após tais regulamentações surgiram questionamentos, dúvidas e contradições sobre contratação, função e atribuições do PA. A Lei nº12.764/12 dispõe que, enquanto o estudante com TEA não adquirir a autonomia necessária para frequentar a escola sem prejuízo, é importante que ele receba o auxílio de um profissional capacitado para suporte em sala de aula. Porém, não há clareza na lei

³ Em Curitiba, o termo “educando” pode ser usado para se referir a uma criança ou adolescente em um contexto educacional, enquanto “estudante” é mais comumente usado para descrever o público do Ensino Fundamental. A palavra “criança” é usada para descrever indivíduos mais novos, matriculados na Educação Infantil (Curitiba, 2023)

sobre a capacitação e atuação profissional do PA e, especificamente, quem tem realmente esse direito.

Considerando as experiências adquiridas pela mestrandia como representante do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE) de Curitiba, cuja responsabilidade era liberar um PA após observação das necessidades do educando, assim como o preenchimento de protocolo específico, surgiram inquietações que levaram à definição do tema desta pesquisa. Outrossim, considerando ainda a constatação de um grande número de solicitação de PA para estudantes com TEA e também os decorrentes conflitos entre pais, professores e Secretaria Municipal de Educação (SME), as inquietações aumentaram.

Neste sentido, o contato direto com estudantes, pais, professores regentes e profissionais de apoio (PA), tanto no acompanhamento diário, quanto na realização de formação para os PAs, tem proporcionado conhecer a realidade vivida, as dificuldades e dilemas contínuos para efetivação de uma inclusão significativa e que proporcione de fato o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na Rede Municipal de Curitiba (RMC), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas Escolas de Ensino Fundamental, desde o ano de 2017 quem realiza a função de PA são estagiários do Curso de Pedagogia. Segundo as Diretrizes da Inclusão e Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC, (Curitiba, 2021), a análise para liberação de PA é realizada pelas pedagogas do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), seguindo critérios estabelecidos pela Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2023), para garantir um profissional que atenda o estudante com deficiência caso apresente dificuldade de autonomia na higiene, alimentação e locomoção. Há a liberação de um estagiário para atender determinado estudante individualmente ou dependendo do caso, poderá realizar compartilhamento atendendo até três estudantes na mesma sala de aula.

Entretanto, com base no que garantem tanto a Lei nº 12.764/12 como na Lei nº 13.146/2015, surgem algumas divergências, dúvidas e conflitos nas escolas.

- 1- Como acontece a atuação do PA na Rede Municipal de Curitiba?
- 2- Qual o perfil desse profissional, a partir das contratações realizadas pela Rede Municipal de Curitiba?
- 3- Existe o trabalho colaborativo entre PR e PA? Como acontece esse

trabalho?

Partindo dessas considerações, a realização do estudo surgiu pela necessidade de evidenciar o papel do Profissional de Apoio no contexto educacional como parte integrante do sistema de ensino, assim como analisar a relevância de sua atuação nas escolas da Educação Básica na Rede Municipal de Curitiba.

Segundo a Lei nº 13.146/2015 conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) o acompanhamento do estudante com deficiência será realizado por um profissional de apoio⁴. Encontramos na literatura o uso de diferentes terminologias para designar a atuação deste profissional. Em Curitiba, conforme legislação vigente, a nomenclatura utilizada aparece como Profissional de Apoio (PA). Dessa forma, será esse o termo que utilizaremos nessa pesquisa. Desse modo, a contratação e ações podem variar de acordo com a interpretação de cada município à respeito da lei e de acordo com interesses específicos, o que acaba por interferir na real efetivação dessa função.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede Municipal de Curitiba na Educação Básica. Os objetivos específicos são:

- apresentar as políticas públicas que regulamentam o profissional de apoio no atendimento de estudantes com TEA;
- refletir sobre o perfil do profissional de apoio na Rede Municipal de Curitiba;
- conhecer o trabalho colaborativo entre profissional de apoio e professor regente;
- elaborar um recurso educacional no formato eBook evidenciando práticas pedagógicas para o profissional de apoio, professor regente e escola no atendimento de estudantes com TEA.

Assim, optamos por delinear a pesquisa da seguinte maneira. O capítulo dois intitulado: “Marcos legais da educação inclusiva no Brasil” faz uma apresentação das políticas que regulamentam a função de Profissional de Apoio, especificamente para atender estudantes com TEA, em nível nacional. No mesmo capítulo abordamos a

⁴ Existem outros termos para nomear essa função. Foram encontrados os termos: “profissional de apoio”, “professor de apoio”, “professor auxiliar”, “segundo professor”, “tutor”, “cuidador escolar”, “cuidador de apoio”, “agente de apoio pedagógico”, “acompanhante escolar”, “acompanhante terapêutico” e “monitor escolar”.

forma legal de contratação desse profissional na Rede Municipal de Curitiba.

O capítulo três apresenta as especificidades referentes ao TEA, suas características, diagnóstico e classificações.

No quarto capítulo abordamos o papel do PA e o trabalho colaborativo com o Professor Regente de sala.

Em seguida, no capítulo cinco intitulado “Procedimentos metodológicos” descrevemos a metodologia utilizada e os eixos norteadores da pesquisa. Neste capítulo apresentamos os sujeitos participantes, o campo de pesquisa, bem como os recursos utilizados para coleta de dados.

Após, no capítulo seis realizamos a análise dos dados coletados e por fim, apresentamos o recurso educacional no capítulo sete que foi elaborado após a conclusão da pesquisa.

O recurso educacional decorrente deste estudo é constituído a partir de todo o caminho iniciado com a seleção do objeto de pesquisa, seguindo com a elaboração e aplicação do questionário, cujos subsídios resultaram em sugestões, dicas e propostas para auxiliar a atuação do PA na prática e no trabalho colaborativo com o professor regente. Esperamos que o resultado desse trabalho, desde a pesquisa até o recurso final, possa contribuir de modo significativo na construção de uma educação de qualidade para todos.

2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Entendemos que a inclusão das pessoas com deficiência é fruto da luta pela garantia de direitos regulamentados em políticas públicas que trazem a diversidade no contexto educacional, familiar e social. Neste capítulo faremos uma breve retrospectiva histórica delimitando os marcos legais, principalmente após os anos 1990, e especialmente as que tratam da garantia de um PA para atender estudantes com TEA nas escolas.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Mesmo com a garantia de direitos por meio de políticas educacionais, percebemos que os sistemas educativos ainda utilizam uma prática que divide estudantes entre deficientes e não deficientes, escola comum e escola de ensino especializada, o que dificulta o rompimento de um ultrapassado paradigma de exclusão para produzir a reviravolta que a inclusão exige. Neste sentido, Heredero (2023) define a educação inclusiva como uma

[...] postura ativa de identificação das barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação, e também na busca dos recursos necessários para ultrapassá-las, consolidando um novo paradigma educacional de construção de uma escola aberta às diferenças. Dessa forma, promove a necessária transformação da escola e das alternativas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de uma educação para todos nas escolas regulares. (p.197)

Encontramos na comunidade educacional, barreiras para a efetivação da inclusão e desenvolvimento integral dos educandos. Para Bobbio (2004) a questão do direito do cidadão como um fenômeno social, construído historicamente, apresenta “boas intenções”, refletidas nos documentos legais, mas nem sempre se efetivam no plano real. Dessa forma, Ansay (2015) lembra que “[...] o debate sobre os direitos do homem, entre eles, o da educação, não mostram, necessariamente, o progresso moral de uma determinada sociedade, visto que palavras podem ser vazias por não se traduzirem em ações” (p. 176).

De acordo com Pavezi e Mainardes (2018), cabe destacar que as políticas educativas vêm sendo construídas sob a lógica do mercado global, ou seja, são

regulamentadas a partir de interesses políticos, econômicos e sociais. Além disso, é preciso compreender que os contextos de abordagem do ciclo de políticas estão inseridos no campo social, assim, é preciso considerarmos como tais políticas são formuladas, como são colocadas no papel e principalmente como são colocadas em ação.

Os autores Pavezi e Mainardes (2008) indicam que a análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam principalmente na educação deveriam fazer para relacionar os textos da política à prática. Segundo eles, “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Ou seja, o professor deve ter consciência de seu papel político dentro da escola, para lutar e exigir seus direitos, precisa conhecer com profundidade as leis postas.

Deste modo, entendemos que diferentes grupos buscam influenciar o propósito da educação, dentre eles as agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil, entre outros. Percebemos então que o poder simbólico que está acima dos Estados Nação, exerce influência em diferentes campos, dentre eles o educacional. Tais influências tem definido o grau de autonomia das políticas de educação e também na Educação Especial. Estas, ganharam força a partir da década de 90, baseados nos documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e inclusão social. (Pavezi e Mainardes, 2018).

Ball (2001), concorda que as decisões políticas dos Estados vêm sendo tomadas dentro da lógica do mercado global levando a uma convergência de políticas educativas. Estudiosos como Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores abordam o ciclo de políticas oferecendo elementos para análise de políticas com complexidade e definem três eixos para efetivação dessas análises: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática. Dessa forma, a análise é realizada desde a formulação da política, quando é discutida e disputada, a escrita do texto que poderá assumir diversas formas até como será colocada em prática e como produzirá efeitos e consequências (Mainardes, 2006).

Na perspectiva e a partir desta breve análise, entendemos ser de suma importância trazer à tona a legislação que regulamenta os direitos das pessoas com

deficiência e, especificamente, as que se referem ao trabalho do PA.

Pontuamos a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que inseriu mudanças significativas no Brasil, responsabilizando o setor público pela ampliação da “educação para todos” e garantindo “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação” conforme seu Art 3º, inciso IV (Brasil, 1988).

Estabeleceu a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205º), a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206º) e o “atendimento educacional especializado” às pessoas com deficiência “preferencialmente” na rede regular de ensino” (Art. 206).

Assim, a Constituição Federal de 1988, representou um marco legal e político na educação brasileira ao romper com o paradigma da exclusão e da segregação, regulamentando no Art. 208, o direito à matrícula em escolas de ensino regular das pessoas portadoras de deficiência. Representou também, o início de um novo paradigma que caminha para sua efetivação, a inclusão. Embora a Carta Magna complete 36 anos, percebemos que muito ainda precisa ser concretizado no que diz respeito à garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Há que se destacar ainda que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe

Art. 227 . [...] 108 § 1.º

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

Após a regulamentação da Constituição Federal em 1988, surgiu um novo ideário de ordem legal, referente à garantia de direitos do público com algum tipo de deficiência. Nesse cenário, podemos observar as tentativas de avanço no que se refere a educação de qualidade para todos. Porém, percebemos também, lacunas e diferentes interpretações aos textos legislativos quando não se define critérios para que essa qualidade seja realmente garantida.

Como relata Codd (1988), os documentos políticos legitimam o poder do Estado e contribuem fundamentalmente para a “engenharia” do consentimento, ou seja, os textos são escritos com margem a várias interpretações pois têm

significados, divergentes, contradições e omissões justamente para produzir diferentes entendimentos.

Quando pensamos que cada sujeito é único, tem sua história, pensamentos e compreensões que diferenciam-se de outros, refletimos que o próprio texto legal, pode ter contradições e não conseguir expressar um consenso absoluto.

Para Carnoy (1987), os sistemas educacionais só podem ser analisados a partir do Estado

[...] desde que o poder se expressa, pelo menos em parte, através do sistema político de uma sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos uma “teoria do Estado” (Carnoy, 1987, p. 19).

Referente à Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigência, Lei nº 9.394/96 dispõe o seguinte

Art. 58 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.

§ 1.º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2.º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3.º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, que foram publicadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CEB nº 17/2001 dispõem que: “sistemas de ensino devem passar a matricular todos os alunos, indiscriminadamente, cabendo às escolas se organizarem para receber os alunos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001). De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Especial o caráter da educação especial é ampliado a fim de realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino (Brasil, 2001, p.13).

Já a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, menciona que

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentado pela Lei nº 10.172/2001, destacando na Meta 4.3, em seu objetivo 19, a necessidade da criação de “programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior” (Brasil, 2001). Entendemos, entretanto, que o PNE não avança no sentido da inclusão quando cita: “integração/exclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino, e quando não for possível atendimento em classes ou escolas especializadas”.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE,2007) e o Decreto nº 6.094/07 trazem como eixo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação das salas de recursos multifuncionais (SRM) e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre as diretrizes do documento “Compromisso Todos pela Educação”, estabelece a garantia de acesso e permanência no Ensino Regular e atendimento educacional dos alunos, fortalecendo a inclusão.

Após muitas lutas e reivindicações de diferentes atores sociais, regulamentou-se em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Tal fato foi um divisor de águas no que diz respeito a inclusão de todos os estudantes nas escolas de ensino regular definindo o público da Educação Especial como estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Podemos afirmar que a PNEEPEI desencadeou a regulamentação de muitas outras leis que vieram a seguir para garantia e efetivação da inclusão.

A PNEEPEI traz no texto como objetivo, o acesso, a participação e a aprendizagem nas escolas comuns, do Público Alvo da Educação especial, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde

a educação infantil até a educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (Brasil, 2008).

Assim a regulamentação da PNEEPEI fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência e ganhou força com o movimento na luta das pessoas anteriormente discriminadas e excluídas.

Ross (2002, p.225) afirma que “os sujeitos estigmatizados como inferiores são guiados por interesses e forças políticas e as instituições que os atendem também estão nesse processo”. Os objetivos políticos que integram suas lutas sociais vão além de reivindicações específicas e imediatas, como por exemplo a garantia de um Profissional de Apoio para os estudantes que necessitam desse acompanhamento.

Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizar a agenda dos direitos a serem reivindicados e das estratégias da participação política a serem articuladas. (Ross, 2002, p.218)

Ansary (2015) ressalta que movimentos na luta por direitos das pessoas com deficiência ganhou força e aumenta por meio das redes sociais e a participação da sociedade civil. Os movimentos utilizam a palavra de ordem “nada sobre nós sem nós” reivindicando a participação efetiva nas decisões políticas a seu respeito.

Dessa forma, busca-se uma legitimidade maior na formulação das políticas governamentais e institucionais. De acordo com esta autora

Devido a este caráter de ilegalidade do próprio Estado não cumprindo efetivamente as próprias leis que cria, a sociedade civil, os movimentos sociais, as classes de trabalhadores, os pesquisadores precisam cultivar uma vigilância e um protagonismo na luta pela execução das leis e a construção de leis que de fato atendam às demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais em seu direito pela educação. (p. 182).

A participação efetiva das pessoas com deficiência, suas famílias, seus professores, gestores, pesquisadores, instâncias governamentais e da sociedade civil é fundamental na formulação, implementação, monitoramento e avaliação das

políticas relacionadas aos direitos educacionais dos sujeitos público-alvo da educação especial (Brasil, 2015).

2.1.1 As políticas públicas que regulamentam a função do profissional de apoio no Brasil e no estado do Paraná

Como citado anteriormente, a PNEEPEI (2008), foi um marco histórico para a elaboração de leis visando garantir os direitos das pessoas com deficiência, cujo objetivo principal é

[...]assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas [...] (Brasil, 2018)

Entendemos que a PNEEPEI (2008) não é um documento normativo e sim orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Nessas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o *corpus* legal das políticas de Educação Especial. A PNEEPEI (2008) no que diz respeito a garantia de um PA dispõe que

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

Após a divulgação da PNEEPEI (2008), decretos, normativas e regulamentações específicas ao direito do “cuidador” ou “monitor” começaram a ser efetivadas nos municípios brasileiros.

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7612/11, que dispõe sobre a educação

especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O dispositivo legal conceitua o AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011).

Sua oferta se destina aos alunos com alguma deficiência ou transtorno, de forma complementar, e para os que apresentam altas habilidades ou superdotação, de forma suplementar.

O documento determina que as estratégias de ensino, no AEE, sejam planejadas para alcançar os objetivos elencados no artigo 3º do referido decreto, que são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, s.p.)

Nesta perspectiva de análise, entendemos que o AEE torna-se fundamental para efetivação de uma escola inclusiva quando garante o acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial, de modo articulado com o ensino regular. Há que se destacar que o atendimento no AEE é diferente do atendimento do PA. O AEE ocorre no contraturno da escola, com atendimento individualizado ou em grupo, uma ou duas vezes na semana. O atendimento é realizado por um profissional especialista em ambientes como sala de recursos multifuncionais ou Centros de Atendimento Especializado.

Outra lei que merece destaque nesta pesquisa é a Lei nº 12.764, de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Nela, em seu artigo 1º, §2º, fica claro que o indivíduo diagnosticado no espectro autista é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Conhecida como Lei Berenice Piana⁵ diz que:

O serviço do Profissional de Apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à

⁵ A Lei nº12.764/12 leva o nome Lei Berenice Piana pois é uma homenagem à ativista e militante brasileira Berenice Piana. Mãe de um menino com autismo que lutou pelo pelos direitos das pessoas com diagnóstico de TEA.

acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

*Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, **comunicação**⁶ ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;

*Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;

*Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;

*Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.”

A Lei Berenice Piana, acrescenta a falta de autonomia em relação à “comunicação”, para além da higiene, alimentação e locomoção que estão descritas na PNEEPEI como requisitos para garantia do acompanhamento. Dessa forma, para as pessoas com TEA, quando avaliada a necessidade de atendimento de um PA, a dificuldade na comunicação que esse sujeito apresenta, deve ser considerado como um dos critérios para justificativa deste profissional. Em seu Artigo 3º observamos que consideram-se

XVIII – 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 procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas.

Embora tal função tenha sido assegurada por lei, entendemos que ao tratar o profissional como “pessoa” que exerce as atividades inerentes à função, propicia brechas para inúmeras interpretações e divergências sobre quem poderá atuar. Deste modo, cada município interpreta a lei de forma diversificada e realiza a contratação desse profissional de acordo com critérios próprios e estabelecidos internamente.

Em relação à obrigatoriedade de garantir um acompanhante especializado para o estudante com TEA, há recomendações de que

art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de

⁶ Grifo das autoras

comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará **acompanhante especializado**⁷ no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012.

Após a implementação da Lei Berenice Piana que marcou a educação inclusiva no Brasil e mudou significativamente a garantia matrícula de pessoas com TEA na escola comum com acesso ao AEE, foi publicada a Lei nº 13.146/2015, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência,(LBI) e Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1).

A Lei nº 13.146/15, denominada como “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI), por exemplo, incorpora e apresenta princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006). A LBI (2015) assegura, à pessoa com deficiência, a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Ademais, estabelece a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o AEE, com fornecimento de profissionais de apoio, bem como proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços (Brasil, 2015).

Referente ao direito à inclusão e de acordo com o estabelecido no inciso XVII, do Art. 28, a LBI garante a oferta de profissionais para apoiar o estudante em suas necessidades específicas no cotidiano escolar, incumbindo o poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de profissionais de apoio escolar.

Em Nota Técnica de n.º 24/2013, o MEC/SECADI/DPEE, destaca que um Profissional de Apoio

- Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social.
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.
- Articula-se às atividades da sala comum, da Sala de Recursos Multifuncionais e demais atividades escolares, embora não seja substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado.
- Deve ser periodicamente avaliado pela escola [...] quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade.

⁷ Grifo das autoras

Neste sentido, entendemos que a necessidade do profissional justifica-se pela dificuldade do estudante em relação às questões de autonomia na área de locomoção, higiene e alimentação assim como no caso de crianças com autismo dificuldade de comunicação. A necessidade do PA relacionada à autonomia é algo que torna-se delicado definir, pois o desenvolvimento da autonomia de um sujeito pode ser diferente de outro. No que se refere à questão da autonomia dos educandos a ser desenvolvida pelo PA, entendemos que é de fundamental importância compreender de fato o seu significado.

Segundo análise sobre autonomia feita por Amaral (2000, p. 62), fundamentada em diversos autores, “autonomia significa ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outrem”. Pode ser conceituada a partir da origem etimológica: a palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, autodeterminar-se, autorealizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (leis). Portanto, autonomia significa autoconstrução e autogoverno.

Sendo assim, a autonomia do sujeito está relacionada a capacidade de tomar decisões, desenvolver-se, evoluir e conviver com independência. Não limita-se apenas as questões físicas e sim sociais, intelectuais e pessoais.

O acompanhamento de um PA não substitui o Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares. Entendemos que consta ainda que a continuidade desse atendimento deve ser analisada periodicamente pela unidade escolar (Brasil, 2015).

Para promover e assegurar a educação especial, o Congresso Nacional decretou a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) por força da Lei nº 13.005/2014, que encontra-se em vigência, e cujo teor refere-se à escolarização das pessoas com deficiência nos incisos

- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação; [...] e
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Destacamos que em sua Meta 4, o PNE pretende “Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo a PNPEE (2008), as pessoas consideradas com deficiência, são aquelas que apresentam algum impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Sua participação plena e efetiva na sociedade apresenta barreiras sem igualdade de condições se comparada às pessoas que não apresentam deficiência.

Tal definição, entretanto, tem gerado dúvidas e divergências na estrutura escolar quanto aos parâmetros utilizados para entender, de fato, quem é uma pessoa com deficiência. Diante disto, compreendemos que caberia aos profissionais da educação e da saúde, avaliar, considerar e concluir interdisciplinarmente quem é público para a Educação Especial.

A LBI dispõe que quando necessário, é preciso realizar uma avaliação biopsicossocial por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar que considera

- I – Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
- II – Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
- III – A limitação no desempenho de atividades; e
- IV – A restrição de participação (Brasil, 2015).

O Ministério da Educação, esclareceu através da Nota Técnica MEC/SECADI nº 24, de 21/03/2013, que um assistente especializado, citado na Lei nº 12.764/2012 tem função para o serviço de Profissional de Apoio, disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando a acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados de alimentação, higiene e locomoção.

Outrossim, neste contexto, surgem questionamentos sobre a quem cabe a responsabilidade de contratação e custos relacionados ao exercício da função do PA. A Nota Técnica nº 19/2010 e a LBI são claras ao afirmar que não devem ser gerados custos às famílias. O documento esclarece que a escola deve garantir e arcar com todos os recursos necessários. Nesta perspectiva, o financiamento dos custos relacionados ao PA deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponíveis em qualquer nível ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada. Enfatiza que os estabelecimentos devem ofertar os recursos específicos para garantir a equidade no processo educacional e para tanto, não poderão ser cobradas taxas ou qualquer forma de repasse para garantia desse acompanhamento.

No Estado do Paraná, a função de Profissional de Apoio completou 20 anos. Segue regulamentada na Deliberação nº 02/03, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, cujo teor trata da escolarização do público da Educação Especial. Dispõe

Art. 13 Para a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais deverão ser previstos e providos pela mantenedora, quando necessário, os serviços de apoio por:

- I. Professor com habilitação ou especialização em Educação Especial
- II. Professor – intérprete
- III. Professor itinerante
- IV. **Professor de apoio permanente em sala de aula⁸**
- V. Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – Libras
- VI. Recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos
- VII. Salas de Recursos
- VIII. Centros de Atendimento Especializado (Paraná, 2003)

Tal deliberação prevê que “o professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos” (Paraná, 2003). Trata da definição, da função e das atividades inerentes deste profissional nas escolas de ensino regular. Ou seja, diz que

Professor de apoio permanente em sala de aula: professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem. (Paraná, 2003, p. 20)

Para além dos textos oficiais, encontramos autores referindo-se a esse profissional de maneiras diversas quanto à terminologia, definição e função. Sereno (2006) utiliza o termo “Atendente Terapêutico”, destacando o papel de desenvolver autonomia do educando permitindo sua participação mais ativa no meio. Spagnuolo (2017) refere-se a esse profissional como “Acompanhante Terapêutico Escolar” sugerindo que essa nomenclatura vem da psiquiatria e possibilita que essa função seja realizada na escola e fora dela. A autora diz que o foco deste trabalho deve enfatizar a aprendizagem, trazendo o profissional de psicologia para a educação.

Em 23/01/2024 foi divulgado o Parecer CNE/CP nº 050/2023 com

⁸ Grifo das autoras

“Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” aprovado em 05/12/2023. O documento aguarda homologação e foi elaborado pelo Grupo de Trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁹, sendo resultado de um processo de construção colaborativa de especialistas, estudiosos e pesquisadores voluntários.

O CNE desempenha um papel de extrema relevância, como órgão normativo, ao estabelecer diretrizes e orientações para os Sistemas de Educação brasileiros. O Relatório nº 050/23 colabora com questões onde não há legislação, situação que pode deixar de efetivar garantias fundamentais e direitos de milhares de estudantes brasileiros com TEA.

Ao analisar o Relatório Técnico-Científico nº 050/23, podemos afirmar que ele representa um avanço nas questões referentes ao atendimento do estudante com TEA, tendo em vista conter orientações significativas em relação ao desenvolvimento pedagógico e social do estudante com TEA. Sobre a função e contratação do PA, o texto fala sobre a avaliação para a garantia do PA, afirmando que essa análise precisa ser feita “a partir da perspectiva pedagógica, tendo por base o estudo de caso/avaliação do estudante que deverá estar presente, especialmente, no Plano de Atendimento Especializado (PAEE) e, também, no Plano Educacional Individualizado (PEI)”. (CNE/ CP, 2023). De forma geral o documento traz questões referentes ao

- 1- O estudante com TEA;
- 2- O direito à educação do estudante com TEA: acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- 3- O planejamento educacional voltado ao estudante com TEA: Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI);
- 4- As possibilidades de práticas baseadas em evidências científicas a serem utilizadas no processo educacional do estudante com TEA;
- 5- Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos dos estudantes com TEA¹⁰.**

⁹ O (CNE) foi criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, com o intuito de assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Compete ao CNE e às suas Câmaras de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) cumprir os preceitos legais, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. (CNE/MEC,2023)

¹⁰ Grifo das pesquisadoras

O item 5 - Formação e inclusão: a importância para a garantia de direitos dos estudantes com TEA, trata das questões referentes ao professor regente, professor do Atendimento Educacional Especializado e o profissional de apoio. Descreve sobre a formação que esses profissionais precisam receber para atuar com estudante com TEA e a diferenciação da atuação de cada função.

Especificamente sobre o Profissional de Apoio, o Parecer nº 050/2023 cita a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, que trata do papel do profissional de apoio escolar. Segundo a nota:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. (CNE/CP,2023)

No entanto, no item 6.3 o Parecer traz

Do acompanhante especializado ao estudante com transtorno do espectro autista:
[...]o ponto de relevância tem sido as discussões sobre a ausência de regulamentação específica para o Acompanhante especializado, que deixa em aberto critérios como perfil, atribuição e formação desse profissional.
No que concerne à descrição de “comprovada necessidade” consideramos que este aspecto deverá ser analisado a partir da perspectiva pedagógica, tendo como base o estudo de caso que deverá estar presente no PAEE e no PEI.

Dessa forma, observamos que o recente documento traz uma diferenciação entre o Profissional de Apoio escolar e o Acompanhante Especializado. Segundo o documento, o primeiro é responsável pelas ações de higiene, alimentação e locomoção e o segundo deve prestar apoio às atividades de comunicação, interação social, avançando para as questões de aprendizagem, diferentemente do que define a legislação atual. Porém, também não trata da formação que esses profissionais precisam ter para atuar. Diz que

[...] o Acompanhante especializado poderá avançar no auxílio às questões pedagógicas, sempre sob a orientação e supervisão tanto do Professor do AEE quanto do Professor regente da classe comum, especialmente quando se tratar de crianças e adolescentes, a partir da aplicabilidade da Lei nº 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece a Proteção Integral, em seus artigos 3º e 4º da Lei nº 8.069/1990 – ECA, em conjunto com o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, vindo a ter valor de ordem Internacional, Constitucional e, também, de uma

norma especializada.

O documento confirma, que não há uma regulamentação jurídica sobre a função e formação do PA. Caso o Parecer seja aprovado, servirá como base para definição de parâmetros locais.

Sobre a questão da apresentação de laudo médico para garantia de direitos, o documento traz a redação da Nota técnica nº 04/2014 que estabelece a questão da não obrigatoriedade do laudo médico para atendimentos especializados na escola:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (CNE/CP,2023)

No mesmo sentido, o Parecer cita a aprovação do Decreto nº 11.487/23 do Grupo Nacional de Direitos Humanos (GNDH)¹¹, entendendo que

A análise sobre a necessidade de oferta de Profissional de Apoio escolar ou acompanhante especializado deve se dar na perspectiva do conceito social de deficiência, preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e no bojo da elaboração de plano individual de atendimento educacional especializado, não sendo laudo ou prescrição médica fundamento para tal fim, pois essa análise é de cunho estritamente educacional. Assim, as estratégias pedagógicas e de acessibilidade deverão ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. (Brasil, 2023)

Ainda segundo o documento, a avaliação sobre a necessidade do PA deve ter base científica, sendo biopsicossocial¹² ou seja, deve ser avaliado de forma multidisciplinar sem necessidade de seguir modelo médico (item 4.1), pois o que pode acontecer, é que em alguns casos o estudante não apresente necessidade de acompanhamento, porém a família judicializa com solicitação médica e consegue o “direito”, sem realmente haver necessidade. Em outros casos há realmente

¹¹ O Decreto nº 11.487/23 institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial unificada da deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.

¹² Por definição, a avaliação biopsicossocial tem como objetivo verificar e avaliar os direitos de pessoas com deficiência, de forma a identificar, individualmente, de que modo ela desabilita ou prejudica a autonomia plena na vida cotidiana e profissional (Brasil,2023)

necessidade, porém acaba sem acompanhamento. Dessa forma, o documento enfatiza que deve ser feito um protocolo com base científica a partir de conhecimentos e estudos por interação profissional em equipe, reforçando a importância deste protocolo científico realizado por uma equipe multidisciplinar.

No que se refere ao papel do Profissional de Apoio escolar, vimos que o documento norteador ressalta que em 2010 foi editada a Nota Técnica nº 19/2010 MEC/SEESP/GAB, orientando a organização e oferta desses serviços com base nos seguintes aspectos:

[...] Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

- A demanda de um Profissional de Apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

- **Em caso de educando que requer um profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional¹³.**

- Não é atribuição do Profissional de Apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem se responsabilizar pelo ensino deste aluno.

Constatamos ainda no Parecer nº 050/2023 orientação para além da definição da formação desse profissional. A formação específica terá carga horária de no mínimo 180h, com 20% de formação prática, cujo processo de formação será provido pelas instituições ou por iniciativa do Acompanhante Especializado. Somando 80h anuais de atualização terá que seguir recebendo orientações do Professor da Educação Especial a respeito das estratégias a serem desenvolvidas com o educando com TEA (CNE/CP, 2023) Ou seja, o documento não define uma formação para atuação desse profissional, mas define a importância de uma formação mínima de 180h para que a pessoa possa exercer essa função.

Portanto, ao analisarmos as perspectivas legais apresentadas, percebemos que a busca pela definição da função está evidente nesse último parecer que aguarda homologação. O documento citado enfatiza que parte destas questões têm sido “levadas ao Ministério Público, à Defensoria Pública ou ao Poder Judiciário, que

¹³ Grifo das pesquisadoras

ainda não firmaram uma jurisprudência única sobre o assunto”.

Há diversos projetos de lei em tramitação sobre estes temas, de modo que as orientações apresentadas no documento se baseiam na conjuntura atual encontrada na análise dos sistemas e das demandas apresentadas por famílias, estudantes com Transtorno do espectro autista, sistemas educacionais, entre outros. (CEP/CP, 2023)

Após revisão e análise geral sobre marcos legais que tem fundamentado a implantação da Educação Especial em todos os seus desdobramentos, nos deparamos com entraves acerca da regulamentação de função e exercício do Profissional de Apoio. Assim, circulando neste cenário mais amplo, vimos a necessidade de rever, analisar e contextualizar então a contratação do PA na Rede Municipal de Curitiba, especificamente.

2.1.2 A contratação do Profissional de Apoio na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

No ano de 2023, a Rede Municipal de Curitiba (RMC) estava constituída por 185 Escolas de Ensino Fundamental – anos iniciais, com turmas de 1º ao 5º ano. Destas, 11 escolas ofertam o Ensino Fundamental - anos finais, com turmas de 6º ao 9º ano. Além das escolas a RMC estava com 232 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 134 Centros de Educação Infantil (CEIs) conveniados. Ao todo somava naquele ano 140 mil crianças e/ou estudantes¹⁴ matriculados na RMC e 17 mil profissionais atuando na educação para atender a demanda de matriculados. (Curitiba, 2023)

A partir de análise documental, constatamos que os apoios de serviço especializado para Educação Especial até 2023, tem sido ofertados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) distribuídos em 52 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, 84 Classes Especiais, 90 Salas de Recursos para estudantes com dificuldades de aprendizagem, cinco Salas de Recursos para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, três Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial e 10 Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE) onde, neste último, ocorrem atendimentos de AEE na área

¹⁴ Utiliza-se o termo criança para o público matriculado na Educação Infantil e estudantes para os que estão matriculados no Ensino Fundamental. O termo educando pode referir-se tanto a crianças quanto a estudantes, segundo os documentos norteadores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

auditiva, visual e pedagógica. Todos os serviços e programas são conduzidos por professores especializados com curso de especialização em Educação Especial, cujo ingresso profissional de seleção acontece por meio de cadastro interno, observados os pré-requisitos de Pós-Graduação em Educação Especial e Cursos de Especialização na área de atuação.

Até o ano de 2016, havia uma Coordenadoria responsável pela Educação Especial, chamada de Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais (CANE). O DIAEE definiu uma Gerência para atender a demanda relacionada ao Profissional de Apoio chamada de Gerência do Profissional de Apoio (GAPA). Conforme documentos consultados, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou em janeiro de 2017 o Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), com o objetivo de “adequar o setor à nomenclatura atual referente às políticas públicas nacionais e diretrizes da Educação Especial e Inclusiva, bem como reorganizar e reestruturar os serviços e modalidades de atendimento” (Curitiba, 2021,p.9).

Além desta atuam também a Gerência de Atendimento Educacional Especializado, responsável pelas Classes Especiais, Salas de Recursos de Aprendizagem, Atendimento domiciliar e hospitalar e Escolas Especiais, a Gerência de Apoio a Inclusão, responsável pelos encaminhamentos realizados aos estudantes com deficiência nas escolas, a Gerência do Sistema de Transporte da Educação Especial (SITES), responsável pela organização do transporte para as Escolas Especiais e a Gerência de Cooperação e Encaminhamentos especializados, responsável pelo atendimento nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEE).

A GAPA é responsável pela contratação e formação dos Profissionais de Apoio e pelo acompanhamento de todas as atividades relativas a esse programa que atendem os estudantes/crianças nas Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil. Ressaltamos que esta Gerência criou o Programa Direito Inclusivo Assegurado que

[...] tem como objetivo favorecer o processo de inclusão escolar, cumprir a legislação vigente e contribuir com estudantes em formação acadêmica. Visa acompanhá-los e estimulá-los no processo de inclusão da rede regular de ensino, propiciando a equidade e igualdade de oportunidades para favorecer a eliminação de barreiras no ambiente escolar (GAPA, 2019).

Até o ano de 2016 quem atuava na função de Profissional de Apoio eram

professores com Regime Integral de Trabalho (RIT), ou seja, professores com um padrão de atuação na Prefeitura, de 20 horas semanais. No outro turno, em contrato de RIT, poderiam atuar como PA. Geralmente as escolas indicavam para essa função, professores com algum tipo de laudo médico, o qual impossibilita profissionalmente o exercício no magisterio com mais de 5 estudantes em sala de aula, por motivos de saúde. Não era exigido nenhuma especialização acadêmica em Educação Especial, apenas que fosse professor concursado e sem dois padrões. Após a mudança da gestão do município em 2017¹⁵, alterou-se a forma de contratação desses profissionais.

Quem atua como PA atualmente são acadêmicos do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior, como apoio à inclusão, de crianças e estudantes da RMC em questões de higiene, alimentação, locomoção e algumas atividades escolares, sob a orientação do professor regente, conforme a legislação vigente – Lei n.º 13.146/2015, Lei n.º 12.764/2012, Resolução n.º 04/09 CEB/CNE, entre outras, segundo o Documento Programa Direito Inclusivo Assegurado.

No período de 2017 a 2019, acadêmicos do Curso de Psicologia também podiam ser contratados para exercer a função. Segundo o Conselho Regional de Psicologia do Paraná, Ata nº 818, após a ação da vereadora Josete Dubiaski da Silva, Partido dos Trabalhadores (PT), considerou-se ilegal a realização dessa função por estudantes do Curso de Psicologia, visto que este cargo não faz parte do quadro da educação e não havia orientação de profissionais dessa área para realizar o acompanhamento dos estagiários. Algumas modificações foram realizadas e a contratação dos acadêmicos se deu apenas para graduandos do Curso de Pedagogia, preferencialmente a partir do terceiro período.

Após encaminhamento do estagiário pelo DIAEE, o contrato é firmado entre o Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP) e Instituição de Ensino Superior e os acadêmicos recebem uma bolsa-auxílio acrescida de 30% em seu valor convencional, por sua especificidade. Atuam por quatro horas diárias, no turno do estudante, no horário do ensino regular, acompanhando o estudante em todas as atividades e quando necessário no horário de recreio. As crianças e estudantes matriculados em tempo integral têm direito a esse acompanhamento apenas no

¹⁵ De 2013 à 2016, Gustavo Fruet do Partido Democrático Trabalhista (PDT) foi o prefeito do Município de Curitiba. A partir de 2017 Rafael Greca de Macedo do Partido Social Democrático (PSD) assumiu a gestão do município, sendo reeleito em 2020.

período do ensino regular, seguindo a Lei Brasileira de Inclusão, ou seja, os educandos que frequentam a escola ou CMEI em tempo integral, recebem acompanhamento apenas no período do ensino regular. No outro período, a SME orienta que sejam realizados os acompanhamentos de AEE ou na área da saúde como, psicologia, fonoaudiologia, terapeuta ocupacional, conforme necessidade do educando.

As Instituições de Ensino Superior, conferem e assinam os contratos nas quais estão descritas as atribuições do PA. Quando o contrato é assinado o PA recebe orientações gerais de um profissional do DIAEE ficando ciente de que poderá atuar de forma individual ou compartilhada de acordo com a demanda da unidade escolar, atendendo aos critérios legais da garantia desse apoio, a partir da análise da equipe do DIAEE. A liberação para o direito a um PA é feita mediante um protocolo que é preenchido após a observação da criança ou do estudante na unidade, pela pedagoga do DIAEE. O acadêmico toma ciência que poderá iniciar o atendimento com apenas um educando e logo poderá passar a compartilhar o atendimento com outros, limitado ao máximo de três crianças ou estudantes com o mesmo profissional. Pode ocorrer do mesmo modo, iniciar atendendo um educando e por decisão da Escola ou CMEI, mudar para outro dependendo da necessidade e perfil tanto do estagiário, quanto do educando.

Deste modo e com base na resposta ao questionário (APÊNDICE B), que foi enviado para obter dados atuais sobre a contratação do PA ao DIAEE, o protocolo elaborado pelo departamento, referente a liberação do profissional para o educando, é um documento de uso próprio e não há disponibilização para consulta.

Segundo as Diretrizes da Inclusão e Educação Especial, diálogos com a BNCC (2021) a GAPA será o setor responsável pela primeira etapa na contratação do PA:

[...]institui e regulamenta a contratação do Profissional de Apoio (PA) à inclusão. Tem como função entrevistar os candidatos a PA; manter atualizados seus cadastros; encaminhar para contratação pelo Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP); fazer o acompanhamento dos PAs com crianças/estudantes dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e das escolas; atuar em parceria com os representantes do DIAEE nos Núcleos Regionais de Educação (NREs); realizar orientações aos PAs, bem como às equipes dos CMEIs e das escolas sobre o que cabe a cada um nesse processo, além de reuniões com CMEIs, escolas, PAs e famílias, também entre eles.

O documento detalha todo o processo realizado para contratação de um PA. Desde a entrevista realizada pelos candidatos, o encaminhamento ao setor responsável pela regularização do contrato, os acompanhamentos que receberão de diferentes profissionais, os cursos que serão ofertados e as orientações que dúvidas que poderão sanar com os profissionais.

Para iniciar o processo, a unidade solicita a visita de uma representante do DIAEE que irá até o local para observar o educando, conversar com os profissionais que atendem, analisar materiais e registrar um documento com as observações e o protocolo elaborado pelo DIAEE e após isso fará a indicação da necessidade ou não de acompanhamento para o educando.

No que se refere à contratação do PA na Rede Municipal de Curitiba, o documento apresenta a evolução do crescimento da quantidade, ao longo do período de quatro anos, representados em números na Figura 1 abaixo.

Figura 1: Número de Profissionais de Apoio na Rede Municipal de Ensino de Curitiba



Fonte: Gerência de Apoio ao Profissional de Apoio, (GAPA, 2019)

A Figura 1, está apresentada no documento Programa Direito Inclusivo Assegurado publicado pela Secretaria Municipal de Curitiba e apresenta os números referentes à contratação de Profissional de Apoio, do ano de 2016 ao ano de 2019.

Em 2016 eram 283 PAs contratados para atuar na Rede Municipal de Curitiba. Nesse ano, a gestão contratava profissionais concursados no magistério em Regime Integral de Trabalho (RIT) geralmente com algum laudo que os impedia de atuar em sala de aula. Em 2017 com a mudança de gestão, passaram a ser contratados estagiários aumentando para 759 contratados em 2019.

Figura 2: Relação entre número de Profissionais de Apoio e crianças ou/estudantes acompanhados



Fonte: Diretrizes da Inclusão e Educação Especial: diálogos com a BNCC (2021)

Ao analisar os números ali representados pelas Figuras 1 e 2, observamos que do ano 2016 ao ano 2019 houve um crescimento de 31,5% no número de Profissionais de Apoio na Rede Municipal de Curitiba e um aumento de 37,2% de crianças/estudantes que são acompanhados por estagiários. Outrossim, percebemos que mesmo com o significativo aumento de crianças/estudantes com acompanhamento de um PA, conflitos e divergências permanecem presentes na rotina das escolas e CMEIs, à vista de questionamentos dos familiares, professores e especialistas sobre a formação profissional para atuar nessa função.

Segundo informações fornecidas pelo DIAEE, em resposta ao questionário enviado, via email¹⁶, até outubro de 2023, foram 1.300 estagiários contratados como Profissionais de Apoio pelo IMAP e 11 professores concursados em regime de RIT contratados após processos judiciais. Algumas famílias, não aceitam que o acompanhamento de PA seja realizado por estagiário e entram com pedido na justiça de acompanhamento de professor especializado, ou seja, com curso de especialização na área da Educação Especial. Esses 1.300 Profissionais de Apoio, segundo informações fornecidas pelo DIAEE, acompanhavam crianças e estudantes em suas deficiências, diversas, conforme descrito na Tabela 1.

TABELA 1 - NÚMERO DE PROFISSIONAIS DE APOIO CONTRATADOS NA RMC EM 2023

DEFICIÊNCIA	PAS
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	13

¹⁶ Em outubro de 2023, as pesquisadoras enviaram um e-mail ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado solicitando informações sobre os números atualizados de PAs contratados no município.

DEFICIÊNCIA VISUAL	11
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	10
DEFICIÊNCIA FÍSICA	116
TEA¹⁷	1.018
OUTROS	131

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do DIAEE (2023)

Observando os dados na Tabela 1, percebemos o expressivo número de PAs, que atendem estudantes com TEA em relação às outras deficiências. Vimos que a quantidade chega a ser 77% maior de PAs contratados que atendem estudantes com TEA, justificando a delimitação do público para pesquisa.

Diante e a partir desta constatação sentimos a necessidade de aprofundar estudos sobre tal questão em busca de respostas efetivas, baseadas entretanto em fundamentos científicos. Assim, a escolha em pesquisar exclusivamente a atuação do PA em relação ao atendimento do estudante com TEA, emergiu fortalecida no contexto da Educação Especial como foco principal desta pesquisa.

Ainda segundo o DIAEE, alguns destes estudantes encontram-se na mesma sala de outros alunos com deficiência e, dessa forma, o PA compartilha o atendimento, podendo atender até três estudantes na mesma sala, como mencionado anteriormente. Sendo assim, o número de estudantes beneficiados com atendimento é maior que o número de PAs contratado. O DIAEE informou que são 1.732 educandos com atendimento de PA na Rede Municipal em Escolas e CMEIs.

De acordo com as Diretrizes elaboradas pelo DIAEE,

Os profissionais de apoio são constantemente orientados e supervisionados por profissionais especializados, tanto dos NREs como do DIAEE, bem como de professores das SRMs e pela equipe diretiva da unidade onde atuam, além do professor regente da turma, na qual está inserido o estudante por ele acompanhado. (Curitiba, 2021, p.111)

Os PAs recebem orientação e formação dos profissionais do DIAEE, dos profissionais da escola e quando necessário, dos profissionais da saúde. Também podem receber orientações e tirar dúvidas com seus professores das Universidades. Segundo as Diretrizes

[...]os acadêmicos recebem formação continuada mensalmente, que visa esclarecer suas funções, bem como conhecer sobre as deficiências e

¹⁷ Grifo das autoras

transtornos com os quais se deparam. Isso com vistas a terem as orientações necessárias para o exercício da função, conforme o cronograma dos cursos, o que não fere os princípios e conceitos do estágio, mas contribui para a sua efetiva formação, complementando-a para uma atuação mais condizente com o que se espera de cidadãos éticos (Curitiba, 2021, p. 111).

Segundo as orientações da GAPA (2019), o professor regente da turma é o responsável pelo planejamento e pelas atividades e tarefas aplicadas à criança ou estudante. Orienta também que o acadêmico não realize adequações nas propostas pedagógicas e tampouco planeje ou adeque conteúdos. O estagiário não é responsável pelo desenvolvimento pedagógico do estudante e não deve atuar de forma isolada e realizar qualquer tipo de atendimento clínico. O PA não deve ser o responsável por preencher relatórios ou realizar qualquer tipo de avaliação, porém pode auxiliar o professor regente fornecendo informações pertinentes ao desenvolvimento do educando.

A função realizada pelo PA contratado como estagiário, são definidas pela SME. Segundo a secretaria legitimam rotinas compatíveis com a formação acadêmica pois não são exigidas atividades que envolvam questões referentes ao desenvolvimento pedagógico do educando acompanhado, sendo elas

- * Exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante/da criança com deficiência.
- * Auxiliar em atividades escolares que se fizerem necessárias, sob a orientação e supervisão dos profissionais da instituição.
- * Acompanhar e estimular o educando em inclusão na promoção de sua autonomia, independência e acessibilidade (GAPA, 2019).

A SME reitera que o estagiário deve atuar no auxílio às necessidades em relação a autonomia da criança ou estudante no que se refere à higiene, auxílio na alimentação e auxílio na locomoção. Dessa forma, o acadêmico apenas aplica as atividades ao estudante que poderão ser adequadas ao nível de aprendizagem da criança ou do estudante que foram elaboradas pelo professor regente.

O documento Programa Direito Inclusivo Assegurado no entanto, detalha as atribuições referentes a função do PA conforme segue

- Conhecer o histórico do educando, buscando informações em relatórios e documentações, fornecidas pela equipe da Gerência de Acompanhamento ao Profissional de Apoio, Gerência de Inclusão e pedagogo da unidade.
- Acompanhar as orientações específicas com a equipe pedagógica da unidade e dos demais especialistas que prestam atendimento ao(s) educando(s) atendido(s), por meio de reuniões e fichas próprias.

- Participar de reuniões, conselhos de classe e de grupo de estudos na unidade educacional que envolvam assuntos pertinentes ao educando que acompanha.
- O Profissional de Apoio deve cumprir sua jornada de estágio semanal de vinte horas, sendo 4 horas diárias no turno destinado ao estudante em acompanhamento, de acordo com o horário de funcionamento da unidade, organizado de acordo com a necessidade do educando.
- Participar de cursos e assessoramentos ofertados pelo DIAEE.
- Auxiliar na aplicação e utilização de adequações, criadas pelo professor regente e pela equipe pedagógica da escola, que permitam ao educando o acesso à aprendizagem, desde a organização da sala de aula, dos materiais, recursos pedagógicos, bem como a promoção de condições de acessibilidade no conteúdo educacional, sempre orientado pelos professores, profissionais especializados e de acordo com o planejamento da turma.
- Contribuir com o professor regente na aplicação de adequações de recursos metodológicos com base no planejamento feito por esse professor, atendendo às necessidades específicas do educando em questão.
- Colaborar com os professores, com relatos orais, na composição de relatórios.
- Auxiliar os educandos na execução de formas diferenciadas de avaliação que possibilitem verificar o desempenho destes, no que se refere ao desenvolvimento e às questões de funcionalidade.
 - Acompanhar e auxiliar o educando no recreio, incentivando-o à interação.
 - Participar dos repasses à família, obrigatoriamente, com a presença dos professores, da equipe pedagógica e gestora, com registro em ata.
 - Orientar e/ou auxiliar o(s) educando(s) que não possuíam autonomia para as atividades de vida diária no atendimento às necessidades básicas:
 - I. De higiene, de acordo com as suas particularidades.
 - II. Na sua alimentação, de acordo com a sua necessidade.
 - III. Em sua locomoção, de acordo com a sua necessidade. (GAPA, 2019)

Entendemos que diante da complexidade da função, o não cumprimento de suas atribuições, o excesso de faltas, bem como a inobservância de horário devido a atrasos, pode resultar no desligamento do PA. Conforme a cláusula sexta do Termo de Compromisso de Estágio, não obrigatório e sem vínculo empregatício, nos termos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2018, a “interrupção automática do estágio, resulta na ocorrência das seguintes hipóteses:

- a. Conclusão, abandono do curso e trancamento de matrícula;
- b. Cancelamento do Convênio da Concessão de Estágio;
- c. Descumprimento do Termo de Compromisso de Estágio;
- d. Pelo término da vigência do termo de Compromisso de Estágio;
- e. A qualquer tempo, no interesse da administração, da instituição de ensino ou a pedido do estagiário;
- f. Conclusão do período de estágio de dois anos, exceto quando se tratar de estágio de portador de deficiência;
- g. Após cinco dias de ausência, sem motivo justificado, consecutiva ou não, no período de um mês. (GAPA, 2019)

Após o desligamento do estagiário, o DIAEE busca em seu banco de dados

um profissional para substituir o PA desligado. Muitas vezes é um processo demorado, pela falta de acadêmicos, por não ter perfil para a criança ou estudante que necessita, pela distância ou outros motivos. Dessa forma, o educando pode ficar dias sem acompanhamento.

Sabemos nós, da área de Educação Especial e os demais profissionais das áreas afins, assim como os familiares do estudante com tais transtornos, o quanto é difícil substituir o PA desligado, tanto em relação à adaptação deles pela alteração emocional diferenciada quando há alguma mudança na rotina, quanto à interrupção de um trabalho iniciado e, principalmente pela burocracia do sistema.

Por isto acreditamos ser de fundamental importância compreender as características do Transtorno do Espectro Autista e nesta perspectiva, seguimos para a seção seguinte com algumas questões referentes aos elementos que tratam do espectro, que de alguma forma, podem interferir no desenvolvimento das pessoas com TEA e assim justificar ou não receber um acompanhamento mais próximo no período em que ele está na escola.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Consideramos importante descrever as características do Transtorno do Espectro Autista, destacando a amplitude do espectro e as diversas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com TEA. Há pessoas com Transtorno do Espectro Autista que não apresentam necessidade de suporte substancial, podendo atingir os mais diversos níveis educacionais, sociais e pessoais. A compreensão sobre as características do TEA é fundamental para podermos pensar sobre a necessidade do PA no acompanhamento do estudante com TEA, assim como para a elaborar o recurso educacional no formato *ebook*, objetivo final da presente pesquisa.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que atinge 70 milhões de pessoas no mundo, sendo 2 milhões no Brasil (ONU, 2023).

Prause (2020), diz que o autismo é uma palavra que deriva do grego “AUTO”, “de si mesmo”, utilizada como uma psicopatologia em que o sujeito centra-se em seus próprios pensamentos e fica alheio ao que acontece em sua volta. Como o próprio nome diz, o autismo é um transtorno do espectro. Significa que há uma grande variabilidade de características de uma pessoa para outra. Para o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM 5, o Transtorno do Espectro Autista é classificado como a

[...]desordem abrangente do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo de funcionamento caracterizado por *déficits* qualitativos na interação social recíproca e nos padrões de comunicação e por repertórios de atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. (APA, 2013)

O termo Transtorno do Espectro do Autismo apareceu em 2013, na nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, publicado pela APA (*Association Psychological American*), o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais), que consolidou num único diagnóstico o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação e Síndrome de Asperger.

O Doutor Leo Kanner, foi o médico psiquiatra austríaco que estudou o

comportamento de 11 crianças com boa memória, porém com inabilidades de socialização, pensamento rígido e movimentos estereotipados e publicou um estudo sobre o autismo intitulado: “*Autistic disturbances of affective contact*” (Distúrbios autísticos do contato afetivo) em 1943. Kanner observou como característica principal “[...] a incapacidade que tem essas crianças, desde o começo de suas vidas, para se relacionar com as pessoas e situações.” (Kanner, 1943, p. 242). Leo Kanner e Hans Asperger, foram os especialistas que estudaram e deram nome ao Transtorno do Espectro do Autismo, visto antes como esquizofrenia. Hans e Asperger, nasceram ambos na Áustria e estudaram em Viena, mas nunca se encontraram. Asperger que era dez anos mais jovem que Kanner especializou-se em pediatria enquanto Kanner estudou psiquiatria. Apesar de ter sido descrita por Hans Asperger em 1944 no artigo “Psicopatologia Autística da Infância”, apenas em 1994 a Síndrome de Asperger foi incluída no DSM-4 com critérios para diagnóstico (Klin, 2006).

Klin lembra que “descartando a possibilidade de origem psicogênica, Asperger salientou a natureza familiar da condição e, inclusive, levantou a hipótese de que os traços de personalidade fossem de transmissão ligada ao sexo masculino” (2006, p.59). O trabalho de Asperger, publicado originalmente em alemão, tornou-se amplamente conhecido em 1981. Asperger acreditava que para estas crianças, educação e terapia eram o mesmo e que apesar de suas dificuldades elas eram capazes de adaptar-se desde que tivessem um programa educacional apropriado (Klin, 2006).

Enquanto Kanner e Asperger foram os precursores dos estudos sobre o autismo, atualmente temos muitos pesquisadores preocupados em avançar nas buscas das causas, tratamentos e uma possível cura para o autismo.

Vários estudiosos da área buscam encontrar formas de estimular e minimizar a condição do TEA. Schwartzman (2011), diz que uma grande gama de estudos, relacionadas a diferentes áreas acadêmicas têm buscado respostas para o tratamento do autismo. Ele expõe que

[...] o TEA ainda é determinado seguindo critérios clínicos, visto que se trata de um transtorno de origem neurológica, [...] respostas inconsistentes aos estímulos, a tendência ao isolamento social, o perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos, a presença de estereotípias, os distúrbios da comunicação etc [...] anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação

social, da comunicação e do comportamento (Schwartzman, 2011, p. 37)

O Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-5 (2013), publicado pela *American Psychiatric Association (APA)* é o documento oficial que classifica o TEA. Os critérios para o diagnóstico, segundo o DSM-5 (2013), são fundamentalmente, apresentar *déficits* persistentes nas áreas de comunicação, interação e comportamento, à vista de que dentro dessas áreas existem muitos sintomas que auxiliam no diagnóstico. O DSM-5 classificou o TEA em três níveis de gravidade: Nível 1, considerado Leve, Nível 2, identificado como Moderado e Nível 3, compreendido como Severo.

Quanto mais prejuízos a pessoa apresenta em relação ao funcionamento social e pessoal, maior é o nível de apoio necessário. Segundo o DSM-5 (2013) o TEA não é um transtorno degenerativo, pois não há perda progressiva das funções neurológicas e motoras após um período de desenvolvimento normal. Na primeira infância é possível observar sintomas que auxiliam no diagnóstico. Quanto mais grave for, mais cedo as características tornam-se visíveis. Dessa forma, percebemos que é notório um aumento expressivo no número de diagnósticos após a publicação do DSM-5, pois ampliou-se a forma de classificar o TEA.

Entendemos então que os níveis de classificação representam a necessidade de apoio da pessoa com TEA e que quanto mais necessita de apoio, mais grave é o nível do transtorno. O DSM-5 (2013) indica que a criança com baixo funcionamento, caracteriza-se por apresentar total isolamento social ou a não comunicação por meio da fala e alto funcionamento apresentam fala espontânea e tendem a uma melhor interação social, mas não buscam essa interação.

De acordo com Lampreia (2016), o TEA abrange um espectro bastante heterogêneo de quadros comportamentais. Há crianças com deficiências na linguagem, outras com deficiência intelectual, algumas têm habilidades cognitivas preservadas e apresentam apenas déficit na interação social. “Há crianças que manifestam os sinais assim que nascem, outras apresentam os sintomas após dois anos de uma suposta normalidade” (Lampreia, 2016, p.58). Toda essa variabilidade dificulta o diagnóstico e muitas vezes a aceitação dos pais.

O que percebemos na prática é que, nos dias atuais, a grande maioria dos professores conhece as características do educando com TEA. No cotidiano escolar não é difícil identificar dificuldades e limitações de uma criança ou estudante com

TEA, porém, receber um diagnóstico sempre gera dúvidas e inquietações sobre como trabalhar, estimular e auxiliar o educando a se desenvolver dentro de limitações específicas.

No que se refere à Rede Municipal de Curitiba, constatamos que há formação profissional para os professores da Educação Infantil no que se refere aos cuidados e olhar inicial para a criança que apresenta sinais que chamam atenção em relação as etapas do desenvolvimento infantil. É conhecida como “Sinais de Alerta” e nessa formação, as professoras recebem uma apostila abordando características que indicam algum tipo de atraso na parte motora, visual, cognitiva e social do educando. Constatamos também que em 2022, o DIAEE criou o “Programa Preste Atenção” visando orientar os professores na identificação de atrasos, sendo uma continuidade do programa “Sinais de Alerta”. Há informação de que nos CMEIs, os professores estão preparados para observar os sinais e encaminhar as crianças que apresentam alguma das características, para Avaliação Pediátrica na Unidade Saúde mais próxima, com indicativo para consulta com neurologista. Após uma triagem realizada por uma profissional do CMAEE, é possível encaminhar crianças que apresentam atraso no desenvolvimento, em geral, para atendimento na Estimulação Essencial no próprio CMAEE com uma profissional especializada.

O que dificulta o diagnóstico precoce, no entanto, é a aceitação da família quanto a um possível laudo. Muitas vezes também a demora vem da dificuldade para conseguir consulta com Neuropediatra, visto que o encaminhamento antes precisa da avaliação de um Pediatra para o especialista, tempo que por vezes, pode demorar dois a três anos para fechamento de diagnóstico. Essa espera também dificulta outros encaminhamentos necessários, trazendo grande prejuízo para a estimulação precoce, fundamental para o desenvolvimento da criança ou estudante com TEA. Compreendemos que quanto antes iniciar a estimulação, melhor será o desempenho motor, cognitivo e social do educando.

Em 2022 foi aprovado, o Projeto de Lei nº 245 de 2022 em Curitiba, que dispõe sobre a campanha de divulgação do teste *M-chat* para os profissionais das áreas de saúde e de educação. Já no seu artigo 1º diz que “o Poder Executivo deverá promover campanha de divulgação da importância do Teste *M-Chat*, entre profissionais da saúde e de educação nas escolas de rede pública para que seja aplicado a crianças de 16 a 36 meses como ferramenta para o rastreamento e

identificação do Transtorno do Espectro Autista”. O *M-Chat (Modified Checklist for Autism in Toddlers)* é um instrumento de rastreamento precoce do TEA. (ANEXO A)

Segundo a Organização *Autism Speaks*, o *M-Chat*, contém 20 perguntas a ser respondidas pelos pais e transmitidas ao médico, que poderá ser pediatra, para que auxilie na identificação do TEA. O *M-Chat* tem demonstrado confiabilidade e validade relativamente boas na avaliação de sintomas de autismo infantil em estudos recentes, visto que ainda não há um exame neurológico que identifique o transtorno. O instrumento foi traduzido em 2008 por Losapio e Pondé e recebeu o nome de Rastreio Precoce do Autismo. Seu uso é livre e está disponível na internet¹⁸ (Losapio, Pondé, 2008).

O Ministério da Saúde garante como importante ferramenta a utilização do *M-Chat* em crianças a partir de 18 meses nas unidades Básicas de Saúde. Além do *M-CHAT*, outro instrumento que auxilia no diagnóstico é o *CARS (Childhood Autism Rating Scale)*, (ANEXO B) composto por uma escala de observação que pode ser utilizada a partir dos dois anos de idade da criança. Ele pode ser preenchido por qualquer pessoa que conviva com a criança, sendo um protocolo de observação de comportamento. Esse recurso não possibilita um diagnóstico tão precoce e preciso, por isso, é pouco utilizado no Brasil.

Além de todas as características citadas acima, a pessoa com TEA pode apresentar visão, audição, tato, olfato ou paladar excessivamente sensíveis, ter uma alteração emocional diferenciada quando há alguma mudança na rotina, realizar movimentos corporais repetitivos, demonstrar apego anormal aos objetos, ter dificuldade de relacionar-se, ter a fala mecânica ou robotizada ou até mesmo não se expressar oralmente (Klin, 2006).

Segundo a APA (2013), a origem do TEA tem muitos fatores, podendo ser genético, hereditário e/ou ambiental. Não se tem definição sobre a causa, pois muito provavelmente não se trata de uma causa única e específica, mas sim de um conjunto de fatores – biológicos e ambientais, que ocasionam o Transtorno do Espectro Autista (CNE, 2023).

Na perspectiva dos fatores que podem causar o TEA, citamos um estudo interessante realizado nos Estados Unidos, na Universidade da Califórnia e

¹⁸ Link para acesso ao M-chat, disponível em: https://mchatscreen.com/wp-content/uploads/2020/09/M-CHAT-R_F_Brazilian_Portuguese_v2.pdf
Acesso em 17 de maio de 2024.

publicado na forma de artigo na Revista Médica *Environmental Health Perspectives* (2014). O estudo indicou que 66% das mulheres que residiam próximo a áreas agrícolas que utilizavam o glifosato como pesticida, tinham a possibilidade de ter um filho com TEA (Tybuch; Mambrin, 2016).

Mais recentemente, em julho de 2023, a Revista *Pediatrics* publicou outro estudo revelando que houve um aumento de 400% no número de diagnósticos de TEA, comparada a pesquisa realizada em dezembro de 2021, passando para 1 caso a cada 30 crianças e adolescentes na faixa etária de 3 a 17 anos. Os números do aumento expressivo no diagnóstico mostram que o TEA precisa ser encarado como parte integrante da sociedade e, dessa forma, é preciso também maiores investimentos e um outro olhar dos governantes para guiar políticas públicas mais efetivas, que realmente beneficiem o desenvolvimento e inclusão desses sujeitos.

Ao conhecermos as características próprias da pessoa com TEA precisamos estar cientes que cada sujeito é único. Mesmo apresentando as mesmas características, cada um aprende, interage, reflete e participa de forma única. Há que se considerar de fato, aqui pensado no cotidiano escolar, suas singularidades no processo de ensinar e de aprender, destacando a garantia da presença do Profissional de Apoio. Portanto, é essencial considerar suas necessidades, mas priorizar o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

4 O PROFISSIONAL DE APOIO NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM TEA

As divergências nas interpretações das leis referentes à garantia de um PA, suas atribuições e quais educandos têm realmente direito desse acompanhamento, tem ocasionado a falta de um delineamento profissional e, por consequência, entraves no desempenho da função do PA. As contradições surgem logo de início, a partir da variação no emprego da nomenclatura que o profissional recebe. Ora é o “tutor”, ora “acompanhante terapêutico”, ora “profissional de apoio”, “estagiário”, “cuidador”, “mediador” tornando sua atuação vulnerável, desvalorizada e por vezes sobrecarregada por demandas que não lhes cabe profissionalmente.

Segundo a LBI: “a demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (BRASIL, 2015, p.70). A interpretação da lei, no entanto, gera dúvidas quanto à garantia desse profissional para além da questão da funcionalidade em relação a autonomia. Ela deve estar articulada à flexibilização de tempo, currículo e atividades, para valorização dos conhecimentos prévios e potencialidades do educando, muito mais do que apenas um olhar para o laudo ou para as dificuldades.

Como diz Pereira (2021, p.29): “o mesmo profissional pode tornar-se o agente “dificultador” do processo de autonomia e independência no ambiente escolar e de todas as situações pertinentes a ele”. Ou seja, cabe ao profissional ter consciência de seu papel profissional para não reforçar as limitações e dependência do educando com deficiência. Em seu estudo, Pereira (2021) afirma que o profissional de apoio precisa mediar com maestria para pleno desenvolvimento e para que em certo momento não seja necessário. “É importante discernir o que seja uma necessidade mediante a funcionalidade impossibilitada de executar determinada tarefa ou uma necessidade que possa ser trabalhada assim como os demais colegas da classe”. (Pereira, 2021, p.72)

O PA deve acompanhar o estudante com TEA por todo o período que está no ensino regular, dentro e fora de sala, em todas as disciplinas e quando necessário no momento do recreio ou intervalo. A presença desse profissional por vezes, é exigência de alguns professores, familiares e profissionais do atendimento clínico a partir dos últimos anos, principalmente após a regulamentação das leis que garantem esse direito como vimos no início da pesquisa.

A função do PA torna-se fundamental quando o mesmo realiza seu papel mediador e colaborativo com o professor regente. Trabalhar em equipe, coletivamente e colaborar para enfrentar os desafios da educação inclusiva, faz parte das atribuições dos professores segundo documentos oficiais do Ministério da Educação. Compete ao professor da escola, independente de sua função, atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p.5). Essa competência cabe a todos os envolvidos no processo de inclusão do estudante e não apenas ao professor regente. Rabelo (2012) conceitua o trabalho colaborativo¹⁹, dizendo que ele favorece o desempenho da função do professor regente e do PA.

Para ele,

o trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis de escolarização dos alunos. (p.52)

Nesta linha conceitual de Rabelo, entendemos que não podemos responsabilizar um ou outro pela escolarização dos estudantes. Todos os profissionais são responsáveis pelo desenvolvimento pedagógico e juntos acertam e erram para que a prática inclusiva aconteça de fato.

4.1 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR REGENTE E PROFISSIONAL DE APOIO

Na perspectiva da abordagem conceitual somada à prática do cotidiano escolar, podemos afirmar que não há como o PA atuar na escola sem estabelecer o trabalho colaborativo com o professor regente. De acordo com Honeff (2015), o

¹⁹ O trabalho colaborativo diferencia-se de ensino colaborativo. No caso, utilizaremos o termo “trabalho colaborativo” para mencionar algo que deve ser realizado por todos os profissionais da escola. O segundo é específico para relação professor regente e professor do AEE.

ensino colaborativo é uma proposta pedagógica utilizada na Educação Especial. Nessa modalidade, diz ele, “o professor especializado e professores da classe comum atuam em parceria no planejamento das aulas, no desenvolvimento destas e na avaliação dos alunos” (Honeff, 2015, p.2).

O autor cita o profissional especializado, ou seja, o professor do AEE e não necessariamente o PA. Mas compreendemos a importância de tanto o professor do AEE quanto o PA trabalhar colaborativamente com o professor regente de sala. As atribuições do PA estão definidas no “ensino colaborativo”, ou seja, é função inerente à atuação do PA trabalhar colaborativamente. Dessa forma, utilizamos o termo trabalho colaborativo, visto que o ensino colaborativo definido por Mendes

[...] é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador do ensino comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instrumentalizar e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (2006, p.32)

Confirmando então, a definição de ensino colaborativo envolve o professor regente e o professor do AEE, enquanto que o trabalho colaborativo pode envolver todos os profissionais da escola, o professor regente, corregente, professor do AEE, profissionais da saúde, familiares, entre outros, em sintonia, rumo aos objetivos pedagógicos comuns nos casos de estudantes com TEA. Assim sendo, utilizaremos os princípios do trabalho colaborativo para compreender a importância dessa prática, enfatizando-os na relação professor regente e PA.

Na prática, percebemos que a falta do trabalho colaborativo pode gerar conflitos no relacionamento entre professor regente e PA. O professor da classe pode sentir-se acomodado ao ter outro responsável por seu estudante com deficiência em sala e por vezes, passar a responsabilidade pelo desenvolvimento do educando para o PA.

Neste sentido, Tartuci (2011) observou que em alguns casos, a presença de um PA, desobriga o professor regente em relação ao estudante com necessidades educacionais e o PA passa a ser o “professor particular”, substituindo o professor regente.

Portanto, é comum observar o estudante com acompanhamento de PA isolado da turma, não só fisicamente separado no lugar que ocupa, geralmente no

fundo da sala com o “acompanhante” ao seu lado, mas também socialmente, pois não é visto como “estudante” e sim como “o de inclusão”, comumente nomeado pelos professores (Tartuci, 2011). Inclusão que de certa forma, pode ser excludente.

A partir desse enfoque, ressaltamos que, embora o PA deva atuar em colaboração com o professor regente da turma, existe em sua função especificidades para além dos cuidados em relação à autonomia. A esta estruturação das atividades, com a qual o PA colabora por meio de um conjunto de iniciativas, incluem a identificação das dificuldades educacionais dos alunos, planejamento e aplicações de atividades de intervenções, quando necessário. Entretanto, não estão nas atribuições do PA em Curitiba, visto na função ocupada por estagiário do Curso de Pedagogia, não deve assumir tais responsabilidades, de acordo com os critérios de contratação.

Entendemos que é de fundamental importância a parceria entre Professor Regente e PA . Nesta perspectiva, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014, p.65) alertam que

[...] a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que ambos assumam as responsabilidades educacionais.

Para Carvalho (2009), o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre o PA e o professor regente é imprescindível e importante para a valorização de ambos, no sentido de partilha de saberes e desenvolvimento pessoal e profissional. O autor compreende que o PA se constitui em um interlocutor privilegiado do professor regente, sendo a colaboração entre eles, fundamental para o desenvolvimento do educando com dificuldades pedagógicas. Ele permanece próximo do estudante por mais tempo, e nessa proximidade pode observar questões que o professor regente levaria um tempo maior para identificar.

As escolas beneficiam-se do trabalho colaborativo quando compreendem que a cultura dessa prática as tornará mais inclusivas. Segundo Araújo (2004), quando a “cultura de coletividade” assim denominada por ele, é instaurada, as pessoas envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que o grupo sabe.

O ambiente colaborativo proporciona a troca de experiências, conhecimentos, materiais e conseqüentemente as aprendizagens, tornando o espaço escolar mais

dinâmico, rico e significativo. Dessa forma, o ideal é que tanto professor regente, quanto PA sejam capazes de “estabelecer intencionalidades, antecipar e organizar os meios e instrumentos para produzir esse trabalho” (Ross, 2004, p. 217).

Segundo o referido autor, “nos ambientes inclusivos é preciso predominar a aprendizagem mais cooperativa, mais desafiadora e menos competitiva” (p. 222). Para isso, o professor precisa ser menos “lecionador” e mais gestor do conhecimento, de estratégias de aprendizagem, de desafios e das diferenças entre pessoas. (Ross, 2004).

Sendo assim, hierarquização e polarização precisam deixar de fazer parte do ambiente escolar abrindo espaço para a interatividade, para as múltiplas relações e para ser sujeito e produto nas relações (Ross, 2004). O ambiente escolar torna-se um espaço verdadeiramente educativo quando as trocas acontecem para além da sala de aula, entre professor e educando, despertando o sentimento de pertencimento e ampliação de conhecimento entre profissionais e estudantes.

Como diz Rabelo (2012), é preciso compreender que os sujeitos colaborativos, professores, PAs, professor do AEE, gestores, coordenadores e demais profissionais envolvidos, não partam do princípio que será apenas uma partilha unilateral e sim um compartilhar coletivo. Rabelo (2012) lembra que “na relação de parceria, trabalho conjunto, responsabilidades e papéis são definidos e distribuídos e rompe-se com qualquer prática de hierarquização na relação entre pares – profissionais da educação” (p. 48).

Diante das controvérsias sobre a função do PA, abordaremos a seguir a metodologia utilizada nesta pesquisa, em busca de compreender o que os professores regentes e PAs que atuam com estudantes com TEA entendem e pensam a respeito da formação, função e do trabalho colaborativo.

5 METODOLOGIA

Na presente pesquisa, de cunho qualitativo, analisamos o papel do profissional de apoio atuando no Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino, do Município de Curitiba.

Assumimos como pressuposto de que, apesar da legislação vigente regulamentar sobre o público-alvo a receber o apoio desse profissional, há diversas e inequívocas interpretações sobre a sua efetiva atuação profissional. Desse modo, entendemos que a finalidade da contratação e do exercício da função desse profissional pode variar muito segundo interpretação e interesses difusos, interferindo na efetivação da função.

Para análise desse pressuposto, entendemos a necessidade de investigar a atuação do PA junto aos professores regentes e profissionais de apoio que atuam no âmbito da Prefeitura do Município de Curitiba.

Nesta seção detalharemos os passos percorridos para a realização da pesquisa, cuja proposta foi coletar dados e analisar concepções de professores do Ensino Fundamental e dos profissionais de apoio, em relação ao exercício da função do PA no atendimento de estudantes com TEA, assim como o trabalho colaborativo entre ambos e a efetivação da lei.

Analisamos ainda, através da coleta de dados, a compreensão que os sujeitos da pesquisa tem sobre a formação inicial e continuada do PA, no que se refere às possibilidades de identificação e atendimento desses estudantes. Primeiramente descrevemos a caracterização da pesquisa e, posteriormente, o contexto em que se realiza, ou seja, os participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, procedimentos para a análise e a discussão dos dados.

5.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Para delinear os caminhos percorridos para a pesquisa, buscamos compreender as ideias de Demo (2006) ao dizer que “Pesquisa é entendida tanto como procedimento de fabricação do conhecimento, quanto como procedimento de aprendizagem (princípio científico e educativo), sendo parte integrante de todo processo reconstrutivo de conhecimento”(p. 20). Para ampliar nossa compreensão

vimos que Minayo (2007) define pesquisa como “[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A pesquisa vincula pensamento e ação e desta forma esta autora, destaca que “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p.16) .

Inicialmente, entendemos ser necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para, em seguida, fundamentar a investigação de campo, delineando-se então, uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Zanette (2017), as pesquisas que envolvem a abordagem qualitativa

[...] trouxeram aportes significativos para o campo educacional, a saber: o método qualitativo contribui ao avanço do saber na dinâmica do processo educacional e na sua estrutura como um todo: reconfigura a compreensão da aprendizagem, das relações internas e externas nas instâncias institucionais, da compreensão histórico-cultural das exigências de uma educação mais digna para todos e da compreensão da importância da instituição escolar no processo de humanização (p. 159).

Segundo Diehl; Tatim (2004), a pesquisa qualitativa apresenta fatores relacionados a uma determinada problemática, tornando-se importante compreender e classificar os processos vivenciados nos ambientes envolvidos na pesquisa e, dessa maneira, possibilitar o entendimento de várias características dos sujeitos. Neste sentido, compreendemos que fundamentar a pesquisa numa abordagem qualitativa, nos daria o norte para o alcance dos objetivos e o cumprimento das finalidades da presente pesquisa.

5.1.1 Etapa I – Pesquisa bibliográfica

Para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, inicialmente fizemos uma busca sistematizada, realizando o levantamento das produções científicas que abordassem a temática desta pesquisa. Buscamos pesquisas que tratassem do profissional de apoio, com o recorte temporal de 2017 a 2023. Definimos esse recorte, considerando a relevância das pesquisas mais atuais, visto que trazem, principalmente, as políticas públicas regulamentadas a partir de 2015. Esta busca foi fundamental para compreendermos o estado atual na área em estudo, possibilitando compreender como está a evolução do papel do PA em relação às pesquisas acadêmicas. Pudemos perceber que o tema tem aparecido com maior frequência nas produções dos últimos anos. Esta etapa se deu por meio de busca, seleção,

leitura e análise de teses e dissertações, com a finalidade de selecionar, compreender e fundamentar os aspectos teóricos mais relevantes na discussão do tema pesquisado.

Realizamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Essa fonte foi priorizada devido à relevância, reputação e qualidade das publicações.

Para a busca, determinamos as seguintes palavras-chave: “Profissional de Apoio”, “professor de apoio”, “professor auxiliar”, “segundo professor”, “tutor”, “cuidador escolar”, “cuidador de apoio”, “agente de apoio pedagógico”, “acompanhante escolar”, “acompanhante terapêutico” e “monitor escolar”. Após a leitura dos títulos, afinamos a pesquisa, acrescentando os descritores: “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “TEA” e “autista”. Encontramos na primeira busca um total de 95 teses e 55 dissertações que se aproximavam do nosso tema. Na segunda busca, após ler os resumos, selecionamos 23 pesquisas que se assemelham a proposta da presente pesquisa. (APÊNDICE D)

Após a leitura das teses e dissertações, selecionamos cinco trabalhos, que serão apresentados a seguir, em ordem cronológica.

A leitura da pesquisa realizada por Amos de Souza Silva, no ano de 2018, intitulada “Percepções dos professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo” contribuiu para os nossos estudos, pois nos fez conhecer a realidade da inclusão e da função do Profissional de Apoio em um município do estado do Paraná. O autor faz uma retrospectiva histórica da inclusão e um panorama da atuação do Profissional de Apoio articulando as leis referentes à Educação Especial, além de trazer a classificação diagnóstica e características das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. O autor diz que em 2016 e 2017, quando Silva realizou sua pesquisa, encontrou poucas publicações sobre o tema. Apenas três artigos na base de dados dos periódicos Capes.

Silva (2018, p.74), relata que “com novas pesquisas, espera-se conhecer melhor, o comportamento dos alunos com TEA e as suas particularidades, afim de transferir esse conhecimento produzido para a formação de professores, visando um trabalho mais efetivo de inclusão”. Ele diz ainda, que a legislação referente a função do PA é vaga, não aprofunda em questões primordiais para a sua execução. É ampla e generalista. Por um lado, informa ter encontrado nas escolas inúmeros

casos de deficiências e transtornos e, por outro, levanta questionamentos -. Qual deve ser a formação do profissional? Como deve ser sua atuação? Quais recursos pode utilizar? Como mediar de forma adequada?

Noutro estudo, “A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio”, a pesquisadora Rosane Pimenta Fagnoli (2020) aborda, no primeiro capítulo, sobre a materialização dos ideais inclusivos na educação especial no Brasil onde retrata o histórico da Educação Inclusiva no Brasil e os marcos internacionais referentes ao tema. No capítulo dois, aborda a trajetória das políticas públicas brasileiras e o percurso da Educação Especial inclusiva no Estado de Minas Gerais. Na leitura e análise deste estudo desatacamos o subtítulo dado ao capítulo “A emergência do professor de apoio no cenário inclusivo”, cujo conteúdo alerta para o fato de que “compreende-se que a presença do Professor de Apoio na escola regular, bem como a sua função, respalda-se na lógica da inclusão e materializa ações e estratégias desenvolvidas para proporcionar ao aluno de AEE um atendimento educacional inclusivo”. Reflete-se sobre a emergência desse profissional para quem? Realmente para o estudante ou para o professor? O capítulo três traz abordagem sobre os desafios encontrados pelos PAs e que nas nossas leituras identificamos unânimes em todas as pesquisas consultadas. Desafios como a falta de formação profissional, falta de estrutura para o exercício da função, falta de apoio das famílias e dificuldade na compreensão e execução de sua função. Ainda no capítulo três, Fagnoli (2020), escreve sobre as perspectivas da biociência na gestão de práticas inclusivas do AEE, importante análise sobre a fundamental contribuição do ensino colaborativo (p.56).

A pesquisadora faz a contextualização da região justificando os motivos da escolha da escola onde foi realizada a pesquisa. Define os sujeitos envolvidos e os princípios que utilizou para definição. Realiza uma roda de conversa para traçar o perfil dos profissionais envolvidos, conhecer quais são suas concepções acerca das suas funções, qual é a visão sobre a política educacional inclusiva e a dimensão do afeto na representação profissional desses sujeitos. Toda a entrevista é gravada e transcrita.

Por fim, apresenta a proposta para aperfeiçoar a gestão de práticas inclusivas no AEE. Proposta denominada “Plano de Ação Educacional (PAE)”, que teve como objetivo apresentar um conjunto articulado de ações que visam o aprimoramento de processos inclusivos e encaminhamentos para melhorar o processo de

implementação da legislação referente a garantia do efetivo exercício de um Profissional de Apoio . Foram descritas 10 ações propositivas com uso da ferramenta 5W2H²⁰ a partir das fragilidades relatadas. Além disso, foram entregues sugestões para a Secretaria Municipal de Educação do Estado com sugestões que apareceram nas entrevistas das profissionais.

De acordo com a dissertação de Vanessa Fernandez Prause (2020), “Transtorno do Espectro Autista: a atuação do professor de apoio pedagógico no Ensino Fundamental” o objetivo principal da pesquisa foi compreender, com base na legislação vigente, como o Professor de Apoio Pedagógico (PAP) organiza o ensino para o atendimento de estudantes com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Cascavel. A pesquisadora fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural e expressou-se como uma pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica de produções acadêmicas no período de 2009 a 2018. Realizou pesquisa de campo com observação, desenvolvimento de pesquisa e aplicação de questionário. Foram selecionadas 10 escolas, 12 estudantes com autismo e um coordenador pedagógico municipal. A pesquisa revelou que em 100% dos casos ocorre adaptação das atividades e das avaliações, cuja prática tem sido fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Informou também que o total de 100% dos PAPs utilizam recursos pedagógicos variados e 47% apenas, deles, participou de alguma formação continuada.

Na pesquisa, a autora faz um levantamento histórico sobre os paradigmas da inclusão, abordando as características da Teoria Histórico-Cultural, características da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, além de analisar trabalho do Professor de Apoio Pedagógico (PAP). Destacamos aqui a atenção para o resultado da pesquisa em relação à linguagem utilizada pelos PAPs. Deles, 73%, segundo a pesquisa, os profissionais de apoio utilizam uma linguagem truncada e sem fluência, revelando a urgente necessidade de formação continuada para esses profissionais para conseguirem relatar com mais clareza e consciência sobre qual é sua função profissional.

Prause (2020), conclui que a sua pesquisa pode abrir portas para outras pesquisas visto que são inúmeras as questões levantadas e vasto o campo para análises. Essa conclusão vem de encontro com a presente pesquisa sobre a função

²⁰ A ferramenta 5W2H é um *checklist* administrativo de atividades, prazos e responsabilidades, cujo desenvolvimento com clareza e eficiência é fator importante entre todos os envolvidos em um projeto.

e atuação do Profissional de Apoio na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde contamos com estagiários e não professores formados, como em Cascavel, ampliando as possibilidades de análise dessas funções.

Ao realizar a pesquisa bibliográfica foi surpreendente a grande quantidade de pesquisas referentes ao tema, realizadas no Estado de Minas Gerais. Das cinco dissertações analisadas nessa atividade, três são do estado mineiro. Reis (2020) analisou em sua pesquisa “Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio” como acontece em Pouso Alegre a atuação desse profissional. Também elaborou um Plano de Ação que contribuiu como ferramenta para ampliação do repertório do PA. A realidade do município pesquisado é distante em relação ao município onde realizamos a pesquisa ora apresentada, pois é um município muito menor nas principais características. A legislação vigente sobre formação e função do profissional também são distintas. Mas percebemos que, na prática, o atendimento necessita do mesmo olhar, mesmos encaminhamentos e principalmente a efetivação do ensino colaborativo.

Já a tese da autora Dulceana Pereira realizada em 2021 é a mais atual. A sua extensa pesquisa bibliográfica analisa de forma consistente o processo de inclusão no Brasil e principalmente em Minas Gerais.

Sob o título “O Profissional de Apoio na Rede Estadual de Minas Gerais” Pereira (2021) realiza um mapeamento do estado do conhecimento sobre o que dizem as produções acerca do Profissional de Apoio, a legislação sobre a indicação e os critérios para contratação desse profissional, especificamente no estado de Minas Gerais. Escreve um capítulo sobre o que deve saber o Profissional de Apoio, se a sua formação profissional deve ser inicial ou continuada e sobre os diversos olhares necessários para a inclusão, abordando a questão das flexibilizações curriculares ou direitos de aprendizagem.

Depois de pesquisadas, analisadas e concluídas nos identificamos totalmente ali com as ideias ali apresentadas pela autora. Entendemos que tal pesquisa é de extrema relevância para a compreensão da atuação do profissional de apoio. Compartilhamos a ideia de que “meu desconforto sempre foi pela minoria, um desejo constante de mostrar que cada pessoa se define como é, e que não precisa de modelo aceitável, precisa sim, ser reconhecida por meio de possibilidades e conquistas” (p.20).

Os resultados da referida pesquisa nos leva a refletir sobre como a função do PA, que deveria vir para contribuir e auxiliar o estudante com deficiência, por vezes reforça atitudes discriminatórias e excludentes se não houver um direcionamento adequado na função do PA. Esse profissional muitas vezes é visto como a salvação de todos os problemas relacionados ao estudante com deficiência e não consegue articular o trabalho com o professor regente.

Entendemos que o PA precisa mediar a relação de aprendizagem com o educando para seu pleno desenvolvimento e para que em certo momento não seja necessário mais a sua presença. “É importante discernir o que seja uma necessidade mediante a funcionalidade impossibilitada de executar determinada tarefa ou uma necessidade que possa ser trabalhada assim como os demais colegas da classe” nos lembra Pereira (p.23). Porém, de acordo com experiências profissionais vivenciadas, percebemos que a presença em sala de aula de um estudante com deficiência, encontra-se atrelada à presença de um PA na visão de alguns professores. Há casos em que o estudante, mesmo não tendo limitações em relação a sua funcionalidade, pelo simples fato de ter um laudo, alguns professores exigem acompanhamento de um PA,.

Diante disto, compreendemos a importância da eficiência no exercício da função do PA. Vemos a necessidade do trabalho colaborativo, com adequação das atividades e avaliações constantes. É preciso conhecer os estudantes, elaborar materiais diversificados e utilizar tecnologia assistiva. Enfim, vemos inúmeras possibilidades mas entendemos também que apenas a presença de um PA não irá suprir o necessário.

Etapa II – Submissão ao Conselho de ética em pesquisa

Nesta etapa do trabalho, realizamos a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), via Plataforma Brasil, que aprovou o projeto e o instrumento de coleta dos dados, através do Parecer 6.096-784, em 02 de junho de 2023 (ANEXO A).

Sendo a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba coparticipante, foi necessário realizar a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba/Prefeitura Municipal de Curitiba, aprovada e registrada sob o Parecer nº 6.508.917, em 16 de novembro de

5.2 SUJEITOS PARTICIPANTES E AS ESCOLAS PESQUISADAS

O contexto do estudo foi local e aconteceu em três escolas públicas municipais de Ensino Fundamental do município de Curitiba, no estado do Paraná. Neste âmbito, para desvelar o contexto, realizamos solicitação ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da indicação de três unidades com o maior número de estudantes com TEA matriculados e com maior número de PAs.

Com base em Minayo (2008), concebemos o campo de pesquisa como recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação, ou seja, o exercício da função do PA na Escola. A título de exemplo, podemos apontar três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, atendimento do PA ao estudante com TEA, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social, segundo Minayo (2008).

Para fazer parte da pesquisa, os sujeitos escolhidos deveriam ter mais de 18 anos, ser contratados na função de profissionais de apoio e atender especificamente estudantes com laudo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, podendo ter contrato de estágio ou ser professor concursado da Rede Municipal de Curitiba. Os professores, foram indicados entre os professores regentes concursados das turmas em que o PA atua. Foram excluídos os profissionais de apoio com menos de dois meses de contrato na função e professores regentes com menos de dois anos de concurso municipal.

Na Tabela 2 abaixo, mostramos a caracterização dos participantes em quantidades.

TABELA 2: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Função	Participantes
Profissional de apoio	6
Professor regente	7

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Nomeamos os sujeitos participantes da seguinte maneira: professor regente será identificado pelas letras PR e profissional de apoio pelas letras PA, seguido do número de ordem em que responderam o questionário. No quadro abaixo mostramos a divisão dos participantes por escola. Os participantes da pesquisa são todos do gênero feminino. As PR são formadas em Pedagogia e as PAs estão cursando a graduação em Pedagogia. A idade das PRs está entre 25 e 50 anos e as PAs entre 18 e 25 anos.

TABELA 3: DIVISÃO DOS PARTICIPANTES POR ESCOLA

Função	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Professor regente	PR1	PR3	PR5
	PR2	PR4	PR6
			PR7
Profissional de apoio	PA1	PA3	PA5
	PA2	PA4	PA6

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

O objetivo inicial na coleta de dados era a participação de 18 profissionais, sendo três professores regentes e três PAs por escola. Ao todo, recebemos 13 questionários respondidos por professores regentes e PAs.

Em relação ao tempo de experiência dos profissionais envolvidos na pesquisa, com estudantes público da educação especial, apresentamos na sequência, os dados organizados na Tabela 4.

TABELA 4 : TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES COM TEA

Função	Menos de 1 ano	De 2 a 4 anos	Mais de 5 anos
Profissional de apoio	4	2	
Professor regente		2	5

Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Observamos que dos seis PAs que participaram da pesquisa, apenas dois possuíam alguma experiência no acompanhamento de estudantes com TEA. Os outros quatro estavam no primeiro ano de atuação. Quando questionados sobre a

experiência na Educação Especial, ou seja, atuando com o público com deficiência, podendo ou não trabalhar com estudante com TEA, 60% respondeu que não possui experiência, ou seja, oito participantes, sendo seis profissionais de apoio e dois professores regentes. Os que responderam à pergunta informando possuir experiência na Educação Especial, foram cinco professores regentes.

As unidades escolares indicadas pelo DIAEE encontram-se em três bairros na região de Curitiba. Por solicitação das pesquisadoras, o DIAEE indicou escolas que se localizam próximas à Regional (Portão). No mapa da Figura 3, a seguir, demonstramos a localização das escolas indicadas para pesquisa.

Figura 3: Mapa das regionais do município de Curitiba



Fonte: Prefeitura Municipal de Curitiba (2024)

As escolas municipais selecionadas atendem turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I. Estão localizadas na região leste da cidade de Curitiba.

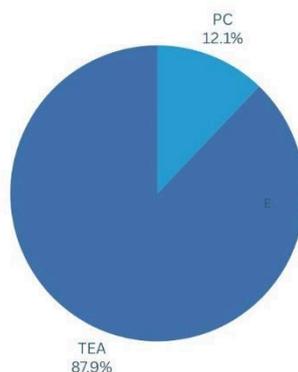
A Escola 1 está inserida no centro do bairro de Santa Felicidade, tendo no seu entorno a comunidade ítalo-brasileira, com comércio diversificado e características sócio-culturais relacionados aos costumes dos primeiros imigrantes italianos. Os italianos vieram para esta região em 1878. É um bairro conhecido por turistas pelos restaurantes típicos e lojas de artesanato. A comunidade atendida pela escola, na sua grande maioria, é oriunda de famílias descendentes de italianos que trabalham no comércio local.

A escola possui 96 crianças matriculadas na Educação Infantil e 560 estudantes no Ensino Fundamental I. A Sala de Recursos Multifuncionais, atende 21

estudantes e a Sala de Recursos de Aprendizagem, atualmente têm 12 estudantes matriculados. Das 656 matrículas, 33 são de estudantes considerados público da educação especial, sendo 29 diagnosticados com TEA e 4 com paralisia cerebral (PC). Desses 33 estudantes, 9 são acompanhados por PA, 7 com TEA e 2 com PC.

Demonstramos em porcentagem, na Figura 1 abaixo, a distribuição das matrículas de estudantes com TEA e PC na Escola 1.

Figura 4: Quantidade de estudantes público da Educação Especial na Escola 1



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

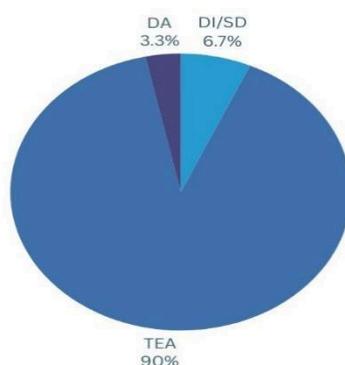
A Escola 2 faz parte do Núcleo Regional de Santa Felicidade, porém está localizada no bairro Campo Comprido, próximo à Cidade Industrial de Curitiba. Perto da escola estão localizadas duas grandes universidades, uma particular e outra federal. Grande parte dos pais dos estudantes trabalham nas universidades ou nas indústrias próximas à escola.

A escola possui 1.224 educandos, entre crianças e estudantes. Destes, 29 são público da Educação Especial, sendo 27 estudantes com diagnóstico de TEA, um estudante com deficiência auditiva e dois estudantes com trissomia do cromossomo 21, conhecido como Síndrome de Down. Na escola atuam 14 PAs e 9 estudantes aguardam liberação do DIAEE, segundo informações enviadas pela equipe pedagógica da escola. Segundo a mesma, apenas três educandos destes 29, não necessitam de acompanhamento.

A escola 2 é uma escola em tempo integral, com um elevado número de educandos matriculados, porém se comparáramos as outras escolas da pesquisa, com um menor número de estudantes público da Educação Especial. O fato de ser uma escola em tempo integral e a necessidade de atendimentos especializados no contraturno podem justificar o menor número de estudantes com deficiência nessa unidade.

Na Figura 5 abaixo, apresentamos um gráfico da distribuição, em porcentagem, do número de estudantes público da Educação Especial na Escola 2.

Figura 5: Número de estudantes público da Educação Especial na Escola 2



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

A Escola 3 está localizada na Cidade Industrial de Curitiba, numa região de ocupações de moradia. A comunidade que se estabeleceu é fruto da ocupação de terras, que ocorreu no final da década de 80 e que aos poucos foi se estruturando como bairro. Na sua grande maioria migraram do norte do Paraná, da região compreendida entre Pitanga e Ivaiporã, e de outros estados, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Em 2023, a escola contava com matrículas de 659 educandos, sendo 43 público da Educação Especial e 14 profissionais de apoio. A direção da escola não informou quais são os laudos diagnósticos dos 43 educandos público da Educação Especial.

Conhecer a realidade na qual essas unidades estão inseridas, se faz necessário para compreendermos o “lugar” de onde os participantes da pesquisa realizam a sua função profissional, ou seja, o contexto no qual realizam ações didático-pedagógicas direcionadas ao público da Educação Especial.

5.3 COLETA DE DADOS E O QUESTIONÁRIO NA REALIDADE PESQUISADA

Conforme previa o Projeto aprovado pelo comitê de ética, após a aprovação da pesquisa em novembro de 2023, realizamos uma reunião com o DIAEE para apresentar a pesquisa e os seus objetivos e solicitar as indicações de escolas com maior quantidade de estudantes com TEA matriculados para a pesquisa. Após, entramos em contato com as escolas para agendar reunião com os diretores(as)

para apresentarmos a pesquisa.

A comunicação sobre a pesquisa para os professores e profissionais de apoio foi feita pelos gestores escolares. Encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) online para que os profissionais que demonstraram interesse em participar, assinassem o TCLE e após recebermos os TCLE assinados pelos participantes, os gestores (as) nos encaminharam os endereços de e-mail dos profissionais que concordaram em participar da pesquisa para enviarmos o questionário. Os gestores (as) comunicaram que poderiam participar três professores regentes e três profissionais de apoio maiores de 18 anos que atuavam com estudantes com TEA. Como realizamos a pesquisa em três escolas, no total o objetivo era que 18 pessoas participassem. Recebemos ao todo 13 questionários respondidos.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram recrutados conforme disponibilidade e interesse próprio em colaborar com a pesquisa. Receberam a informação que teriam um prazo de 15 dias para responder o questionário por meio de um aplicativo de gerenciamento de pesquisas e o tempo para responder o questionário completo poderia durar em torno de 30 minutos. Os participantes poderiam escolher o local que acharem mais adequado para responder às questões.

O convite individual esclareceu ao candidato que antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente virtual (questionário via Google Forms), seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. O participante da pesquisa teve acesso às perguntas somente depois que fez o seu consentimento.

As questões do questionário são as mesmas para professor regente e PA. De acordo com Gil (2002), a utilização do questionário tem como objetivo obter informações dos respondentes sobre crenças, conhecimentos, sentimentos, valores, comportamentos, etc. Dessa forma, através da presente pesquisa, o questionário foi o instrumento utilizado para coletar dados sobre a formação e experiência dos professores de apoio e professores regentes, suas concepções sobre a função desse profissional no cotidiano escolar, a sua visão sobre a relação profissional de apoio e professor regente, o trabalho colaborativo entre ambos e as suas percepções sobre a implementação da Lei Berenice Piana no município.

Os questionários (APÊNDICE A) foram elaborados a partir de estudos das publicações na área, assim como a legislação disponível sobre o tema e foram

realizadas de forma online através da ferramenta *Google forms*²¹, ocorrendo nas próprias escolas conforme a preferência e disponibilidade de cada professor (a) sendo seguidas todas as medidas contidas no Ofício Circular nº2/2021/CONEP/SECNS/MS.

5.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

Após a coleta dos dados do questionário, foram feitas as tabulações em relação às perguntas fechadas e em relação às perguntas abertas foi realizada análise de conteúdo das informações obtidas, compreendidas por Bardin (2016, p. 48) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.(Bardin, 2016, p.48)

As técnicas de análise das comunicações descritas por Bardin (2016, p.125-131), são constituídas de três etapas:

1. **Pré-análise**, que se refere à organização do material com o objetivo de torná-lo operacional;
2. **Exploração do material**, isto é, a descrição analítica com o estudo aprofundado do material coletado, sempre orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos;
3. **Tratamento dos resultados, a Inferência e Interpretação**, por meio de análise reflexiva e crítica dos dados em articulação com os referenciais teóricos e demais estudos disponíveis na literatura.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 113-114) “A categorização consiste na organização dos dados para que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles. Isso requer a construção de um conjunto de categorias descritivas.” Os dados qualitativos serão analisados em categorias que corresponderam:

²¹ *Google Forms* é um serviço de criação de formulários online para pesquisas e avaliações com resultados precisos.

- 1 Os aspectos relacionados a formação que o PA deve receber;
- 2- A implementação da Lei Berenice Piana na Rede Municipal de Curitiba;
- 3- O trabalho colaborativo entre professor (a) regente e PA;
- 4- À concepção do professor regente e do PA quanto a atuação do Profissional de Apoio

As categorias postas auxiliaram na identificação e tabulação das informações, permitindo organizá-las e analisá-las, estabelecendo correspondência entre as evidências apontadas na literatura e os resultados da pesquisa. A análise de dados subsidiou também, os conteúdos evidenciados no produto educacional em formato de livro digital, que será apresentado na última seção deste estudo.

5.5 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional escolhido foi a produção de um *eBook*. O livro digital é classificado pela Capes (Brasil,2016), como “mídias educacionais”, por se tratar de um material que é disponibilizado de forma digital, permitindo fácil acesso e que pode ser baixado em *tablets*, celulares e computadores.

O *eBook* constitui-se em Recurso educacional, construído juntamente com a pesquisa de dissertação, resultante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, ofertado pela Universidade Estadual do Paraná, *Campus* Curitiba, em cumprimento à conclusão do Mestrado Profissional.

Tanto o desenvolvimento da pesquisa, quanto a análise dos questionários aplicados junto aos PAs e professores regentes evidenciaram a necessidade de formação e instrução para o exercício da função e trabalho colaborativo entre PA e professor regente.

O livro digital foi elaborado pelas autoras utilizando o aplicativo *Canva*. O aplicativo é uma ferramenta que pode ser utilizada *online* ou *offline*, para criar *designs* profissionais, educacionais, publicitários de forma dinâmica utilizando *templates* e recursos da inteligência artificial.

Descrevemos a seguir o seu contexto, público alvo, objetivos geral e específicos, estrutura, desenvolvimento e os resultados esperados.

5.5.1 Título do recurso educacional

O título escolhido: “Guia de boas práticas para o Profissional de Apoio que atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista” sugere que o livro apresentará dicas e sugestões para o trabalho do PA no atendimento do estudante com TEA.



Figura 6: Imagem da capa

5.5.2 Contexto de ensino e público alvo

A partir da análise de conteúdo dos questionários respondidos pelos PAs e PRs, sobre a função do PA, elaboramos o livro digital. Acreditamos que para além da discussão sobre qual formação o PA deve ter para realizar sua função, a formação continuada traz subsídios para efetivar seu trabalho, desenvolver seu papel e realizar o trabalho colaborativo.

Diante dessa premissa, intuimos que o *eBook* venha auxiliar tanto PAs, professores regentes e equipe pedagógica no acompanhamento do estudante com TEA.

5.5.3 Objetivos do recurso

Objetivo Geral:

- Evidenciar estratégias pedagógicas que subsidiem as atividades para os estudantes com TEA

Objetivos específicos:

- Apresentar dicas e sugestões para o trabalho colaborativo do Profissional de Apoio;
- Evidenciar práticas que contribuem para o desenvolvimento do estudante com TEA;
- Elaboração de um protocolo para identificação da necessidade de PA;
- Instruir sobre características do TEA que podem interferir no aprendizado e estratégias para o trabalho diário;
- Orientar sobre adequações e adaptações de materiais.

5.5.4 Desenvolvimento do recurso

Nesta seção apresentamos o recurso educacional oriundo da pesquisa ora apresentada.

A análise da realidade educacional destes PAs e professores regentes e as dificuldades apontadas pelos mesmos foram indispensáveis para o planejamento e elaboração do material. Buscamos utilizar uma linguagem de fácil compreensão e atrativa a seus leitores em sua apresentação. O livro digital parte de uma proposta que favorece leitura rápida e dinâmica, que pode ser realizada em sequência ou de forma fragmentada e de acordo com o interesse de cada pessoa, pois está subdividido em seções que são apresentadas de forma clara e objetiva. Também utiliza ícones diversos que direcionam a vídeos, leituras complementares, *sites* especializados e artigos afins.

São apresentadas as características do Transtorno do Espectro Autista, informações sobre quem é o Profissional de Apoio, quais leis garantem esse acompanhamento, como deve ser exercida a função desse profissional, o conceito do trabalho colaborativo, como estabelecer o trabalho colaborativo entre PA e professor regente e dicas práticas para o trabalho do PA, além de sugestão de filmes que apresentam o TEA. À frente apresentamos algumas imagens do *ebook*.

O livro digital também apresenta um protocolo elaborado pela autora em

formato de *checklist* que poderá ser utilizado como recurso na identificação da necessidade do acompanhamento de um PA para o estudante com TEA.

O link para acesso ao *eBook* é o

https://www.canva.com/design/DAGCmCPUKYc/_MD5AmKyKf_1rA7shBmu_xA/edit?utm_content=DAGCmCPUKYc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

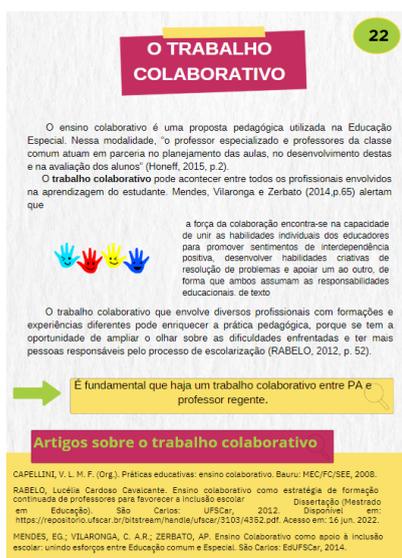


Figura 7: Imagem da página do eBook

5.5.5 Resultados esperados recurso

Almejamos que este *eBook* chegue não somente aos profissionais participantes da pesquisa, mas também a muitos outros e que possa potencializar o trabalho com os estudantes TEA nas escolas, assim como os motive na busca de novos conhecimentos sobre temas emergentes na área de Educação Especial.

Desejamos que o protocolo apresentado, possa servir como base no auxílio da identificação da necessidade de um acompanhamento individualizado para o educando.

6 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na perspectiva da categorização referida à Prodanov e Freitas (2013) anteriormente, encontramos complementação em Bardin (2016) nos lembrando que organizar dados por categorias, neste caso, coletados por meio de questionário entre os participantes da pesquisa, se trata de

[...] uma operação de classificação, elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. [...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

O inventário: isolar os elementos.

A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impôr uma certa organização às mensagens". (Bardin, 2016, p. 147-148)

Assim, apresentamos a seguir os dados colhidos pelos questionários sob a forma de categorias, entendidas no contexto da investigação dos participantes.

1. Os aspectos relacionados a formação que o PA deve receber;
2. A implementação da Lei Berenice Piana na Rede Municipal de Curitiba;
3. O trabalho colaborativo entre professor (a) regente e PA;
4. À concepção do professor regente e do PA quanto a atuação do Profissional de Apoio.

A categorização utilizada serviu como suporte para a análise de conteúdo, sendo a partir dela, elaborada a análise das respostas das perguntas descritivas e posteriormente, com base na análise foi elaborado o livro digital proposto como resultado da pesquisa.

A análise dos dados obtidos nos questionários nos levou a evidenciar os conhecimentos que os (as) professores (as) e profissionais de apoio possuem sobre a função do PA, constituindo a base para a definição das categorias citadas acima. Dessa forma, os conteúdos foram analisados para elaborar essa definição, de modo a apreender as evidências principais.

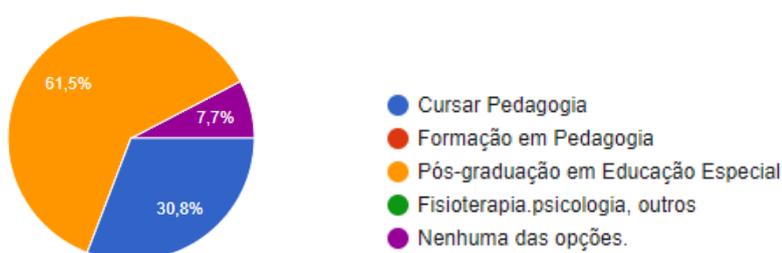
Sendo assim, nas seções que seguem, trazemos a análise das respostas dos entrevistados através do questionário, procurando por meio delas compreender a questão central da pesquisa - analisar a atuação do profissional de apoio na Rede municipal de Curitiba na Educação Básica.

6.1 OS ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO NECESSÁRIA NA FUNÇÃO PA, SEGUNDO CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES

Uma das questões mais discutidas quanto a função do PA, está em relação aos aspectos determinantes da formação que esse profissional deve receber. Não há um consenso em relação a essa definição, como afirmam Glat e Redig (2012). Tal formação ainda se constitui como um nó crítico dentro do processo de inclusão escolar. Não apenas sobre a formação dos PAs, mas também em relação à formação dos professores do AEE e dos Professores Regentes, muito embora a Lei Berenice Piana, tenha regulamentado que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º , terá direito a **acompanhante especializado**²²” (Brasil, 2012).

Com base nas respostas obtidas entre os participantes da presente pesquisa, através da questão “Qual formação você acredita que o profissional de apoio deve ter para exercer sua função?”, buscamos compreender sobre a formação profissional necessária para o PA exercer a função de fato e, desta forma, cumprir realmente o que determina a lei.

Figura 8 – Representação gráfica sobre a formação que o PA deve ter



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

A Figura 1 demonstra claramente, através da representação gráfica, o tipo de formação profissional que os entrevistados entendem ser a melhor e mais adequada para o PA exercer sua função na Escola, junto ao Professor Regente, na sala de aula que, em cuja turma de alunos, haja estudante com TEA.

²² Grifo das autoras

Observamos que oito dos profissionais questionados dizem acreditar que a formação necessária para exercer a função de PA, deva ser através de um Curso de Pós-graduação em Educação Especial. Os professores regentes foram unânimes em responder que acreditam ser necessário que o profissional tenha concluído um curso de PG ao nível da Especialização para exercer tal função. Constatamos que quatro respondentes disseram acreditar que essa função possa continuar a ser exercida por estagiários do Curso de Pedagogia. Todos que indicaram essa opção são PAs, ou seja, estão em formação. Por outro lado, foi interessante verificar que, entre os participantes, nenhum deles tenha afirmado acreditar que a formação profissional necessária do PA deveria ser na área da Saúde: psicologia ou fisioterapia, por exemplo. Interessante também observar que entre eles, nenhum disse acreditar que deva ser apenas formação em Pedagogia.

Acreditamos que as respostas tenham alguma relação direta com as discussões e judicializações atuais, em relação ao exercício da função do PA especializado em sala de aula nas escolas.

A análise nos remete também à comprovação da hipótese de que os professores regentes consultados **não** concordam com alguns aspectos, no sentido de que a função do PA continue sendo exercida por pessoas ainda em formação profissional, ou seja, por estagiários dos Cursos de Pedagogia como tem sido atualmente. Dessa forma, entendemos que para eles, não apenas o Curso de Graduação em Pedagogia ou de Especialização em Educação Especial, deveria ser pré-requisito para a atuação do PA em campo. Tal pensamento vem ao encontro com o ideário de familiares dos estudantes que buscam na justiça o direito de ter um profissional especializado ao nível de Pós-graduação para acompanhamento adequado de seus filhos na Escola.

A questão posta tem sido polêmica à vista de não haver regulamentação oficial sobre a formação do PA para o exercício da função junto ao Professor Regente, em sala de aula, na Escola. Entendemos que mesmo tendo formação acadêmica especializada ao nível da Pós-graduação não há garantia de que tal formação dará subsídios ao profissional PA para exercer sua função, visto que de acordo com a legislação, suas atribuições não devem incluir as práticas pedagógicas e sim apenas os cuidados na higiene, alimentação e locomoção. Ou seja, o desenvolvimento da autonomia nestes aspectos.

Sobre aspectos do exercício profissional do PA, uma PR apontou a necessidade de ser “Com profissionais capacitados para atender as demandas dos alunos que são TEA” (PR3). Outra alegou, “Acredito que todos os estudantes deveriam ter acesso a um profissional de apoio com formação em educação especial” (PR2). Com isto, entendemos que os profissionais questionados estão reafirmando a questão sobre a necessidade de formação especializada para exercer a função de PA.

O pensamento de Capellini (2008), aponta para a necessidade de definições políticas urgentes acerca das diretrizes para formação de professores. Enfatiza-se a ideia de coerência profissional indicando que o ensino exige do docente comprometimento existencial e que precisamos ressignificar a formação dos professores do ensino comum e especial, pois, em ambos os casos, para melhor atender à diversidade, é necessário ter uma visão de conjunto. Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas, diz Capellini (2008).

Quando, todos os professores regentes respondem que acreditam que o PA deva ter formação profissional ao nível de Pós-graduação através do Curso de Especialização em Educação Especial, subentende-se que os aspectos relacionados à forma atual de contratação desse profissional na Rede Municipal de Curitiba não esteja de acordo com os ideais desses professores que atuam, na prática, em sala de aula com estudantes com TEA. Imbernón (2011, p. 52) destaca que “não devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”.

Segundo o documento GAPA (Curitiba, 2019) os PAs devem receber formação do DIAEE e orientações contínuas das equipes pedagógicas e diretivas da escola, além da troca com os professores regentes em sala de aula, na Escola. Dessa forma,

[...] a proposta inclusiva passa necessariamente pela formação continuada e deve ser contruída em prática cotidiana, em espaço de diálogo, de construção de parcerias, de planejamento coletivo e de discussão e reflexão sobre as práticas e saberes contruídos (Tartuci, 2011, p.1787)

Portanto, será necessário pensar para além da formação acadêmica quer seja em Curso de Graduação ou de Pós-graduação. Há que se pensar também na formação continuada como afirma Bueno (1999), apontando para a necessidade de que sejam pensadas e realizadas ações de formação em serviço, onde o professor possa ampliar sua visão sobre o processo pedagógico tornando imprescindível que o sistema educacional não deixe a atribuição da formação continuada somente sob a responsabilidade da escola, e sim oferecer formas de discussão e reflexão da prática pedagógica e inclusiva.

Entendemos que tanto a formação do PA quanto a do professor regente deve acontecer de modo permanente, grupal e em serviço. Garcia (1999) traz uma importante contribuição para a discussão em pauta, ao apontar que

[...] o êxito no processo de formação centrado na escola está relacionado a algumas condições para concretização dessa formação, ou seja, a necessidade de liderança (diretores, professores, coordenadores pedagógicos) como elementos motores do sistema escola; o clima relacional entre os membros da escola pela cultura grupal e pelas relações que existem com o meio; os próprios professores e seu comprometimento, como elementos determinantes do êxito da formação em serviço (p. 172).

Lembramos que a definição sobre qual formação o PA deve ter, é urgente e necessária. Para Nóvoa (1992), “a qualificação fortalece o professor e faz com que ele acredite que pode mudar a sua prática, construindo novas alternativas e desenvolvendo novas competências”. (p. 97)

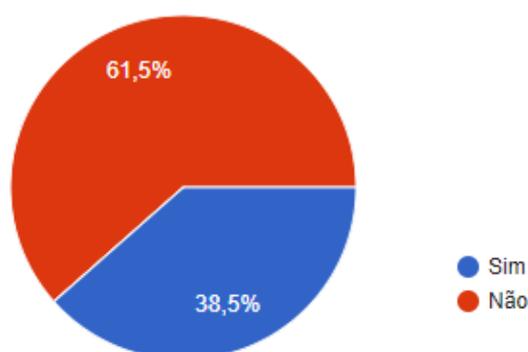
É preciso destinar investimentos e desenvolver políticas públicas que garantam aos profissionais da Educação Especial participar de processos de formação continuada e efetiva. Outrossim, é necessário que a formação seja para além daquela recebida pelos profissionais da escola e avance em conhecimento científico aliado à prática, permitindo compreender a globalidade do estudante, sujeito ao atendimento do PA.

6.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI BERENICE PIANA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Nesta categoria buscamos identificar, a partir do ponto de vista dos sujeitos entrevistados, as concepções sobre a materialização das políticas públicas

inclusivas no espaço escolar. De forma mais específica, sobre o conhecimento dos participantes da pesquisa acerca da Lei Berenice Piana e, de que forma acreditam que ela deve ser colocada em prática. Quando questionados sobre "Você conhece a Lei Berenice Piana, nº 12.764, de 6 de julho de 2012, que garante um profissional de apoio para estudantes com TEA?" Dos 13 participantes, 8 responderam desconhecer a lei, cinco disseram conhecer. Diante disto, podemos inferir que mais da metade deles, 61,5% conforme demonstramos no gráfico da Figura 2 abaixo, desconhecem a lei que regulamenta o direito ao PA.

Figura 9 – Representação gráfica sobre o conhecimento dos participantes em relação a Lei Berenice Piana



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Os cinco participantes que afirmaram conhecer a lei, são professores regentes. Entretanto, todos os PAs, estagiários, desconhecem a lei e dois PRs também afirmaram não ter conhecimento sobre essa legislação. Entendemos com isto que falta conhecimento e compreensão dos direitos fundamentais do público de Educação Especial, os quais todos os profissionais da área deveriam estar cientes. Neste sentido, interpretamos que um trabalho consciente e político é fundamental na educação por meio do qual pode se exigir os direitos básicos profissionais e para a clientela atendida.

No entanto, mesmo desconhecendo a lei, todos apontaram uma forma para essa política legal ser colocado em prática. Tais apontamentos nos permitiram analisar mais detalhadamente os entendimentos específicos que emergem na prática profissional na Escola, em sala de aula com estudantes TEA.

A professora (PR1) disse ver a importância de garantir o acompanhamento, mesmo independentemente dos critérios legais. Reiteramos que o auxílio recebido

na higiene, alimentação e locomoção torna-se parte integrante do desenvolvimento da autonomia intelectual, física e moral dos estudantes.

Na interpretação da resposta da professora regente, destacamos que ela reforça a necessidade de treinamentos para além da formação profissional. Ressalta que sejam mais amplos, abrangentes e adequados, voltados à realidade do cotidiano escolar, promovidos e executados pelo DIAEE, em Curitiba, responsável pela Educação Especial. A PR1 aponta também que o exercício da função do PA deva ocorrer para além das questões de autonomia na higiene, alimentação e locomoção, acompanhando questões emocionais e psicológicas dos estudantes atendidos por ele.

Acredito que a SME em parceria com o departamento de inclusão deveria promover nas escolas trabalhos de conscientização e treinamentos demonstrando a realidade de cada momento tanto emocional quanto pedagógico. E realmente assegurar que toda criança tenha direito a um profissional de apoio pois independente se a questão é emocional ou pedagógica todos precisam de auxílio em alguma questão é desta forma é necessário que a criança tenha a quem recorrer pois a demanda de alunos nas salas estão com muitas crianças e desta forma ajudaria a complementar o trabalho do professor regente, além disso acredito que tanto profissionais de apoio quanto professoras regentes deveriam receber treinamento antecipado referente as demandas que as escolas estão recebendo, garantindo assim que tanto crianças com habilidades ou os demais tenham o seu direito garantido por lei (PR1)²³.

Ao ler a resposta dizendo “*Acredito que deveria ser cumprida de forma mais flexível verificando a condição de cada estudante, pois há crianças em que realmente não tem condições de frequentar uma escola regular, ou seja examinar os casos antes de colocar na escola*” (PR7) interpretamos que ela demonstra ter conhecimento sobre a garantia de matrícula da pessoa com deficiência na escola comum. O posicionamento da PR7, no entanto parece embutir uma certa contradição à ideia de inclusão, ao afirmar que em alguns casos considera a necessidade de matricular o estudante em escola especializada.

Cabe destacar que em alguns casos, mesmo que o estudante receba a liberação de um PA para acompanhá-lo, o processo burocrático do IMAP e DIAEE é moroso, levando o profissional a iniciar no trabalho alguns dias, ou até mesmo

²³ Transcrição literal das respostas da Professora Regente 01.

meses, após o início da frequência do estudante na escola. Esse processo que pode ter um tempo maior que o esperado para efetivação na contratação, foi verificado pela pesquisadora no período como responsável pela contratação dos PAs no DIAEE.

Neste sentido, referindo-se ao início do exercício da função PA a resposta da professora reforça e justifica a necessidade de ser *“De forma ágil para atender os estudantes desde o 1º dia de aula”* (PR6).

Quando questionados sobre de que forma a Lei deve ser efetivada, os participantes da pesquisa responderam que *“Na sua totalidade. E de forma a realmente beneficiar os estudantes de inclusão em seu desenvolvimento, não como um mero profissional que fica ali “do lado” do estudante sem poder auxiliar em quase nada.”* (PR4) *“Adequando a realidade específica de cada caso individualmente (PA1)”*. *“Atendendo de fato cada estudante que necessita de apoio”* (PA3). Assim, pudemos perceber que, pelas respostas apresentadas, os profissionais demonstraram desconhecer o que regulamenta a legislação sobre a liberação de PA para estudantes com deficiência, porém desejam que de alguma forma a lei, embora desconhecida, seja cumprida pelo município de modo a garantir um PA que acompanhe o estudante no tempo em que estiver na escola. Neste sentido, inferimos que os PR sabem da existência da LBI, no entanto não em seus pormenores.

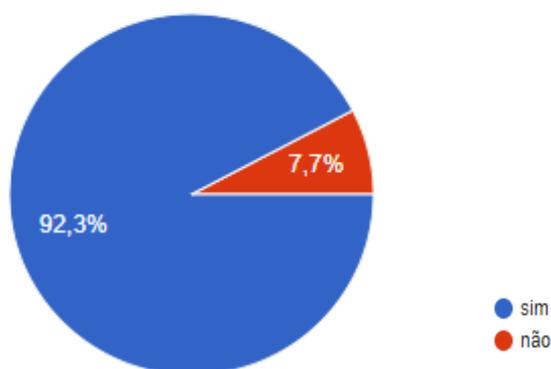
Isto nos leva à reflexão sobre a formação inicial dos professores generalistas (Bueno,1999), que passam anos nas universidades sendo “supostamente” capacitados para atuar com alunos considerados “normais” e, depois, deparam-se com a realidade das escolas, onde a diversidade de situações não é a mesma para a qual esse profissional entende que se preparou.

6.3 O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR REGENTE E PA

Procuramos compreender qual é a concepção dos professores regentes e profissionais de apoio que atendem estudantes com TEA, sobre o trabalho colaborativo entre ambos os profissionais, que atuam de forma simultânea em sala de aula, nas escolas. Ao tabular os dados obtidos pelas respostas dos participantes, constatamos que 12 deles realizam um trabalho colaborativo, quando apenas um PA diz não realizar essa parceria que nos levam a considerar um certo entrosamento

entre estes profissionais, em benefício do desenvolvimento do estudante atendido.

Figura 10 – Representação gráfica sobre a realização de um trabalho colaborativo: Professor Regente (PR) x Profissional de Apoio (PA)



Fonte: elaborado pelas autoras (2023)

Pelas colocações feitas em resposta à pergunta descritiva do questionário - “Descreva o que considera importante para que haja um trabalho colaborativo entre você e professor regente ou entre você e profissional de apoio”, percebemos que a troca de experiências, troca de informações e o compartilhamento de ideias fazem parte do cotidiano escolar, proporcionando a realização de um trabalho colaborativo entre os dois profissionais.

Sobre a relação PA e PR afirmaram haver “*cumplicidade*” (PA3), “*diálogo e participação*” (PA5), “*empatia e boa vontade*” (PR2), “*união e parceria*” (PR6). Entendemos então que tais afirmações indicam que os participantes têm ciência de que trabalho colaborativo acontece, através da cumplicidade, empatia e diálogo entre eles.

Para Paiva (2018) entretanto, “a existência de um segundo professor na sala de aula não é sinônimo de presença do ensino colaborativo” (p.124). Neste contexto, o autor fala de um segundo professor, que pode ser o profissional do AEE, mas no caso subentendemos que mesmo sendo o PA não há como garantir que sempre haverá um trabalho colaborativo entre ambos.

Em relação ao trabalho colaborativo os entrevistados disseram ainda que

“Ambos devem ter sintonia, estabelecer os mesmos combinados, rotinas” (PA7), “Sempre juntos encontrando soluções pra melhorar cada vez mais a aprendizagem dos estudantes. Confeção de materiais pra melhorar as aulas e o aprendizado” (PR3), “O professor e o PA devem atuar em conjunto para buscar o melhor desenvolvimento possível do estudante. No planejamento e na prática” (PR6). O trabalho colaborativo também deve contemplar a análise do que precisa ser desenvolvido para melhorar a aprendizagem e definir a aplicação de novos métodos. Isso para o trabalho com TEA é fundamental, devido a dinâmica e diversidade em tudo o que diz respeito ao transtorno.

Partindo do pressuposto do trabalho colaborativo na Educação Especial, entendemos que o professor sozinho não consegue refletir a sua prática docente, sendo necessário uma discussão em grupo de maneira conjunta ou até mesmo o olhar de outro profissional em sala. Quer seja o PA ou o professor do AEE, acreditamos que possa trazer contribuições significativas para melhorar a prática do PR. Depreende-se daí, que o processo de formação de professores seja em ambiente escolar e coletivo, envolvendo todos os participantes do processo (Capellini, 2004, p. 77).

Analisando as colocações dos professores acreditamos que eles sabem da importância do trabalho colaborativo ao afirmarem que *“Baseado na troca de experiência construímos o trabalho a ser realizado” (PR2), “Participação na identificação das necessidades, bem como na execução das atividades propostas para sanar as mesmas” (PR1), “precisam estar sempre compartilhando informações e compartilhando ideias, mantendo sempre um nível de confiança mútua” (PA4), “É um trabalho incansável, que muitas vezes não sabemos nem se estamos indo para o lado certo. Porém estamos juntas. É colaboração, falar a mesma língua e trabalhar em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante” (PR6), “Parceria, olhar atento e escuta sensível dos profissionais para que a troca seja significativa para a criança” (PA3).*

Embora os profissionais entrevistados se refiram à incerteza dos rumos que tomam neste “trabalho incansável” como dizem, é interessante destacar que o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante são um guia para eles. Como nos diz Mendes (2006, p.113) “o trabalho colaborativo apresenta um conjunto de estratégias “poderosas e bem-sucedidas”.

Acreditamos que no dia-a-dia da escola, não tem sido tarefa fácil realizar o trabalho colaborativo. Entretanto, pelas respostas dos participantes, percebemos que os sujeitos tentam ou exercitam o diálogo, troca e parceria. Neste sentido, em alguns relatos, identificamos a valorização do planejar juntos quando afirmam a necessidade de *“Participação nos planejamentos e muita troca de ideias na construção das atividades”* (PR5). *“Acredito que nos momentos de planejamento os dois profissionais precisam se reunir e organizar as adaptações em conjunto”* (PA5). Lembramos, porém, que na prática, na Rede Municipal de Curitiba, o PA em contrato de estágio, não têm direito à hora-atividade ou à permanência em sua planilha de carga horária de trabalho. Então questionamos como seria possível esse tempo de planejar juntos, visto que de acordo com as Diretrizes Municipais, o PA precisa estar o tempo todo ao lado do estudante acompanhado.

Diante disto, a questão é se as falas dos entrevistados refletem um enfoque real ou ideal da prática colaborativa. De acordo com o que averiguamos, eles sabem o que é necessário pois entendem a importância do *“Diálogo, interesse em realizar um trabalho em equipe, disponibilidade para trocas, conhecer a realidade e as preferências do estudante, entre outras”* (PA2). E registram afirmações do tipo *“Acredito que um bom planejamento pensado diretamente para esse aluno, que a professor/a regente sempre troque informações com PA e oriente em casa atividade que deve ser feita”* (PA6) muito embora e, por experiência profissional, sabemos que na prática esse tempo não existe nas Escolas Municipais.

Mendes (2006) destaca que

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades (p.113)

No entanto, compreendemos que se essas “redes de colaboração” realmente ocorrem, esperamos que o envolvimento desses profissionais na busca para atingir um objetivo comum, permita que a sala de aula se abra para toda a escola, para a família, assim como para os atendimentos especializados.

Deste modo, as dificuldades e os desafios serão partilhados com todos para que, em conjunto, ampliem as possibilidades de encontrar novos e melhores

caminhos. Vislumbramos oportunidades, no sentido de que a inclusão escolar venha a ultrapassar barreiras, expandir e alcançar outros mundos e possibilidades.

Notamos então que ele entende a importância da adequação pedagógica no planejamento do professor e desse olhar atento as individualidades que as turmas apresentam. Para ele, não é possível ensinar e aprender da mesma forma entre todos os estudantes. É preciso conhecer as diferenças em sua turma, variar as estratégias, modificar as atividades, adequar, adaptar e, como diz o PA, aceitar as diferenças para que seu trabalho torne-se mais efetivo e prazeroso.

Nesta perspectiva, o Profissional de Apoio (PA7) disse que

“O professor deve estar constantemente antenado com as atividades preparadas, como também aberto a se reinventar e trabalhar com as diferenças individuais de cada educando do seu grupo, sempre lembrando que tudo que se aceita tem melhores resultados e o trabalho se torna prazeroso”.

6.4 A CONCEPÇÃO DO PR E PA SOBRE A FUNÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO

Para entendimento a respeito da concepção do PR e do PA quanto a função do profissional de apoio, foi solicitado: “Em poucas palavras, resuma como você acredita que deva ser a atuação do profissional de apoio em sala de aula?” Na visão dos professores regentes, o PA precisa: *“ter iniciativa, uma visão ampla das necessidades não só pedagógicas mas também de relações inter pessoais que o estudante deve alcançar”* (PR1), *“acredito que quanto mais ativa for a postura do profissional de apoio melhor será o resultado para o estudante”* (PR2), *“Atuante, responsável e colaborativo”* (PR5).

Interpretamos que a crença dos entrevistados enfatizam a importância de uma atuação ativa do profissional de apoio, passando de apenas “cuidador” para um sujeito com iniciativa, mediador nos processos de ensino aprendizagem e de certa forma responsável pela aprendizagem e desenvolvimento do educando atendido.

Nota-se, pela fala do professor regente sobre a atuação do PA: *“auxiliando a criança a desenvolver a autonomia, ser paciente, colaborativo, acolher a criança nas suas dificuldades”* (PR3), que desenvolver a autonomia vem de encontro com o que as políticas públicas dispõem sobre a necessidade do PA no desenvolvimento da geral do estudante.

As respostas: *“Em conjunto com o professor regente, acho que o profissional de apoio também pode colaborar. Acho é importante que seja feita sob a orientação do setor pedagógico (PR7)”, “O professor com o profissional de apoio em conjunto preparando os materiais” (PA3), “Observar o que ele mais gosta e fazer a adequação das atividades de acordo com as suas necessidades” (PA4), demonstram contradição no que a GAPA orienta sobre o desempenho do papel do PA, pois como apresentamos, não deve ser função do PA adequar materiais ou o planejamento do professor regente.*

Vinhal e Tartuci (2017) falam sobre o olhar enviesado sobre a educação especial, de que os estudantes com deficiência não são parte da escola ou da turma, mas são tratados como estudantes dos professores de apoio ou profissionais do AEE. Em algumas respostas, comprovamos esse pensamento quando o PR diz que a preparação de materiais e adequação deva ser função do PA.

As respostas dos pesquisados nos levam a crer que a escola garante a presença dos estudantes com deficiência em seus espaços, por meio do acesso à matrícula e frequência. Porém, os outros dois requisitos apontados por Glat, Pletsch e Fontes (2007), como a participação e a construção de conhecimentos, estão diretamente atrelados à figura do professor de apoio. *“De acordo com as possibilidades dos estudantes, focando em suas habilidades. Buscando respeitar o planejamento da professora regente (PA6)”*.

As concepções que os profissionais das escolas pesquisadas apresentam sobre o papel do PA estão intimamente ligadas à visão que os mesmos possuem sobre o processo de inclusão escolar. Percebe-se que para muitos, a inclusão escolar só pode acontecer se dentro de sala, tiver um profissional responsável pelo estudante, público da Educação Especial e para outros é possível atuar em parceria.

“Ao meu ver deveria ser mais participativa. Algumas PAs são excelentes e gostam de se envolver, ajudam a preparar material, colaboram, enquanto outras infelizmente não são tão interessadas assim. Meu estudante tem a sorte de ter uma PA muito interessada” (PR7)

A resposta da PA sobre como deve ser realizada sua função:

Primeiramente o professor tem que perceber e avaliar as potencialidades do educando, partindo disso deverá elaborar atividades de acordo com seu grau de dificuldade e capacidade envolvendo os diferentes sentidos, sempre em concordância com o planejamento elaborado para os demais estudantes. Diante desse pressuposto destaco ainda a importância de um

ambiente estimulador fora da sala de aula onde o profissional de apoio possa complementar, agregar de uma forma lúdica os conhecimentos que já vinham sendo trabalhados em sala de aula permitindo uma reorganização emocional com uso de materiais diversos como sensorial, visual em um ambiente pensado junto com os responsáveis por cada criança atendendo aquilo que já é usado em casa (PA2).

Transparece a preocupação com o desenvolvimento integral do estudante, responsabilidade do professor regente pelo estudante e desenvolvimento de sua função para além das questões de funcionalidade na autonomia, contribuindo para que desenvolva um processo educacional de qualidade. O posicionamento adotado pela PA coincide com a perspectiva do exercício dessa função.

[...] existem desafios principalmente, relacionados à prática solitária dos professores, caracterizando a forma de trabalho isolada em sala de aula como um problema, pois quando recebe um aluno que necessita de um trabalho mais específico ou direcionado, o professor não encontra o suporte, apoio, segurança, e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos (Rabelo, 2012, p. 46).

O que a professora regente diz coincide com o pensamento de Nóvoa (1992), ao reconhecer o fato de que a formação de todos os profissionais na escola nunca é completa, pois há sempre algo a ser aprendido, a ser descoberto, em um movimento de permanente construção e reconstrução da identidade do ser que é indissociavelmente humano e profissional. A resposta da PR3, *“atendendo os estudantes o tempo todo, inclusive no recreio”*, nos faz refletir sobre a concepção que essa professora faz em relação a função do PA, que é reflexo do pensamento de muitos profissionais, pais, funcionários da escola,

A interpretação das respostas dos profissionais entrevistados nos leva a compreensão de que a função do PA não deveria limitar-se a estar ao lado do estudante o tempo todo, inclusive no recreio. E nos perguntamos quais os benefícios, ou prejuízos, que essa presença constante traria para o estudante acompanhado. Presumimos que estar ao lado, *“o tempo todo”*, como responde a profissional, não significa que haverá avanço, desenvolvimento, crescimento e independência pretendida para o estudante.

Seguindo nesta linha de entendimento e, a partir dessas respostas obtidas e analisadas, confirmamos a necessidade de compreensão sobre a função do PA, sobre como deve exercer significativamente a sua função.

Esperando poder contribuir no avanço do desempenho profissional do PA, no entendimento da real necessidade do exercício dessa função em sala de aula nas

escolas, bem como e principalmente, à vista de se cumprir os objetivos da efetiva inclusão de estudantes no Ensino Regular apresentamos um material *eBook*, elaborado como produto educacional resultante da presente pesquisa. O referido material traz orientações práticas visando contribuir no desempenho da função do PA, além de esclarecimentos sobre o acompanhamento, de forma a garantir autonomia e desenvolvimento ao estudante acompanhado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos entendendo que as pessoas com deficiência tem garantido de modo mais frequente o acesso aos direitos à educação, a partir da década de 90, principalmente no que diz respeito à matrícula em escolas de ensino regular. Depois de muitas lutas, debates e discussões, promovidos por movimentos sociais, famílias, especialistas, entre outros, ampliaram-se as políticas públicas de modo a assegurar e garantir os direitos destas pessoas.

Na prática entretanto, percebemos que apesar dos direitos à educação especial estarem garantidos por leis, a realidade nas escolas evidencia que a inclusão avança mas ainda não é efetiva. Quando refletimos que ainda utilizamos o termo “inclusão” é possível subentender que há exclusão de certa forma e que é algo presente nas escolas brasileiras.

Reafirmamos que, fundamentalmente, a legislação traz em seu texto a garantia ao acesso dos estudantes público da educação especial na escola regular, com Atendimento Educacional Especializado e em alguns casos com um Profissional de Apoio que acompanhe o estudante com deficiência que compromete sua autonomia na higiene, alimentação ou locomoção.

Neste cenário e através desta pesquisa buscamos analisar além da legislação atual, a forma de contratação do PA na Rede Municipal de Curitiba. Consideramos haver contradições, dúvidas e questionamentos sobre o exercício da função desse profissional, em relação a quais estudantes têm esse direito, quem é esse profissional, qual sua formação e como deve atuar. Diante destas inquietações e nesse sentido, buscamos por meio desta pesquisa identificar como acontece o processo na Rede Municipal de Curitiba, desde a liberação até a atuação desse profissional. Vimos que no âmbito incerto da liberação de um profissional e na definição de sua função e formação, vem crescendo consideravelmente o número de famílias que recorrem ao Ministério Público do Paraná ou via judicial em busca de garantia de um profissional especializado.

Através das respostas aos questionários aplicados a professores regentes de turmas com estudantes com diagnóstico de TEA e profissionais de apoio que atuam com esses estudantes, compreendemos que as concepções que esses profissionais apresentam sobre a função do PA ainda encontra-se atrelado ao pensamento de que o PA deve ser responsável por questões pedagógicas para além das questões de

autonomia. Percebemos que acreditam também que as políticas públicas devem garantir profissionais com formação para desempenhar esse papel mas que buscam efetivar as práticas do trabalho colaborativo entre eles.

Encontramos resposta positiva em relação à questões que estão sendo superadas no dia-a-dia da escola, como por exemplo, a dificuldade que alguns professores tinham em ter a presença de um “segundo professor” em sala. Aos poucos, estão percebendo a necessidade e as contribuições que esse profissional pode trazer principalmente se trabalharem colaborativamente. Porém, concluímos que a presença de um PA dentro de sala não significa, *a priori*, mudança nas concepções pedagógicas adotadas pela insituição.

Foi possível perceber que tanto professores regentes quanto PAs tem clareza de como deve ser a atuação desse profissional. No entanto, ainda há acomodação por parte de professores que transferem a responsabilidade do estudante com deficiência para o PA.

Os resultados da pesquisa ora apresentados confirmam a necessidade de formação continuada tanto para os professores regentes bem como para os PAs que independente de qual formação devam ter para serem contratados, estejam em constante aperfeiçoamento buscando conceitos teóricos e práticos para o desenvolvimento do estudante.

Acreditamos que a partir do momento que os sujeitos envolvidos no processo escolar compreenderem os reais motivos da presença de um profissional de apoio em sala de aula, quando reconhecerem que essa função, dependendo da forma que for exercida poderá reforçar estigmas de exclusão ao invés de buscar a inclusão e desenvolvimento, estarão beneficiando não apenas o educando mas também aprimorando seu trabalho.

O grande desafio é realmente compreender e mudar a concepção do paradigma da exclusão, fortalecendo a participação ativa de todos e responsabilizando os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem pelo desenvolvimento integral e inclusão efetiva do educando com deficiência.

Frente aos resultados e à análise tecida sobre eles, considera-se que o presente estudo atendeu aos objetivos propostos quanto a análise da atuação do PA na Rede Municipal de Curitiba na Educação Básica, apresentou as políticas públicas que regulamentam o atendimento de estudantes com TEA, descreveu a contratação desse profissional na Rede Municipal de Curitiba, registrou dados sobre o trabalho

colaborativo.

Idealizamos que com a pesquisa possamos suscitar reflexões para a construção de ações autônomas e coerentes para o pleno desenvolvimento do educando com deficiência. Almejamos que o *eBook* resultante da pesquisa, contribua para aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho colaborativo do PA e professor regente. Que esse livro seja utilizado como suporte prático para a efetivação do trabalho e o incentivo ao trabalho colaborativo. Desejamos também que o protocolo apresentado no livro, possa servir como apoio para identificação da necessidade do acompanhamento de PA.

Para estudos posteriores, propõe-se o aprofundamento das questões relacionadas à autonomia no desenvolvimento do estudante com TEA. Percebemos que a autonomia está totalmente relacionada a prática do PA, desde a verificação da necessidade desse profissional, na atuação diária para o desenvolvimento do sujeito autônomo até chegar ao desligamento do PA.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. **Autonomia na escola pública: o discurso e a prática**. São Paulo: Pioneira, 2000

ANSAY, N. N. **O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão?** Revista Educação e Políticas em Debate – v. 4, n.1 – jan./jul.2015. Uberlândia, 2015
Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31339>
Acesso: 20 jan. 2024

APA **American Psychologic Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ARAÚJO, E. S.. **A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural**. In Encontro nacional de didática e prática de ensino (pp. 3507-3518). Universidade de São Paulo, 2004

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, 1(2), 99-116. 2001

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 02 fev. 2023

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de área: ensino. Brasília: MEC; CAPES, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/capes/ptbr/central.deconteudo/DOCUMENTO_AREA_ENSINO_2_4_MAIO.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** Brasília, 2007

BRASIL. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o Plano de Metas e Compromissos do Plano Todos pela Educação**. Brasília: MEC, 2007

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
Acesso em: 10 mar 2023

BRASIL. Decreto nº11.487/23 de 10 de abril de 2023. **Institui o Grupo de Trabalho sobre a Avaliação Biopsicossocial Unificada da Deficiência no âmbito do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania.** Brasília: MEC, 2023 Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/Decreto/D11487.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.487%2C%20DE%2010,Direitos%20Humanos%20e%20da%20Cidadania. Acesso: 26 jan. 2024

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Lei nº10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001. **Institui o Plano Nacional de Educação – PNE.** Brasília, 2001

BRASIL.Resolução CNE/CBE, nº02 de 2001. **Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica.**Brasília, 2001

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT,** Brasília, 2008

BRASIL. Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** 2012. Disponível em: [L12764 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20122012/2012-12-27/L12764.htm) Acesso em 15 mai. 2024

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152015/2015-07-06/L13146.htm) Acesso em 12 fev. 2023

BRASIL, Portaria 948/2007 regulamentada em janeiro de 2007, que regulamenta a **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008

BRASIL. Projeto de Lei n 245 de 02 de fevereiro de 2022. **Dispõe sobre a campanha de divulgação do teste M-CHAT para diagnosticar indícios do Transtorno do Espectro Autista aos profissionais de saúde e de educação e dá outras providências.** Brasília, 2022

Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2141179&ilename=Avulso%20PL%20245/2022 Acesso em: 10 jul. 2024

BRASIL, Resolução CNE/CBE, nº04 de 02 de outubro de 2009. Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em:25 mai. 2024

BRASIL. Nota técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE Data: 21 de março de 2013. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº**

12.764/2012

BRASIL, Nota técnica nº 04/2014 **Orientações sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência. MEC/SECADI**

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15898&Itemid

BRASIL, **Parecer CNE/CBEE nº50/2023 Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)** aprovado em 12/12/2023, aguarda homologação. Brasília, 2023. Disponível

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 mar. 2023

BUENO, J. G. S. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). **Práticas educativas: ensino colaborativo.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2004.

CARVALHO, M. C. N. **Professores de apoio Educativo: Mediadores? Como? Quando?** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

CARNOY, M. **Educação, economia e estado-base e superestrutura relações e mediações.** São Paulo: Cortez, 1987.

COOD J. A. **The construction and deconstruction of educational policy documents, Journal of Education Policy**, 3 (3), 235-247. 1988.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC.** Curitiba, 2021

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Direito Inclusivo Assegurado GAPA.** Curitiba, 2019

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos das escolas municipais.** Curitiba, 2023

CRUZ, T. **Autismo e inclusão: Experiências no Ensino Regular.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos técnicos.** São Paulo: SP: Prentice Hall. 2004

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: Ronaldo M.L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas-SP: Alínea, 2018 v.1, p.52-71. Disponível: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc Acesso em 10 mai.2023.

FARGNOLI, R. P. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio**. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2020. Disponível: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11870/1/rosanepimentafargnoli.pdf> Acesso em:10 jul. 23

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

GLAT, R.; VIANNA, M.M.; REDIG, A.G. **Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, vol. 34, n. 12, Rio de Janeiro, 2012

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. **Educação Inclusiva e Educação Especial: propostas e se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Educação. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 28 dez. 2019.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 07 mar.2023

HONEFF, C.. Trabalho Docente Articulado: **A Relação Entre A Educação Especial E O Ensino Comum**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, Florianópolis: 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2023** Disponível: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso: 10 jun. 23

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Educacenso de 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacenso> Acesso em: 10 mai. 2023

KANNER, L. **Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo**. (In:) P.S. Rocha (org.), **Autismos**. São Paulo: Ed. Escuta; Recife: Centro de Pesquisa em Psicanálise e Linguagem, 1997.

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006.

Disponível

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 15 jan. 2024

LAMPREIA, C. **Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica**. Psicologia em Estudo. 2016

LOSAPIO MF; PONDE, MP. **Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce do autismo**. Revista Psiquiatria. Rio Grande do Sul: 2008

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

MENDES, E. G.. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, EG.; VILARONGA, C. A.R.; ZERBATO, AP. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre Educação comum e Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAYO, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Disponível

em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf Acesso em: 06 ago. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1ª Edição. Lisboa, 1992

OMS. Organização Mundial da Saúde. CID 10 – **Classificação Estatística Internacional das Doenças**, 1992 Disponível em: <https://pebmed.com.br/cid10/> Acesso em 10/09/2023

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PARANÁ. **Conselho Regional de Psicologia do Paraná. Ata nº818**. Disponível em: <https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/06/ATA-818.pdf> Curitiba, 2019 Acesso em: 20 mar. 2023

PARANÁ, Deliberação 02/2003 **Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná** aprovada em 02/06 de 2003. Disponível em: p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf (celepar7cta.pr.gov.br) Acesso em: 15 abr. 2024

PAIVA JÚNIOR, O. M.. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: Reflexões Sobre A Gestão De Práticas Na Escola Pública.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora: 2018.

PAVEZI, M., MAINARDES, J. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015)** Revista Interacciones: 2018 n49, p. 153-172. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161> Acesso em: 10 mar. 2023

PEREIRA, D. **O Profissional de Apoio na Rede Estadual de Minas Gerais.** Tese (Doutorado em Educação), Programa Pós-graduação Doutorado em Educação. Universidade de Uberada. Minas Gerais, Uberada: 2021 Disponível em: <https://dspace.uniube.br/bitstream/123456789/2399/1/DULCEANA%20PEREIRA.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023

PRAUSE, V. **O transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico na Ensino Fundamental.** Dissertação Mestrado (Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020 Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5205/5/Vanessa_Prause2020.pdf Acesso em: 25 mai. 2023

PRODANOV, CC; FREITAS, EC. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: RS Editora Feevale 2013
Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 25 jun. 2023

RABELO, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade São Carlos: 2012

REIS, A. S. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
Disponível: <https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/11668/1/andreasilvaad%C3%A3oreis.pdf>
Acesso em: 20 abr. 2023

ROSS, P.R. **Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva.** Revista Educar, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002 Editora da UFPR Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161> Acesso em: 10 jul. 2023

ROSS, P.R. **Conhecimento e aprendizado colaborativo na inclusão.** Revista Educar, Curitiba, n 23, p.203-224, 2004. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde

[/2016/2016_artigo_geo UFPR_dionedacostarodeirowojcik.pdf](#)

Acesso em 05 jan. 2024

SERENO, D. **Sobre a ética no acompanhamento terapêutico (AT)**. Revista São Paulo: 2006

SILVA, A.S. **Percepções dos professores de Apoio Educacional Especializado sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. Mestrado em ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu: 2018

SPAGNUOLO, L. **Acompanhante terapêutico na escola: entre o educar e o analisar**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo: 2017.

SCHWARTZMAN, J. **Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades**. In J. Schwartzman & C. Araújo (Eds.). **Transtornos do Espectro do Autismo** (pp. 37-42). São Paulo: 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 mai. 23

TARTUCI, D. **Professor de Apoio: seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades Educacionais Especiais em Goiás**. In: VII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial. Londrina: 2011. P. 1780-1793.

TYBUSH e MANBRIN. **The Prevalence and Characteristics of Children With Profoun Autism**. REVISTA PEDIATRICS. United States Julho de 2016

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> . Acesso em: 24 ago. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**.Salamanca,1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=159&Itemid=311> .Acesso em: 22 dez. 2023

VINHAL, J. M.; TARTUCI, D.. **Professor de apoio, bidocência e as possibilidades de ensino colaborativo como apoio à inclusão de estudantes com deficiência. Educação e formação de professores: concepções, políticas e práticas**. São Paulo: Blucher, 2017.

ZANETTE, M.S. **Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil**. Educar em Revista. Curitiba, 2017.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 12 mar. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DE APOIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
CNPJ: 05012896/0001-42



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

QUESTIONÁRIO – PLATAFORMA ONLINE

Título do Projeto: O Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba

Orientadora: Dr^a Noemi Nascimento Ansay

Mestranda: Mariane Tonolli Della Bianca

O objetivo primário da pesquisa será analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede municipal de Curitiba na Educação Básica. Os objetivos secundários:

- realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com TEA no município de Curitiba;
- relatar historicamente como se constituiu a função do profissional de apoio no atendimento de estudantes com TEA na Rede Municipal de Curitiba;
- verificar a implementação da lei está no que diz respeito a contratação do Profissional de Apoio;
- elaborar um produto educacional no formato e-book evidenciando praticas pedagógicas para o profissional de apoio e professor regente.

1 Formação:

- Graduação.Qual?
- Pós- Graduação.Qual?
- Mestrado
- Doutorado

2 Qual sua experiência com estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista?

- 5 anos ou mais

3 – Recebeu formação para atuar na função? Acredita que a formação que recebeu auxilia no trabalho? Por que?

4 – Quais atividades você desempenha no dia-a-dia? Escreva exemplos.

5 – Realiza a adequação das atividades?

sim () não é o professor () sim, junto com o professor

6 – Na sua opinião, quem deve realizar as adequações pedagógicas? Como você poderia contribuir para adequar propostas quando necessário?

7 – Conhece a Lei que garante um profissional de Apoio para os estudantes com deficiência? Como acredita que está sendo implementada?

8 – Descreva o que considera importante para que aconteça o trabalho colaborativo entre você e o professor?

9 – Compartilhe sugestões de estratégias que acredite que sejam fundamentais para que sua função auxilie no desenvolvimento do estudante que acompanha.

10- Quais as características acredita que sejam essenciais para o sucesso na função do Profissional de Apoio?

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaf-PR || CEP: 87.701-020
E-mail: cep@unespar.edu.br || Telefone: (44) 3482-3212

6-4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 05/12/2013
Redeenciamento pelo Decreto n.º 2.374, de 14/08/2019
CNPJ: 05012896/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Muito obrigada por sua participação!

Caso necessite de informações ou auxílio para responder as questões, pode entrar em contato com uma das pesquisadoras:

Mariane T. Della Bianca (41 999799599)

Noemi N. ~~Ansav~~ (41987665541)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO GAPA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI



Mestranda: Mariane Tonolli Della Bianca
Orientadora: Noemi Nascimento Ansay

DADOS PARA PESQUISA: “O PROFISSIONAL DE APOIO NO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA”.

O objetivo geral da pesquisa será analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede municipal de Curitiba na Educação Básica. Os objetivos secundários são:

- realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com TEA no município de Curitiba;
- descrever o histórico dessa função na Rede Municipal de Curitiba;
- elaborar um produto educacional no formato e-book evidenciando práticas pedagógicas para o Profissional de Apoio , professor regente e escola no atendimento de estudantes com TEA;

1- Quantos Profissionais de Apoio estão contratados na Rede Municipal até a presente data?

2- Quantos atendem:

D.A –

D.V-

D.I –

D.F -

TEA –

OUTROS –

3 – Quantos educandos são beneficiados desse atendimento ao todo?

4 – Quantos Profissionais de Apoio são professores especializados (RIT) ?

5 – Há educandos que estão sem acompanhamento de PA? Quantos?

6- Quantos processos via Ministério Público o DIAEE recebeu desde 2017, com a solicitação de Profissional de Apoio Especializado para atendimento de educandos com TEA? E outras deficiências?

7- Qual é o protocolo utilizado para liberação de um PA?

APÊNDICE C –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE



UNIVERSIDADE E ESTADUAL DO PARANÁ
Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 02/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.376, de 14/08/2019
CNPJ: 09.012.899/0001-42



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Eu, Mariane Tonolli Della Bianca, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), professora, RG: 8.388799-0, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado "O Profissional de Apoio no Atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba". Este estudo justifica-se por acreditar que é preciso analisar sobre a função do Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba. A pesquisa tem por objetivo principal analisar como acontece esse trabalho em sala de aula e objetivos específicos: realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com TEA no município de Curitiba; descrever o histórico dessa função na Rede Municipal de Curitiba; elaborar um produto educacional no formato e-book evidenciando práticas pedagógicas para o profissional de apoio, professor regente e escola no atendimento de estudantes com TEA, verificar de que forma a lei está sendo cumprida no que diz respeito a contratação do Profissional de Apoio.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma.

A pesquisa terá início em julho de 2023 e será realizada através de questionários via plataforma online. Seu tempo para responder as questões será realizado de acordo com sua disponibilidade, durando em média 30 minutos para realização do questionário online no local e horário que considere adequado. O prazo será de 15 dias para conclusão.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos a seguir: O provável desconforto, pode ser oriundo em responder



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 02/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 8.374, de 14/08/2019
CNPJ: 02912886/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



alguma questão. O tempo para responder pode ser visto como excessivo. Para minimizar os riscos será assegurado os princípios éticos da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual discorre aos participantes sobre o detalhamento da pesquisa e a confidencialidade dos dados, além de garantir o anonimato e que esta pesquisadora estará a disposição para esclarecimentos de dúvidas que poderão surgir durante o processo. Além disto, o estudo acolherá a Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016 tendo vista que "a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes" (CNS, 2016) e seguindo as orientações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 utilizando-se da ética e respeito aos participantes, seguiremos as orientações destes dois documentos norteadores.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com essa pesquisa é possibilidade de os participantes receberem sugestões práticas para efetivação do trabalho colaborativo entre Profissional de Apoio e professor regente que atendem estudantes com Transtorno do Espectro Autista em sala.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

As suas respostas e dados pessoais ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos(as) entrevistas e da gravação e nem quando os resultados forem apresentados.

Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de ~~publicações científicas~~, num período de até 03 anos, contados a partir do ano de 2023. Após este período os dados serão descartados.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual n.º 9.538, de 09/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
CNPJ: 06912886/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



5 ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNESPAR, cujo endereço consta deste documento. Saliento que este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, tendo a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas, manifesto aqui meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Fico ciente que receberei também uma cópia deste documento assinado pela pesquisadora e rubricado em todas as páginas e, caso ainda necessite de mais esclarecimentos, posso entrar em contato a qualquer momento pelo número abaixo:

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador responsável, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Profª Drª Noemi Nascimento Ansay

Endereço: Rua Schiller 126, apt 46 - Cristo Rei – Curitiba

CEP: 80050260

Telefone para Contato: (41) 98768 5541

E-mail: noemi.ansay@ies.unespar.edu.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 09/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/06/2019
CNPJ: 05812886/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



CEP UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná.

Rua Saldanha Marinho 131- Centro, Curitiba PR.

CEP: 80.410-150

Telefone: (41) 3017-2058

E-mail: cep@unespar.edu.br

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.1 CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora Mariane Tonolli Della Bianca, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Curitiba, _____ de _____ de 2023.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ

Credenciada pelo Decreto Estadual nº 9.538, de 05/12/2013
Recredenciamento pelo Decreto nº 2.374, de 14/08/2019
CNPJ: 05812886/0001-42

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNESPAR



Assinatura ou impressão dactiloscópica

TERMO 2

Eu, _____
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Curitiba, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – FICHAMENTO BIBLIOGRÁFICO TESES E DISSERTAÇÕES

AUTORES	TÍTULO E ANO
PORTALETTE, VANIA FERNANDA GULART.	PROFISSIONAL DE APOIO : PRÁTICAS COLABORATIVAS COM ÊNFASE INCLUSIVA NO ESPAÇO ESCOLAR 2017
FRAGA, JULIANY MAZERA.	PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO E ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS? 2017
BURCHERT, AMANDA	O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL 2018
SILVA, AMOS DE SOUZA.	PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO ESPECTRO DO AUTISMO 2018
JUNIOR, OZIEL MENDES DE PAIVA.	O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE PRÁTICAS NA ESCOLA PÚBLICA 2018
AGUILLAR, LUCIANE CLEMENTINO PEREIRA	FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR 2019
DUARTE, CHRISTIANE FERREIRA.	O PROFISSIONAL DE APOIO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 2019
SANTOS, JOICE CORDEIRO DOS.	O ACOMPANHANTE ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE AUTISTAS: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS 2019
SILVA, FLAVIA JUNQUEIRA DA.	AS POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O PROFESSOR DE APOIO: DESAFIOS NA/PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA 2019
PICOLINI, BEATRIZ RIBEIRO ALELUIA.	TRAJETÓRIA FORMATIVA/PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE APOIO E PROFESSORES REGENTES EM CONDIÇÃO DE BIODOCÊNCIA 2019
REIS, A NDREA SILVA ADAO	INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: COMPREENDENDO A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE O PAPEL DO PA 2020
FARGNOLI, ROSANE PIMENTA.	A GESTÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS: REFLEXÕES A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS DE APOIO 2020
GONCALVES, JOYCE DA SILVA COSTA.	EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO RECÉM-CONCURSADAS E REGENTES DO MUNICÍPIO DE NITERÓI 2020
VALVERDE, GRAZIELLA MONTES.	INCLUSÃO ESCOLAR EM JUIZ DE FORA – MG: A IMPLANTAÇÃO DO PROFISSIONAL DE APOIO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE ALTA (UMA ANÁLISE DOCUMENTAL 2020
PRAUSE, VANESSA FERNANDEZ.	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL 2020
SILVEIRA ET AL (2020)	O SEGUNDO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA; UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO E AS PESQUISAS ACADÊMICAS 2020
BARBOSA, PERES E PRYLEPA	O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 2021
PEREIRA, DULCEANA.	O PROFISSIONAL DE APOIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS 2022
PIOVEZAN, CAMILA CARLINI BONILHA.	REQUISITOS PARA CONTRATAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE APOIO ESCOLAR NOS SISTEMAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 2022
PRADO, DANIELLE NUNES MARTINS DO.	O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR REGENTE E O PROFESSOR DE APOIO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR 2022
SILVA, MARLI APARECIDA DA	CONTRATAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NAS REDES MUNICIPAIS: ATENDIMENTO AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 2022
GONCALVES, ANGELICA	O SABER E O FAZER DO PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO 2023

GARZON, LARISSA LEMOS.	O CONTROLE JUDICIAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: A CONCESSÃO DE PA ESCOLAR PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE BELÉM / PA BELÉM 2023
------------------------	--

ANEXOS

ANEXO A –

M-CHAT

Escala *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)*

Nome: _____ Preenchido por: _____
 Data de Nascimento: _____ Parentesco do informador: _____ Data: _____

Por favor, preencha este questionário sobre o comportamento usual da criança. Responda a todas as questões. Se o comportamento descrito for raro (ex. foi observado uma ou duas vezes), responda como se a criança não o apresente. Faça um círculo à volta da resposta “Sim” ou “Não”.

1	Gosta de brincar ao colo fazendo de “cavalinho”, etc.?	Sim	Não
2	Interessa-se pelas outras crianças?	Sim	Não
3	Gosta de subir objectos, como por exemplo, cadeiras, mesas?	Sim	Não
4	Gosta de jogar às escondidas?	Sim	Não
5	Brinca ao faz-de-conta, por exemplo, falar ao telefone ou dar de comer a uma boneca, etc.?	Sim	Não
6	Aponta com o indicador para pedir alguma coisa?	Sim	Não
7	Aponta com o indicador para mostrar interesse em alguma coisa?	Sim	Não
8	Brinca apropriadamente com brinquedos (carros ou Legos) sem levá-los à boca, abanar ou deitá-los ao chão?	Sim	Não
9	Alguma vez lhe trouxe objectos (brinquedos) para lhe mostrar alguma coisa?	Sim	Não
10	A criança mantém contacto visual por mais de um ou dois segundos?	Sim	Não
11	É muito sensível aos ruídos (ex. tapa os ouvidos)?	Sim	Não
12	Sorri como resposta às suas expressões faciais ou ao seu sorriso?	Sim	Não
13	Imita o adulto (ex. faz uma careta e ela imita)?	Sim	Não
14	Responde/olha quando o(a) chamam pelo nome?	Sim	Não
15	Se apontar para um brinquedo do outro lado da sala, a criança acompanha com o olhar?	Sim	Não
16	Já anda?	Sim	Não
17	Olha para as coisas para as quais o adulto está a olhar?	Sim	Não
18	Faz movimentos estranhos com as mãos/dedos próximo da cara?	Sim	Não
19	Tenta chamar a sua atenção para o que está a fazer?	Sim	Não
20	Alguma vez se preocupou quanto à sua audição?	Sim	Não
21	Compreende o que as pessoas lhe dizem?	Sim	Não
22	Por vezes fica a olhar para o vazio ou desmumba ao acaso pelos espaços?	Sim	Não
23	Procura a sua reacção facial quando se vê confrontada com situações desconhecidas?	Sim	Não

Diana L. Robins, Ph.D

Cotação:

A cotação do M-CHAT leva menos de dois minutos. Resultados superiores a 3 (falha em 3 itens no total) ou em 2 dos itens considerados críticos (2,7,9,13,14,15), após confirmação, justificam uma avaliação formal por técnicos de neurodesenvolvimento.

As respostas Sim/Não são convertidas em passa/falha. A tabela que se segue, regista as repostas consideradas Falha para cada um dos itens do M-CHAT. As questões a “Negrito” representam os itens CRITICOS.

1. Não	6. Não	11. Sim	16. Não	21. Não
2. Não	7. Não	12. Não	17. Não	22. Sim
3. Não	8. Não	13. Não	18. Sim	23. Não
4. Não	9. Não	14. Não	19. Não	
5. Não	10. Não	15. Não	20. Sim	

ANEXO B
ESCALA CARS

Childhood Autism Rating Scale (CARS)

Escala de Pontuação para Autismo na Infância

Schopler, E., Reichler, R. J., Renne, B. R.

1 – Relacionamento inter-pessoal	
Pontos	Sintomas
1	Sem evidencia de dificuldade ou anormalidade: o comportamento da criança é apropriado para a idade. Alguma timidez, inquietação ou prejuízo pode ser observado, mas não a um nível diferente (atípico) quando comparado com outra de mesma idade.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança evita olhar o adulto nos olhos, evita o adulto; demonstra dificuldade quando é forçado a tal; é exatamente tímido; não é tão sociável com um adulto quanto uma criança normal de mesma idade; fica agarrada aos familiares de forma mais intensa que outras de mesma idade.
2,5	
3	Grau moderado: A criança as vezes demonstra isolamento. Há necessidade de esforço persistente para obter sua atenção. Há um contato mínimo por iniciativa da criança (o contato pode ser impessoal).
3,5	
4	Grau Severo: A criança é isolada realmente, não se dando conta do que o adulto está fazendo; nunca responde as iniciativas do adulto ou inicia contato. Somente as tentativas muito intensas para obter sua atenção tem algum efeito positivo.

2 – Imitação	
Pontos	Sintomas
1	Apropriada: A criança imita sons, palavras e movimentos que são apropriados para seu nível de desenvolvimento.
1,5	
2	Grau leve de anormalidade: A criança imita comportamentos simples como bater palmas ou palavras isoladas na maior parte do tempo. As vezes reproduz uma imitação atrasada (após tempo de latência)
2,5	
3	Grau moderado: A criança só imita as vezes e mesmo assim precisa de considerável persistência e auxílio do adulto. Frequentemente reproduz uma imitação atrasada.
3,5	
4	Grau severo: A criança raramente ou mesmo nunca imita sons, palavras, ou movimentos mesmo com auxílio de adultos ou após período de latência.

ANEXO C-

TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Inclusão e
Atendimento Educacional especializado
Avenida João Guslberto, 623 – 9º andar - Torre A
Alto da Glória – Curitiba-PR – CEP: 80030-000
Tel. 41 3350-3190/ 3350-3151
e-mail: diaee@curitiba.pr.gov.br
<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DE INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA

O Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – DIAEE, está ciente do interesse da pesquisadora MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA, sob a orientação da pesquisadora responsável professora Dra. Noemi Nascimento Ansay, na realização do projeto: **“O profissional de apoio do atendimento de estudantes com transtorno do Autista (TEA) matriculados em escolas municipais de Curitiba na perspectiva da educação inclusiva”**, nas dependências de equipamentos da Secretaria Municipal da Educação.

Ressaltamos que há obrigatoriedade de aprovação e parecer de viabilidade do Comitê de Ética da Secretaria Municipal da Saúde como Instituição Coparticipante, conforme fluxos instituídos na SMS Curitiba e de acordo com a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/SMS.

Por ser verdade firmamos a presente.

Curitiba, 25 de abril de 2023.

ANEXO D-

PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba

Pesquisador: Noemi Nascimento Ansay

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69791723.2.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.096.874

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa de dissertação será desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Universidade Estadual do Paraná, na linha de pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O tema que será pesquisado discute sobre o Profissional de Apoio no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Rede Municipal de Curitiba. O objetivo principal desse trabalho será analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede Municipal e os específicos serão: realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com Transtorno do Espectro Autista, relatar historicamente como essa função se constituiu na Rede Municipal de Curitiba e verificar a implementação da Lei nº13.146/2015 que trata da contratação desse profissional. Assumimos como hipótese que apesar da política pública regulamentar o público alvo que receberá o apoio desse profissional, há diversas interpretações sobre a legislação e não fica claro como deve ser a atuação desse profissional. Para análise da hipótese levantada adotaremos como metodologia de investigação o estudo qualitativo, através de questionário e observação. A pesquisa será realizada com professores regentes e profissionais de apoio de três escolas municipais com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A partir da análise dos resultados será elaborado um produto educacional no formato de e-book evidenciando práticas pedagógicas para o Profissional de Apoio que contribuam para o desenvolvimento da função desse profissional.

Endereço: Av. Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi **CEP:** 87.703-000
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)99973-4064 **Fax:** (44)3141-4319 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.096.874

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa será analisar a atuação do Profissional de Apoio na Rede municipal de Curitiba na Educação Básica.

Objetivo Secundário

realizar uma análise das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva voltadas para o estudante com TEA no município de Curitiba;

relatar historicamente como se constituiu a função do profissional de apoio no atendimento de estudantes com TEA na Rede Municipal de Curitiba;

verificar a implementação da lei está no que diz respeito a contratação do Profissional de Apoio;

elaborar um produto educacional no formato e-book evidenciando práticas pedagógicas para o profissional de apoio e professor regente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As questões propostas podem causar desconforto para os/as entrevistados no aspecto de refletirem sobre suas próprias formas de interagir, pensar e atuar. O tempo para responder o questionário pode ser considerado excessivo para os sujeitos que aceitarem participar. Sendo assim, para minimizar tais riscos, a pesquisadora estará disponível para auxiliar no preenchimento e fará o instrumento online com questões que facilitem o preenchimento. O participante poderá responder o questionário no local que achar mais adequado e quando tiver tempo disponível. A pesquisa seguirá as orientações da resolução 466/12 e 510/16, e os/as participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberão uma cópia com a assinatura da pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema é importante para a área da educação inclusiva, porque trabalha principalmente com instituição pública de ensino e que terá com um dos resultados um material publicado que pretende auxiliar o trabalho de profissionais da área. As etapas da pesquisa estão condizentes e a metodologia detalhada, apresentando o questionário que será aplicado virtualmente e a amostra (público), os riscos, benefícios e exclusão. O cronograma esta condizente com o processo exigido pelo CEP. Não especifica a determinação da amostra ou seja o número das escolas escolhidas em relação a quantidade existente desses estabelecimentos no município.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de ciência da instituição responsável pelas escolas, no caso, a Secretaria de Educação do Município de Curitiba está assinado e isso será considerado pelos diretores das Escolas onde a

Endereço: Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20
Bairro: Jardim Morumbi CEP: 87.703-000
UF: PR Município: PARANAVAI
Telefone: (44)29973-4054 Fax: (44)3141-4319 E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.096.874

pesquisadora aplicará o questionário para coleta de dados, porém não está claro na metodologia. TCLE enviado. TCUD enviado, porém sem data e assinaturas.

Recomendações:

Especificar na metodologia que o Termo de ciência da instituição foi assinado pela representante legal responsável pelas escolas e que isso será apresentado aos diretores das escolas. Reenviar o TCUD datado e assinado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram apresentados: Informações básicas do Projeto; TCLE; Brochura Pesquisa; Projeto detalhado; Questionário; Declaração de concordância, no caso a Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pelas escolas; Folha de Rosto; Cronograma; TCUD sem data e assinatura; Orçamento; Carta de solicitação do pesquisador.

Não apresentaram o termo de uso de imagem e de voz porque a pesquisa é preenchida de forma virtual.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2111939.pdf	19/05/2023 08:36:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	19/05/2023 08:32:22	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Brochura Pesquisa	projctobrochura1.pdf	19/05/2023 08:24:18	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projctodetalhadobrochurainvestigador.pdf	12/05/2023 08:29:28	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	12/05/2023 08:25:22	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Declaração de concordância	declaracaoconcordanciaprefeitura.pdf	11/05/2023 15:53:31	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Folha de Rosto	fohaderocto.pdf	11/05/2023	MARIANE TONOLLI	Aceito

Endereço: Av. Gabriel Esperidillo s/n sala 20
 Bairro: Jardim Morumbi CEP: 87.703-000
 UF: PR Município: PARANAVAI
 Telefone: (41)99973-4054 Fax: (41)3141-4319 E-mail: cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 6.096.874

Folha de Rosto	fohaderosto.pdf	15:47:51	DELLA BIANCA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMafinal.pdf	05/05/2023 09:13:24	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCUD.pdf	31/03/2023 14:42:22	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	31/03/2023 14:30:52	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_solicitacao__assinado.pdf	31/03/2023 14:27:25	MARIANE TONOLLI DELLA BIANCA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAVAI, 02 de Junho de 2023

Assinado por:
Willian Augusto de Melo
(Coordenador(a))

ANEXO E-

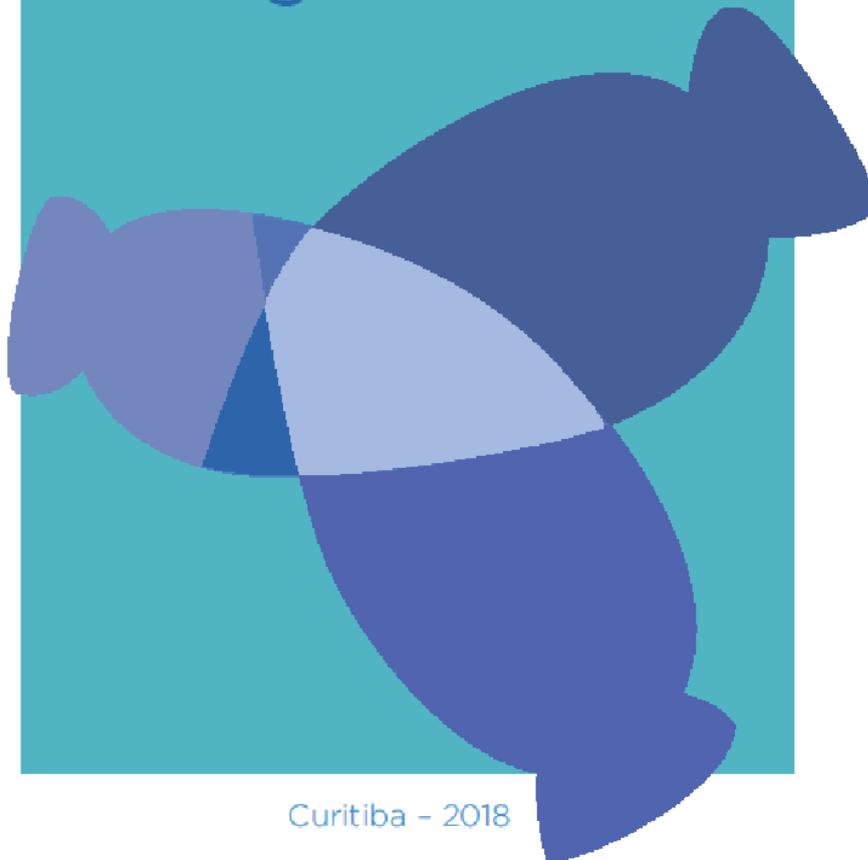
PROGRAMA DIREITO INCLUSIVO ASSEGURADO - GAPA

<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2018/3/pdf/00165323.pdf>

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional

Programa

Direito
Inclusivo
assegurado



Curitiba - 2018