



## DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFISSIONAIS DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Challenges faced by professionals supporting the school inclusion of children with autism: an exploratory study*

José Antônio dos Santos Filho<sup>1</sup> 

Francisca Bruna Pereira Farias<sup>2</sup> 

Vinicius Pereira de Almeida<sup>3</sup> 

Socorro Taynara Araújo Carvalho<sup>4</sup> 

<sup>1</sup>Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UniFonor.  
E-mail: jantfilho20@gmail.com

<sup>2</sup>Mestre em Psicologia e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará- Campus Sobral (2023). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral (2018).  
E-mail: brunafariaspsicologa@gmail.com

<sup>3</sup>Graduado em Psicologia pela Faculdade de Educação da Ibiapaba – FAEDI  
E-mail: almeida.vinicius1991@gmail.com

<sup>4</sup>Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC.  
E-mail: taynaracarvalhopsi@gmail.com

### Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação  
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 5 n.1, 2026.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 02/02/2026

Aprovado em: 19/06/2026

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801938>

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os desafios enfrentados por profissionais de apoio no processo de inclusão escolar de crianças com autismo. Consiste em uma pesquisa qualitativa, que explora os fenômenos que envolvem o processo de inclusão escolar a partir da percepção dos profissionais de apoio à inclusão. Estes profissionais têm a incumbência de facilitar o processo de inclusão de crianças com deficiência em escola comum, sendo considerados primordiais nesse fazer. Participaram do estudo, por meio de grupo focal, 10 profissionais de apoio à inclusão escolar que atuam na rede de educação de um município do interior do Ceará. Utilizando-se da Análise de Conteúdo (AC), buscou-se interpretar as informações coletadas no grupo focal a partir das observações e registros de campo. Os resultados destacam desafios em relação à falta de clareza da legislação que regulamenta a função do profissional de apoio, à definição da sua formação profissional, os tipos de contratação, as funções a serem desempenhadas e, por fim, as condições de trabalho. Este cenário abre margem para diversas interpretações que podem resultar em equívocos e na falta de padronização do serviço ofertado, o que pode vir a dificultar o processo de inclusão escolar.

**Palavras - chave:** Autismo. Educação Inclusiva. Profissional de Apoio.

### Abstract

This research aims to identify the challenges faced by support professionals in the process of school inclusion for children with autism. It consists of qualitative research, which explores the phenomena that involve the school inclusion process from the perception of inclusion support professionals. These professionals are responsible for facilitating the process of including children with disabilities in regular schools, and are considered essential in doing so. Ten professionals supporting school inclusion who work in the education network of a municipality in the interior of Ceará participated in the study, through a focus group. Using Content Analysis (CA), we sought to interpret the information collected in the focus group based on observations and field records. The results highlight challenges in relation to the lack of clarity in the legislation that regulates the role of support professionals, the definition of their professional training, the types of hiring, the

functions to be performed and, finally, working conditions. This scenario leaves room for different interpretations that can result in misunderstandings and a lack of standardization of the service offered, which can make the process of school inclusion more difficult.

---

**Keywords:** Autism. Inclusive Education. Support Professional.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, refletindo em um movimento global por uma educação para todos, que acolha, respeite e valorize o potencial de desenvolvimento do estudante autista em sala de aula comum (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023). Conforme Mantoan (2015), a educação inclusiva pode ser definida como um processo que proporciona oportunidades igualitárias de aprendizado para crianças com dificuldades no ensino-aprendizagem, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou ambientais. Pereira e Silva (2022) complementam essa definição destacando que, o termo "educação inclusiva" possui múltiplos significados e pode ser compreendido de forma ampla, abarcando diferentes grupos sociais historicamente excluídos do ambiente escolar.

Nesse cenário, temos observado um movimento crescente em prol do direito ao acesso e permanência escolar para todos os cidadãos, garantindo atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para indivíduos com deficiência. Conforme Pereira e Silva (2022), a inclusão escolar no Brasil ganhou relevância com a Constituição Federal de 1988, que assegurou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovido com a colaboração da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394 de 1996, por

outro lado, é um marco fundamental da educação inclusiva no Brasil. Ela define que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008 após a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por sua vez, configura-se como outro marco regulatório que reforça os princípios da LDB (1996) e da Constituição Federal (1988). Essa política intenta promover uma educação que valoriza a diversidade, ao mesmo tempo que orienta os sistemas de ensino a garantir o acesso, a participação e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns, adotando medidas de inclusão e equidade, além de introduzir novos profissionais, como cuidadores e monitores, e o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que possui público-alvo específico: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Deste público desataca-se O TEA, que é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2023). Esta definição abarca a diversidade de manifestações do autismo, reconhecendo

que cada criança possui um conjunto único de habilidades e desafios a serem encarados no cotidiano.

A singularidade de cada criança com TEA têm implicações significativas para a atuação dos Profissionais de Apoio Escolar à Inclusão (PAIE). Esses profissionais devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades do estudante, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem significativo por meio de estratégias como, o ensino colaborativo e a utilização de recursos visuais e tecnológicos, que podem ser eficazes para facilitar a aprendizagem (BRITO, 2017).

O termo “profissional de apoio escolar” foi introduzido pela primeira vez em 2015, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). Essa lei estabeleceu a obrigatoriedade da presença de profissionais de apoio escolar, ressaltando sua função de suporte em atividades de cuidados básicos e destacando que esses profissionais deveriam atuar em todas as atividades escolares necessárias. A LBI reforçou a obrigatoriedade da contratação de profissionais de apoio escolar para estudantes com deficiência, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Em análise do panorama geral, os documentos oficiais indicam que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de PAIE no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social (BRASIL, 2012). Entretanto, a regulamentação dessa função ainda é vaga no sentido de definição de quem deve ser esse profissional, como será contratado, com quais condições de trabalho e os desempenhos de suas funções. Tal cenário abre possibilidade para múltiplas interpretações, além de equívocos e falta de padronização do serviço de apoio (LOPES; MENDES, 2023).

Ainda que se trate de um cenário controverso, atualmente, a presença dos PAIE nas escolas tem se tornado cada vez mais necessária para a efetivação da inclusão, refletindo na garantia de em uma série de direitos assegurados pelas políticas públicas em educação. No entanto, a existência desses atores no ambiente escolar também implica o enfrentamento de novos desafios (SCHMIDT *et al.*, 2016). Estes desempenham um papel essencial, atuando como mediadores entre a criança, a família e os desafios encontrados no ambiente escolar. Ainda, são responsáveis por adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada alunado, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades individuais no coletivo (MACHADO, 2020).

Além disso, a escassez de recursos materiais e humanos e a necessidade de maior sensibilização e capacitação de toda a comunidade escolar são desafios adicionais que precisam ser abordados para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. Consoante a isso, torna-se relevante desvelar os desafios enfrentados pelos profissionais de apoio na inclusão escolar de alunos com TEA. Tal visada, permite tecer reflexões sobre como esse profissional é enxergado na escola e qual o seu papel diante da (im)possibilidade de efetivação de práticas inclusivas.

Outrossim, um dos principais obstáculos para a compreensão da importância do trabalho do profissional de apoio à pessoa com autismo reside na necessidade de desmistificar as atividades por ele realizadas no cotidiano escolar, uma vez que suas funções são recorrentemente marginalizadas e pouco exploradas pela literatura vigente. Observa-se que se dá bastante atenção aos professores ao se discutir os múltiplos desafios da inclusão, mas pouca atenção é destinada à atuação do profissional de apoio. É a partir da compreensão dessa complexidade que surge a intenção de se debruçar sobre a

temática em questão, dando voz às experiências relatadas por aqueles que também são protagonistas do processo de inclusão escolar.

Portanto, o presente estudo foca em um novo ator que surgiu nesse contexto, os profissionais que, embora não sejam professores, estão sendo contratados para fornecer suporte aos estudantes nas escolas de ensino regular. Por tanto, o presente trabalho objetiva identificar os desafios que os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) de alunos com TEA enfrentam no cotidiano escolar.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Desperta, assim, a seguinte problemática: quais são os desafios que os profissionais de apoio à inclusão escolar (PAIE) de alunos com TEA enfrentam no cotidiano escolar? Nesse sentido, busca-se explorar, a partir da experiência desses profissionais, as nuances que caracterizam sua atuação.

O presente estudo foi realizado entre os meses de fevereiro a novembro de 2024. Para isso, seguiu a seguinte lógica expositiva: 1) Elaboração do projeto de pesquisa e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); 2) Aproximação com o campo, contato Institucional e mapeamento da rede de educação; 3) Realização de grupos focais; 4) Análise de Conteúdo e Integração dos Dados. Cada etapa foi cuidadosamente planejada e executada para assegurar a precisão e a relevância dos resultados.

Após definição do tema, do objetivo, do público-alvo e referência teórico da pesquisa, foi elaborado um projeto de pesquisa para submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para avaliação e possível aprovação, recebendo o parecer favorável (parecer nº 7.223.186) a fim de garantir que o estudo seja conduzido de acordo com as normas éticas.

Posteriormente, consistiu na realização do contato institucional com as escolas e a Secretaria de Educação do município escolhido - o qual está inserido geograficamente no interior do Ceará -, para que fosse possível estabelecer parcerias e obter autorização institucional para a realização da pesquisa. Nesta etapa, também foi feito um mapeamento detalhado da rede de educação do referido município, incluindo o número de escolas, alunos com autismo, profissionais de apoio, programas de inclusão e recursos disponíveis na rede municipal de educação. Ainda nessa etapa, utilizou-se a técnica de amostragem intencional, para selecionar 10 profissionais com base nos seguintes critérios: contratação ativa, experiência em programas de inclusão escolar e estar responsável pelo auxílio de alguma criança autista na escola. Esses critérios visaram garantir que os participantes possuíssem vivências relevantes para enriquecer o estudo.

Em seguida, aconteceu a coleta de dados em campo, a partir da realização de grupos focais com os profissionais selecionados. Conforme Backes *et al.* (2011) “o grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade” (p. 439). Seguindo essa direção, organizou-se duas sessões de grupos focais, cada uma com duração de aproximadamente 90 minutos. As sessões foram conduzidas por um moderador, que utilizou um roteiro semiestruturado para guiar as discussões. As perguntas abordaram temas como: formação profissional, condições de trabalho, desafios enfrentados e estratégias adotadas no dia a dia escolar. As sessões foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para posterior transcrição e análise.

O grupo focal foi realizado na sala de práticas grupais do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) de uma instituição privada do interior do Ceará, para garantir conforto, segurança e sigilo aos participantes. Seguiu-se um roteiro detalhado em duas sessões. A primeira sessão iniciou-se com a apresentação da pesquisa e de seus objetivos. Em seguida, foi lido o TCLE para assegurar que todos os participantes compreendessem seus direitos, deveres e a confidencialidade dos dados. Na dinâmica de apresentação, utilizou-se da "Troca de Papéis", em que os participantes responderam a um questionário anônimo, trocaram as respostas entre si e apresentaram o conteúdo do colega, criando vínculos e iniciando debates sobre suas experiências. A segunda sessão, por seu lado, foi realizada logo na semana seguinte, e aconteceu a oficina intitulada "Juntos as Peças se Encaixam". Cada participante escolheu uma ficha colorida em formato de peça de quebra-cabeça, contendo perguntas relevantes à pesquisa. Essas perguntas, elaboradas a partir dos temas mais relevantes discutidos no primeiro encontro, incentivaram os participantes a compartilharem os desafios que enfrentam e as estratégias que utilizam em seus trabalhos, fomentando um sentimento de cooperação e pertencimento entre eles.

Na última etapa, os dados coletados nos grupos focais foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), na tentativa de apreender os sentidos e os significados das experiências relatadas pelos sujeitos pesquisados. Por esta razão, seguiu os seguintes movimentos: 1) Pré-análise, ou seja, leitura inicial dos relatos revelados pelos participantes da pesquisa; 2) Codificação, que consistiu na exploração da experiência vivida nas narrativas e sua categorização; 3) Interpretação, realizada através da (re)organização dos dados e sua categorização.

As transcrições das sessões foram codificadas e categorizadas, identificando-se temas recorrentes e pa-

drões de respostas. Essa análise permitiu uma compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelos profissionais de apoio e das dinâmicas envolvidas na inclusão escolar de crianças autistas, divididos nos seguintes tópicos: Mapeando o campo - identificando desafios institucionais; identificando o perfil do profissional de apoio à inclusão escolar; Condições de trabalho e o apoio institucional; Relação aluno-escola-família; os desafios da formação continuada.

Para exemplificar e dar suporte às discussões elencadas, algumas falas dos participantes foram transcritas neste estudo. Visando preservar a identidade dos sujeitos que participaram deste estudo, optou-se em utilizar a sigla PAIE (Profissional de Apoio à Inclusão Escolar) seguido de um algarismo romano, para atribuir às falas dos participantes na íntegra, assegurando respeito ao anonimato.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Mapeando o campo: identificando desafios institucionais**

O mapeamento da rede municipal de educação da cidade revela uma estrutura composta por 31 escolas municipais, 6 estaduais, 8 privadas, 1 Centro de Formação de Professores e 17 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Previstas no Decreto nº 7.611, de 2011, as SRMs são ambientes equipados com materiais didáticos, pedagógicos, móveis e equipamentos específicos para oferecer atendimento educacional especializado. Multifuncionais por atenderem alunos com diversos tipos de deficiência, as SRMs proporcionam recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas adaptadas para promover a inclusão (BRASIL, 2025). Estes atendimentos têm o objetivo de complementar e suplementar a formação dos alunos e dos profissionais que atuam nas demandas educacionais inclusivas. No contexto da cidade mapeada, cada

SRM é supervisionada por uma psicopedagoga, que orienta os profissionais de apoio à inclusão escolar e elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento que define as estratégias e intervenções educacionais específicas para cada aluno.

O município também conta com um equipamento denominado Centro de Formação de Professores (CEFOP), que desempenha um papel crucial nesse contexto. O CEFOP conta com uma equipe composta por quatro psicopedagogas e dois psicólogos. Essa equipe é responsável por capacitar educadores, realizando formações continuadas e garantindo que estejam aptos a trabalhar com as demandas da educação inclusiva.

No que diz respeito às matrículas ativas, os dados coletados junto à secretaria de educação do município apontaram para os seguintes números: 8.147 alunos matriculados no ensino regular em 2024, destes, 417 são classificados como alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que representa aproximadamente 5,1% da população escolar. Destes, 172 alunos possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), correspondendo a cerca de 41,1% dos alunos AEE e 2,1% do total de alunos matriculados.

Os dados também apontam que houve um aumento considerável no número de alunos autistas matriculados nas escolas municipais entre 2020 e 2024. Segundo a secretaria de educação, em 2020 havia 21 matrículas ativas de crianças com TEA; em 2021, esse número subiu para 31, um aumento de cerca de 48% em relação ao ano anterior. Em 2022, o número de matrículas foi de 96, representando um crescimento impressionante de aproximadamente 210% em relação ao ano anterior. Em 2023, o total de matrículas atingiu 125, um aumento de cerca de 30% em comparação a 2022. Atualmente, em 2024, o número de matrículas é de 172, com um aumento de aproximadamente 38% em relação a 2023.

Comparando os dados de 2020 e 2024, observamos um aumento de aproximadamente 719% no número de matrículas de alunos autistas (de 21 para 172). Este aumento contínuo e acentuado exige adaptações rápidas e eficazes por parte das escolas, dos profissionais da educação e das gestões, refletido muitas vezes como um desafio institucional na implementação das políticas públicas de educação inclusiva.

Para atender a essa demanda crescente, o município conta com 243 profissionais de apoio à educação inclusiva contratados como “estagiários” em 2024. Os estagiários estão distribuídos entre as 31 escolas municipais conforme suas demandas específicas. A quantidade de profissionais por escola varia consideravelmente, com algumas instituições tendo apenas 2 profissionais, enquanto outras possuem até 26. Essa variação reflete as diferenças nas necessidades específicas de cada escola, provavelmente influenciadas pelo número de alunos do AEE e pela complexidade das demandas educacionais.

O número de crianças atendidas pelo AEE é significativamente maior do que o número de profissionais de apoio disponíveis, o que implica que cada cuidador precisa se responsabilizar, em média, por mais de um estudante. Essa situação pode impactar negativamente o trabalho dos profissionais de apoio, uma vez que a sobrecarga de alunos dificulta a atenção individualizada e personalizada que é crucial para o sucesso da inclusão escolar.

A alta demanda sobre os cuidadores pode resultar em esgotamento profissional, diminuição da qualidade do atendimento e, conseqüentemente, na eficácia das intervenções educacionais, contrariando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e outros marcos legais que asseguram uma educação de qualidade e inclusiva para todos. Além disso, a variação significativa no número de profissionais por escola indica que algumas

instituições podem estar mais bem equipadas do que outras para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa distribuição desigual pode levar a disparidades na qualidade da educação inclusiva oferecida, com algumas escolas possivelmente lutando para fornecer o suporte adequado.

Por outro lado, as potencialidades incluem a existência das Salas de Recursos Multifuncionais e do Centro de Formação de Professores, que proporcionam os recursos e a capacitação necessários para uma educação inclusiva de qualidade. O fortalecimento dessas estruturas de apoio e a melhoria das condições de trabalho são passos cruciais para promover uma inclusão escolar efetiva e equitativa. Com investimentos adequados e políticas públicas bem estruturadas, é possível aprimorar as práticas de inclusão e garantir o acesso a uma educação de qualidade, conforme estabelecido pelas normativas brasileiras e internacionais (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2009, 2011, 2012, 2015, 2025).

### **Identificando o perfil do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar**

Dos 243 profissionais de apoio à inclusão escolar contratados pela secretaria municipal de educação, 10 foram entrevistados através do grupo focal, correspondendo a aproximadamente 4,12% do número total. Através dessa análise, buscamos oferecer um perfil representativo dos profissionais de apoio à inclusão escolar, que atuam na rede de educação do município alvo dessa pesquisa, através de um pequeno questionário, que visou identificar a idade dos participantes, o gênero, a escolaridade, o tempo de serviço, a nomenclatura atribuída ao cargo e o número de crianças assistidas por cada profissional.

Identificou-se que as idades dos participantes variaram entre dezoito e trinta e seis anos, com a maioria sendo jovens adultos do gênero feminino. Em relação à formação, um possui apenas o ensino

médio, três possuem ensino superior completo em Pedagogia e seis possuem o ensino superior incompleto (sendo quatro graduandos em Pedagogia, um em Direito e um em Enfermagem). Vale destacar que, entre os 243 profissionais de apoio à inclusão escolar contratados, há graduandos de diversos cursos superiores, que podem incluir áreas como Letras, Psicologia ou até mesmo Arquitetura. No entanto, entre os participantes do grupo focal, figuraram apenas estudantes de Pedagogia, Enfermagem e Direito.

Os profissionais de apoio entrevistados atuam na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo crianças de 2 a 8 anos. Entre eles, oito profissionais são responsáveis por apenas uma criança, um atende duas e um três estudantes. Sobre o tempo de experiência, a média de tempo no cargo entre esses profissionais é de aproximadamente oito meses e meio, o que denuncia uma alta rotatividade. Sobre a nomenclatura atribuída ao PAIE no cotidiano da profissão, os documentos fornecidos pela secretaria de educação denominam oficialmente esses profissionais como “estagiários”, uma vez que o requisito para o cargo é estar cursando o ensino superior. No entanto, de acordo com o relato dos participantes do grupo focal, na prática, eles são chamados de “auxiliares de sala”, “cuidadores”, “monitores” ou simplesmente “estagiários”. Conforme Mendes e Lopes (2021), a falta de regulamentação desse serviço no Brasil tem resultado em uma diversidade de termos adotados. Essa falta de uniformidade tem gerado confusão sobre as responsabilidades e expectativas associadas ao cargo, impactando negativamente na percepção de valor e reconhecimento desses profissionais. Nesse sentido, uniformizar a nomenclatura e clarificar as funções e responsabilidades pode ajudar a fortalecer a identidade profissional e melhorar a coesão e a eficácia das equipes escolares.

Esses desafios podem impactar a qualidade da educação inclusiva, demandando uma abordagem mais estruturada e adaptada às realidades locais para melhorar a eficácia das práticas educacionais inclusivas. Nesse sentido, a necessidade de investir em formação continuada, garantir a distribuição equitativa de responsabilidades, e aumentar a estabilidade no cargo, são passos fundamentais para fortalecer a inclusão escolar e oferecer um apoio mais efetivo e consistente para todos os alunos (BEZERRA, 2020).

### **Condições de trabalho e o Apoio Institucional**

As condições de trabalho e o apoio institucional são aspectos fundamentais que influenciam diretamente a eficácia e a qualidade do trabalho realizado pelos profissionais de apoio na inclusão escolar de crianças autistas. De acordo com as normativas legais, os profissionais de apoio devem ter acesso a condições adequadas de trabalho que incluam intervalos regulares, remuneração justa, formação continuada, e recursos pedagógicos necessários para desempenhar suas funções. No entanto, a realidade muitas vezes se distancia dessas expectativas.

O acúmulo de funções e a sobrecarga de responsabilidades são desafios recorrentes na fala dos profissionais entrevistados. Os relatos apontam que, muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar uma série de tarefas além de suas funções principais, o que pode resultar em esgotamento físico e mental. Esse cenário de trabalho contínuo sem pausas adequadas compromete não só o bem-estar dos profissionais, mas também a qualidade do suporte oferecido às crianças. De acordo com os relatos, as principais responsabilidades dos profissionais de apoio incluem auxiliar a professora com o aluno, manter os alunos em sala de aula, levar ao banheiro quando necessário, e ajudar durante o lanche e em atividades diver-

sas, como mencionado. No entanto, a sobrecarga se intensifica quando esses profissionais precisam se responsabilizar por todas as crianças da sala, como relatado por uma estagiária:

*Eu sou estagiária na creche, na minha sala tem quinze crianças, só uma tem o laudo, mas eu tenho que cuidar de todas. As crianças têm dois anos, então eu tenho que dar lanche, trocar, dar banho, botar pra dormir, até o acolhimento a professora pede pra eu fazer. O menino tá metendo a mãozada no outro, não pode, tenho que tá olhando (PAIE I).*

Essa gama de tarefas ultrapassa as capacidades físicas e emocionais dos profissionais de apoio, resultando em sobrecarga e comprometendo a qualidade do atendimento prestado. A situação se agrava quando os profissionais de apoio são deixados sozinhos para cuidar de todas as crianças, sem a presença do professor titular.

A responsabilidade de gerenciar uma sala cheia de crianças, muitas vezes com necessidades educacionais específicas, sem apoio adequado, aumenta significativamente o nível de estresse e a possibilidade de burnout. Para lidar com essa sobrecarga, os próprios profissionais de apoio desenvolvem estratégias de enfrentamento. A colaboração entre os colegas é uma dessas estratégias, como descrito:

*A gente se ajuda na sala como um todo. Quando o nosso aluno falta a gente ajuda os outros. Na hora do intervalo, eu e dois colegas ficamos no pátio da escola com alunos, se ajudando (PAIE II).*

Esse espírito de cooperação é vital para manter um ambiente de trabalho sustentável e eficiente. Essas práticas colaborativas demonstram a resiliência e a adaptabilidade dos profissionais de apoio, que, apesar das dificuldades, buscam soluções para melhorar a dinâmica do trabalho. Além disso, mesmo quando responsáveis por uma única criança, os

profissionais de apoio frequentemente estendem sua ajuda a outros alunos na sala.

Na fala dos participantes, o espaço físico da escola, a falta de adaptação e de tecnologias assistivas, também, representam grandes desafios no trabalho dos profissionais de apoio, uma vez que, muitas escolas não possuem infraestrutura adequada nem material adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Como mencionado:

*Eu sou muito crítica em relação à estrutura física da escola. A escola tem que ser um lugar que venha a suprir a necessidade do aluno. Ele tem de correr, tem que brincar. Ter um prazer de ir pra escola. Tem escolas que têm salas adaptadas com recursos, mas a maioria das escolas é um atraso no sentido de não ter recursos e estrutura física (PAIE II).*

A ausência de espaços adaptados e recursos tecnológicos dificulta a implementação de atividades educativas e terapêuticas essenciais para o desenvolvimento das crianças autistas, sendo um obstáculo mencionado com frequência pelos profissionais de apoio. Um profissional, enfatizou que a melhoria é perceptível quando se dá mais atenção e cuidado, uma vez que toda a adaptação na escola e na vida das crianças é necessária para facilitar sua inclusão. Além disso, a falta de espaços adequados para recreação também é um problema na perspectiva do PAIE. Um participante relatou que, em sua escola, não há espaço para recreação, o que torna o intervalo dentro da sala difícil para todas as crianças, especialmente para aquelas que têm dificuldade em permanecer na sala.

Mantoan (2012), acredita ser essencial que as escolas eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas pedagógicas que respeitem as diferenças dos alunos. Além disso, devem oferecer alternativas e recursos de ensino que contemplem a diversidade e atendam às necessidades educacionais de todos

os estudantes, com ou sem deficiências, sem discriminação. A aludida autora, destaca que materiais pedagógicos adaptados são cruciais para promover a inclusão e facilitar a aprendizagem das crianças com TEA (MANTOAN, 2015); entretanto, muitos profissionais relatam a ausência desses recursos, o que limita a eficácia de suas intervenções. Como destacado: "*Para ser trabalhada a inclusão de verdade, ainda faltam recursos, materiais adaptados, materiais lúdicos para gente poder trabalhar, mas não tem*" (PAIE IV).

A falta desses materiais torna desafiador personalizar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Contudo, quando os recursos estão disponíveis e são utilizados de forma adequada, podem fazer uma diferença significativa. Um profissional relatou uma experiência positiva:

*Ele (o aluno) ama desenhar, ama pintar, eu uso as tintas para ajudar ele. Eu fico tão feliz porque quando eu entrei ele não sabia de nada, eu estava ensinando aos poucos, e agora ele está aprendendo (PAIE V).*

Além das questões de infraestrutura e recursos, o suporte institucional fornecido pela equipe da escola ao profissional de apoio é um aspecto crucial. A colaboração entre a equipe multiprofissional é essencial para a eficácia do trabalho inclusivo. No entanto, as relações de poder e hierarquia dentro da escola muitas vezes criam barreiras para um trabalho colaborativo e horizontal. Um profissional relatou:

*O meu maior desafio é o modo como as pessoas lidam com aquela criança. Cada professora tem um jeito de lidar, e eu tenho que respeitar a autoridade na sala. Isso me limita muito, porque eu sei como o aluno vai reagir a certas coisas e a professora às vezes quer obrigar a criança a fazer do jeito dela (PAIE V).*

Essa falta de autonomia e respeito pelo conhecimento dos profissionais de apoio impede a imple-

mentação de estratégias adaptadas às necessidades dos alunos. O diálogo entre os membros da equipe escolar é frequentemente insuficiente, o que compromete a construção de uma abordagem coesa e integrada. Como mencionado por um participante:

*Eu vou falar a verdade, são os funcionários que não entendem. Os professores até entendem, mas os funcionários não entendem. A minha aluna tem hiperfoco, passa o recreio imitando dinossauro. Passou a cozinheira, a criança brincou com ela, imitando as garras e fazendo barulho de dinossauro. A mulher surtou, chorou, chamou a família, chamou a criança de mal-educada, de doida, um escândalo! (PAIE VI).*

Essas situações evidenciam a necessidade de uma comunicação mais eficaz e de treinamentos que incluam toda a equipe escolar, não apenas os professores e profissionais de apoio. Conforme aponta Mantoan (2012), é necessário reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por professores, administradores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades essenciais para o exercício da cidadania. No entanto, a falta de um formato horizontal e colaborativo de trabalho também se reflete nas cobranças e culpabilizações direcionadas aos profissionais de apoio, como relatado:

*A pior coisa é escutar julgamento de pessoas. Você é mal-criado! Os pais deles não sabem educar não? Se para os funcionários que mal convivem com a criança já é difícil, imagine nós. E ainda somos culpados pelos comportamentos deles, tem gente que não entende. Tem que ter paciência, tem que ter a cabeça no lugar, senão você se estressa (PAIE VI).*

Esse tipo de julgamento e falta de compreensão das complexidades do trabalho com crianças autistas aumenta o estresse e a sensação de desvaloriza-

ção dos profissionais de apoio. Além disso, os profissionais de apoio enfrentam desafios relacionados à cobrança sobre o controle e disciplina dos alunos. Como os participantes destacaram: "Somos cobrados para manter os alunos comportados dentro da sala. O meu aluno tem mania de correr e entrar em outras salas. A professora já vem logo gritando: "cadê o auxiliar que não está cuidando?" (PAIE II).

Isso revela uma abordagem muitas vezes centrada no comportamento, em vez de no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A cobrança excessiva e a culpabilização são desafios que afetam negativamente o bem-estar dos profissionais de apoio. Eles frequentemente enfrentam críticas e cobranças não apenas pela aprendizagem dos alunos, mas também por comportamentos desafiadores, sem receber o suporte necessário para lidar com essas situações (BEZERRA, 2020). Essa pressão contribui para o estresse e o esgotamento, dificultando a execução de um trabalho de qualidade e comprometendo a saúde mental dos profissionais. Situações como essa demonstram a necessidade de uma compreensão mais profunda das necessidades e comportamentos das crianças com TEA, bem como de uma abordagem mais colaborativa e menos punitiva e uma formação que abarque toda a comunidade escolar (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023).

Na perspectiva dos entrevistados, a baixa remuneração dos profissionais de apoio também é um fator desmotivador que contribui significativamente para a alta rotatividade no cargo. Profissionais que desempenham funções essenciais no processo de inclusão escolar de crianças autistas são frequentemente mal remunerados, o que gera insatisfação e desmotivação. Como relatado por um participante:

*O que eu acho interessante é que a gente ganha pouco, a gente se esforça e as pessoas não veem isso, ainda vêm reclamar. A gente ganha pouco mas é quem mais ajuda. As professoras me*

*agradecem porque elas não dão conta sozinhas. Elas agradecem e dizem que a gente faz a diferença, mas o que a gente recebe? Crítica (PAIE I).*

A falta de reconhecimento financeiro pelo trabalho desempenhado torna a função menos atrativa, levando muitos profissionais a buscar outras oportunidades de emprego que ofereçam melhor remuneração e condições de trabalho. Esta realidade afeta a continuidade e a qualidade do atendimento prestado, uma vez que a rotatividade impede a formação de vínculos estáveis com os alunos e a manutenção de práticas pedagógicas consistentes (LOPES; MENDES, 2023).

Por outro lado, o processo seletivo para o cargo de profissional de apoio muitas vezes não é rigoroso o suficiente para garantir a seleção de candidatos com o perfil adequado. Como um participante destacou:

*Tem uma prova que a gente fez antes de entrar, mas é uma prova fácil, só pra dizer que fez. Na verdade, a maioria aqui entrou por indicação. Se você está na graduação e procurar alguém que te indique você entra (PAIE II).*

Este tipo de seleção pode resultar na contratação de profissionais sem o preparo necessário para lidar com as complexidades do ambiente escolar inclusivo. A falta de critérios rigorosos na seleção compromete a eficácia do trabalho dos profissionais de apoio e aumenta a propensão à desistência e à rotatividade.

Em suma, este tópico buscou abordar as condições de trabalho precarizadas e o apoio institucional, destacando os desafios identificados como a sobrecarga de funções, a falta de recursos, a baixa remuneração e a seleção inadequada dos profissionais. Esses problemas comprometem a qualidade do atendimento e levam à alta rotatividade, dificultando vínculos estáveis e práticas pedagógicas consistentes. Nesse sentido, investir em condições

de trabalho justas, recursos adequados, capacitação contínua e um processo seletivo rigoroso é essencial para garantir a eficácia e qualidade do trabalho dos profissionais de apoio.

### **Relação Aluno-Escola-Família**

A relação do profissional de apoio com o aluno é crucial para o sucesso da inclusão escolar de crianças autistas. Um vínculo sólido e de confiança permite que o aluno se sinta seguro e compreendido no ambiente escolar (SANTOS FILHO; CASTELO BRANCO, 2023). Como relatado por uma profissional:

*Já criei um vínculo tão grande. É porque a única pessoa que durou foi eu lá na escola, as outras desistiram. Os alunos mais difíceis de lidar, nenhum auxiliar quer ficar. Até a família agradece quando a gente não abandona, eles confiam na gente (PAIE IV).*

Este depoimento destaca a importância da continuidade e da estabilidade na formação desses laços, que são fundamentais para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos. A continuidade no atendimento é essencial para observar e acompanhar a evolução dos alunos. Nesse sentido, lidar com comportamentos desafiadores é outro aspecto importante da relação com o aluno. Um relato revela a complexidade dessa interação:

*No começo foi muito difícil de lidar, ele batia, falava palavrão, ainda fala, mas até que está melhorando. Mas ele me batia, eu chegava em casa machucada, tinha que aguentar aquelas palavras, sabe como é difícil? (PAIE IV).*

Profissionais de apoio também lidam com a diversidade de desenvolvimento entre alunos com o mesmo diagnóstico. Esses desafios exigem paciência, habilidades específicas e, muitas vezes, uma abordagem personalizada. Um profissional relatou suas experiências com gêmeos autistas:

*Eu cuido de gêmeos autistas, eles têm quatro anos e não falam, é muito difícil quando eles não falam. Eles batem, beliscam. Um deles é mais desenvolvido que o outro. Um é mais carinhoso, o outro nem tanto, um brinca, o outro não brinca. A gente percebe a diferença, apesar do mesmo diagnóstico (PAIE VII).*

Esse relato ilustra a necessidade de entender e adaptar-se às diferenças individuais, mesmo entre alunos com condições semelhantes (MACHADO, 2020). O manejo de comportamentos desafiadores, a adaptação às diferenças individuais e a necessidade de uma abordagem personalizada são aspectos recorrentes na fala dos participantes.

A relação do profissional de apoio com a família do aluno é igualmente importante. A colaboração entre a escola e a família é essencial para a continuidade das estratégias educacionais e terapêuticas em casa. Como relatado:

*A nossa relação com as famílias depende. Cada família tem um jeito. Algumas chegam na porta da escola, largam a criança lá e a gente que se vire. Enquanto outras mães vêm conversar, perguntar como está o filho, pedem relatório (PAIE II).*

Esses diferentes níveis de envolvimento familiar podem afetar a eficácia do suporte oferecido, portanto, a comunicação constante com a família é essencial para ajustar o suporte de acordo com as mudanças no comportamento e nas necessidades dos alunos. Um profissional relatou:

*Eu tinha percebido que ele estava mudando esses dias, aí eu perguntei pra mãe dele, que me disse que tinha retirado a medicação. Ele não batia nas crianças, agora ele está mais agitado, batendo, e eu tenho que prestar mais atenção. (PAIE V)*

Este exemplo destaca como a comunicação aberta com os pais pode influenciar positivamente o acompanhamento escolar, entretanto, os profissio-

nais de apoio relatam que muitas vezes precisam tomar a iniciativa de melhorar a comunicação com a família, procurando estabelecer esse contato quando a família não o faz espontaneamente.

Em resumo, a relação entre o profissional de apoio, o aluno e a família são essenciais para o sucesso da inclusão escolar de crianças autistas. Vínculos sólidos, comunicação constante e colaboração eficaz são fundamentais para superar desafios e promover um ambiente acolhedor e compreensivo. A colaboração entre a escola e a família, através de comunicação constante e aberta, é fundamental para alinhar estratégias educacionais, ajustando-as conforme as necessidades dos alunos (CABRAL; FALCKE; MARIN, 2021). A paciência, a habilidade de manejar comportamentos desafiadores e a personalização do atendimento são cruciais para enfrentar as complexidades dessa relação, garantindo um ambiente seguro e compreensivo para o desenvolvimento emocional e acadêmico dos alunos.

## **Os Desafios da Formação Continuada**

Como foi evidenciado, a formação continuada é crucial para garantir que os profissionais de apoio estejam sempre atualizados e capacitados para enfrentar os desafios diários dessa função (MENDES; LOPES, 2021). Essa capacitação contínua não só aprimora as competências técnicas dos profissionais, mas também fortalece sua capacidade de adaptação a novas situações, permitindo uma resposta eficaz às necessidades dos alunos.

As formações regulares são essenciais para manter os profissionais informados sobre as melhores práticas e novas metodologias, além de proporcionar um espaço para reflexão e troca de experiências, no entanto, os próprios profissionais de apoio destacam a necessidade de melhorias na formação continuada. Há uma percepção de que essas formações poderiam ser mais práticas e aplicáveis, como

destaca o PAIE: "*As formações são um pouco vagas, poderiam ser mais focadas na prática, ensinando o que fazer em determinadas situações que a gente vive*" (PAIE II).

Essas observações ressaltam a importância de alinhar a formação continuada com as necessidades reais do cotidiano escolar, oferecendo treinamento prático que prepare os profissionais para situações específicas. Além de aprimorar competências técnicas, a formação continuada também desempenha um papel crucial na construção de confiança e segurança entre os profissionais de apoio. Muitos iniciam suas carreiras com receio e insegurança, especialmente ao lidar com crianças autistas, como expressou um participante: "*No começo eu estava com certo receio, eu já queria ter essa experiência com esse público por causa da minha formação, mas eu tinha medo, não sabia se ia dar conta*" (PAIE V).

Através de uma formação continuada eficaz, os profissionais de apoio podem superar suas inseguranças, adquirir o conhecimento e desenvolver habilidades para desempenhar suas funções com confiança e competência. A formação continuada é vital para preparar os profissionais a lidar com as especificidades do TEA e com comportamentos desafiadores, já que muitos iniciam na função sem a preparação adequada, o que pode resultar em insegurança e sobrecarga. A falta de preparação é especialmente problemática quando se trata de lidar com comportamentos desafiadores, como crises de raiva, autoagressão e dificuldades de interação social (SANINI; BOSA, 2020).

Sem o devido treinamento, os profissionais podem se sentir impotentes diante dessas situações, o que compromete a qualidade do atendimento prestado. Além disso, um dos desafios enfrentados pelos profissionais é lidar com alunos que não são verbais e que têm dificuldades em comunicar seus sentimentos. Ainda nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento fundamen-

tal para personalizar o atendimento e garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz (COSTA; SCHMIDT; CAMARGO, 2023).

No entanto, um dos desafios identificados na inclusão escolar de crianças autistas é a falta de acesso e participação dos profissionais de apoio na elaboração do PEI. Como relatado: "*Nós não temos acesso e nem participamos da elaboração do PEI. Eles só pedem pra gente cuidar e pronto, só pedem pra ter atenção redobrada*" (PAIE II).

Este depoimento revela uma grave lacuna no processo de inclusão, que compromete a eficácia das intervenções pedagógicas e limita o potencial dos profissionais de apoio para contribuir de forma significativa. A ausência de participação ativa na elaboração do PEI impede que os profissionais de apoio possam compartilhar suas observações e conhecimentos práticos sobre os alunos, elementos cruciais para a criação de estratégias educacionais eficazes (MANTOAN, 2012).

A falta de acesso ao PEI também implica que esses profissionais não tenham uma visão clara das metas e estratégias estabelecidas para o aluno, dificultando a implementação coerente das práticas pedagógicas. Um profissional observou que, em sua escola, ninguém, nem mesmo os professores, teve acesso ao PEI. Entre os participantes da pesquisa, nenhum estava ciente da existência desse recurso.

Essa falta de comunicação e integração entre os membros da equipe escolar resulta em abordagens fragmentadas e menos eficazes. A formação continuada pode desempenhar um papel vital para remediar essa situação, capacitando todos os membros da equipe escolar a trabalhar juntos na elaboração e implementação do PEI (SANINI; BOSA, 2020). A formação específica sobre o PEI deve incluir não apenas a criação do documento prática, mas também a importância da colaboração entre

os diferentes profissionais envolvidos no atendimento ao aluno (MANTOAN, 2012).

Por fim, a rotatividade entre os profissionais de apoio também figura como um problema que impacta negativamente a formação continuada. A troca constante de auxiliares impede a construção de vínculos sólidos com os alunos e prejudica a continuidade das práticas pedagógicas. Essa alta rotatividade também significa que novos profissionais precisam ser continuamente treinados, o que pode diluir a eficácia dos programas de formação continuada. Promover a estabilidade no emprego é essencial para que os investimentos em capacitação resultem em melhorias duradouras na qualidade do atendimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se, neste estudo, identificar os desafios enfrentados por profissionais de apoio no processo de inclusão escolar de crianças com autismo a partir da experiência dos profissionais de apoio à inclusão. Para tal, utilizou-se de uma metodologia de cunho qualitativa, que permitiu explorar aspectos primordiais, tais quais, o mapeando do campo em que ocorreu a pesquisa de campo, os aspectos relacionados ao perfil do profissional de apoio à inclusão escolar, bem como as condições de trabalho e o apoio institucional recebido por eles, a relação que se estabelece entre aluno, escola e família e, por último, os desafios da formação continuada nesse campo profissional.

Encontrou-se que lançar luz à educação inclusiva revela um complexo panorama que, como um caleidoscópio de interações e desafios multifacetados, desafia os diferentes atores e elementos do sistema educacional. Nessa direção, destaca-se a diversidade dos estudantes, cada um com suas próprias necessidades, habilidades e contextos próprios. Isso exige uma adaptação contínua dos métodos pedagógicos

e das infraestruturas escolares para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão escolar demanda colaboração entre os professores, os profissionais de apoio, os administradores escolares, as famílias e a comunidade em geral. Ou seja, trata-se de um movimento que envolve toda a sociedade. Essa colaboração precisa ser harmoniosa e bem coordenada, o que nem sempre é fácil de alcançar, especialmente em um sistema que pode ser marcado por relações verticais e falta de empatia.

Outro aspecto desse caleidoscópio é a necessidade de políticas públicas eficazes e de suporte institucional adequado. Isso inclui a formação contínua dos profissionais, a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados e a garantia de infraestrutura apropriada. Para o profissional de apoio, a ausência dessas condições pode gerar sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades na manutenção de um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

Essa empreitada perpassa a reorganização pedagógica das escolas, é um desafio, especialmente em um sistema que é tradicionalmente meritocrático e elitista, e que frequentemente não leva em conta a acessibilidade dos conhecimentos transmitidos. Nesse cenário, a formação continuada emerge como um elemento crucial para manter os profissionais atualizados e capacitados, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da educação inclusiva.

Em conclusão, é fundamental enfrentar os desafios identificados e explorar as potencialidades existentes para promover uma educação inclusiva de qualidade, proporcionando uma experiência educacional efetiva que assegura que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento, uma vez que a educação inclusiva não se trata apenas de inserir alunos com deficiência nas

escolas, mas de transformar profundamente as práticas educativas e as estruturas institucionais para promover uma educação para todos.

Por fim, conscientes de que este estudo não teve a pretensão de esgotar a temática apresentada, tendo em vista tratar-se apenas de uma contribuição para a área, sugere-se que pesquisadores da educação es-

pecial na perspectiva inclusiva, desenvolvam investigações voltadas não somente aos desafios do profissional de apoio na efetivação da inclusão escolar de crianças com autismo, mas também se dediquem a explorar o papel desse especialista na inclusão de alunos com deficiência física ou intelectual e com altas habilidades/superdotação.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION: **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. O mundo da saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, 438-442, 2011. Disponível em: [https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](https://bvs.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf). Acesso em: 05 maio de 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 26, n. 4, 673–688, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm).

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. - Lei nº 12.764-Brasília - DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2023/2019/lei/13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2023/2019/lei/13935.htm).

[www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13935-11-dezembro-2019-789559-publicacaooriginal-159616-pl.html). Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 08 de jan. 2026.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

BRITO, Maria Cláudia. Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 657–668, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Ângela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0156, p.493-508, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>. Acesso em: 06 de jan. 2026.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos Alberto.; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 5 maio de 2026.

MACHADO, Rosângela. Diferença e Educação: Descolamentos Necessários. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Orgs.). **Educação e Inclusão: Entendimentos, Proposições e Práticas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo:Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **Todos Pela Inclusão Escolar: dos Fundamentos às Práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Mariana Moraes. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19649>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira. Psicóloga(o) Escolar na Educação Inclusiva: Contribuições e Perspectivas da Profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, n. spe, p. e263525, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003263525>. Acesso em: 06 de jan. 2026.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos De Psicologia** (natal), v. 20, n. 3, 173–183, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>. Acesso em: 08 de jan. 2026.

SANTOS FILHO, José Antônio; CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, 321-337, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.18704>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

SCHMIDT, Carlo. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 18, n. 1, p. 222-235, abr. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872016000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872016000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 de jan. 2026.