



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: O LUGAR DO PROFISSIONAL DE APOIO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Joíse de Brum Bertazzo

**Santa Maria, RS, Brasil.
2014**

**A GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O LUGAR
DO PROFISSIONAL DE APOIO**

por

Joíse de Brum Beertazzo

Monografia de Especialização apresentada ao Curso Presencial de
Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O LUGAR DO
PROFISSIONAL DE APOIO**

elaborada por
Joíse de Brum Bertazzo

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Carlo Schmidt, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Sabrina Fernandes de Castro, Prof^ª. Dr. (UFSM)
(Examinador)

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Prof^ª, Dr. (UFSM)
(Examinador)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof^ª. Dr. (UFSM)
(Examinador Suplente)

Santa Maria, 02 de dezembro de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador o encantamento pela pesquisa na área do TEA que foi me ensinando a ter através da convivência no meio acadêmico, bem como a confiança e liberdade que me foram ofertadas por ele na produção desse trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo pelas contribuições que favoreceram amplas reflexões na produção desse estudo.

A banca examinadora pelo aceite em contribuir com a qualificação do meu estudo.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A GESTÃO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O LUGAR DO PROFISSIONAL DE APOIO

AUTORA: JOÍSE DE BRUM BERTAZZO

ORIENTADORA: CARLO SCHMIDT

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 02 de dezembro de 2014.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome comportamental cujas características implicam num tratamento diferenciado para os sujeitos por ele acometidos. Para a efetivação da inclusão educacional desses alunos a gestão escolar organiza algumas estratégias que, recentemente, também passaram a receber atenção na legislação. O acompanhamento dos alunos com TEA por profissional de apoio consiste numa dessas estratégias. Contudo, a organização desse trabalho, bem como o entendimento sobre o profissional incumbido de realizá-lo ainda requerem ser clareados. Assim, teve-se como objetivo nesse estudo, identificar como vêm sendo apresentado o acompanhante escolar que atua em prol da inclusão de alunos com TEA na legislação brasileira, bem como nos estudos que o contemplam, tecendo reflexões e apontamentos a respeito da realidade que se encontra e daquela que se almeja. Para responder ao objetivo realizou-se nesta pesquisa uma revisão de literatura sobre o profissional de apoio, bem como uma discussão baseada nos documentos legais que o citam, tecendo-se, a partir de análise descritiva, apontamentos sobre necessidades e efeitos da realidade que se encontra. Como resultados constatou-se que a legislação apresenta redundância quando trata do profissional de apoio em documentos diferentes, além de não abordá-lo com a clareza necessária no que se refere a denominações e mesmo funções que deve assumir. Quanto à literatura, observou-se situação semelhante, sendo que há uma diversidade de denominações, funções e formação atribuídas ao profissional de apoio. Essa realidade aponta para a demanda de esclarecimentos legais sobre esse profissional, bem como uma atenção a sua formação, de forma que sua atuação venha a favorecer o movimento da inclusão, em vez de ter efeito contrário.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Acompanhante Escolar. Gestão Educacional.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Education Management Specialization Course
Universidade Federal de Santa Maria

MANAGEMENT OF INCLUSION OF STUDENTS WITH EDUCATIONAL AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: SUPPORT PROFESSIONAL PLACE

AUTHOUR: JOÍSE DE BRUM BERTAZZO

ADVISER: CARLO SCHMIDT

Defense's date and place: Santa Maria, 02th, December,2014.

The Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a behavioral syndrome whose characteristics imply a different treatment for the subjects affected by it. For implementation of educational inclusion of school management students organize some strategies that have also recently started to receive attention in the legislation. The monitoring of students with ASD on support professional is one of these strategies. However, the work organization, as well as the understanding of the professional responsible for performing it still require to be cleared. Thus, it had as objective in this study, have been shown to identify how the school companion that works in favor of the inclusion of students with ASD in the Brazilian legislation, as well as in studies that include weaving reflections and notes about the reality that and find that you crave. To meet the objective of this research was conducted a literature review on the support of professional as well as a discussion based on legal documents that cite weaving up from descriptive analysis, notes on needs and purposes of the reality that found. As a result it was found that the legislation provides redundancy when dealing with the professional support in different documents, and not approach it with the necessary clarity as regards the names and same functions to be taken. As for literature, there was a similar situation, and there are a variety of names, functions and training assigned to support professional. This reality points to the demand for legal clarification of this professional, as well as attention to your training, so that its activities will encourage the movement of inclusion, rather than having the opposite effect.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School companion. Educational Management.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	8
3 A GESTÃO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA.....	12
4 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E METODOLOGIA	14
5. DESENVOLVIMENTO	16
5.1 O Acompanhante escolar de alunos com deficiência/TEA nas instituições de ensino regular conforme a Legislação Brasileira.....	16
5.2 O acompanhante escolar de aos alunos com deficiência/TEA nas instituições de ensino regular conforme a literatura	23
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS:	36

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) corresponde a uma síndrome comportamental sem etiologia definida que afeta uma porcentagem significativa da população ao longo de toda vida, sendo seus sinais indicativos percebidos ainda nos primeiros anos da infância. O TEA é caracterizado por alterações nas áreas da sócio-comunicação e comportamental, cujo comprometimento varia bastante de caso para caso, podendo exigir dos envolvidos no processo educativo de pessoas por ele acometidas, diferentes adaptações. Ou seja, no que se refere às questões de escolarização, implicam na mobilização da gestão educacional para o atendimento adequado da demanda. A gestão é responsável pela definição de objetivos e implementação de estratégias para o seu alcance, tanto no sentido macro, no que cabe a organização dos sistemas de ensino através de políticas e leis, quanto no micro, no que se entende a organização e ações da escola.

O TEA passou a ser citado recentemente na legislação, sendo mencionado pela primeira vez na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), onde é denominado de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Depois disso, outros documentos se direcionaram ao público com esse comprometimento e, em 2012, as pessoas com TEA passam a ser amparadas por uma lei que trata exclusivamente dos seus direitos.

A partir da lei 7612/2012, Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os alunos com TEA que tiverem necessidade comprovada passam a ter, entre outros, direito a um acompanhante especializado. Entende-se que essa estratégia pode favorecer a permanência do aluno com TEA na escola, bem como o aproveitamento das experiências educacionais vivenciadas nesse espaço.

O acompanhante especializado, citado pela lei supracitada, recebe diferentes denominações em outros documentos legais. Por isso, a denominação que será utilizada ao longo desse trabalho para referir-se do profissional que acompanha alunos com TEA quando não se estiver abordando diretamente aquele citado por algum documento ou estudo específico, será de acompanhante escolar. Por acompanhante escolar deve-se compreender o profissional que atua dentro da escola, acompanhando o aluno incluído nas diferentes etapas escolares e tendo funções tanto de caráter assistencialista quanto pedagógico.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Até 2013 o TEA era denominado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV-TR (APA, 2002) como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs). Por este manual compreendia-se que os TGDs englobavam cinco categorias e eram identificados por diferentes níveis de comprometimento. Tinha-se, dessa forma, o Transtorno Autista, a síndrome de Rett – que deixou de ser considerada dentro desse quadro ainda antes da revisão do manual devido à identificação da sua causa -, o Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é a denominação que passou a ser atribuída aos TGDs em 2013 pela quinta versão do DSM (APA, 2013). No entanto, nos documentos legais que utilizam o termo TGDs para referirem-se ao transtorno antes dessa troca, não há alterações, devendo-se compreender, portanto, TGDs e TEA como o mesmo transtorno.

A partir do DSM-5 compreende-se o TEA como um distúrbio neurológico que se manifesta desde a infância. O transtorno não tem ainda uma causa definida, sendo identificado com base na avaliação de uma tríade de características, quais sejam comprometimentos na área sócio-comunicativa e na área comportamental (APA, 2013).

Os déficits na área da comunicação social são bastante marcantes e acompanham o indivíduo ao longo da vida, embora possam ser amenizados com intervenções direcionadas. Envolvem déficits na reciprocidade socioemocional, causando dificuldades para iniciativa e sustentação de uma conversa ou interação, compartilhamento de interesses ou emoções, assim como déficits para o desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, o que reflete em dificuldades, por exemplo, para ajustar o comportamento conforme o que se espera em determinados contextos sociais, para o compartilhamento de brincadeiras imaginativas e mesmo na dificuldade de fazer amigos e interessar-se por interações com pares. Déficit na comunicação verbal e não verbal também são comuns e envolvem dificuldade de compreensão e uso de gestos, alterações ou até mesmo ausência de contato visual, de expressão facial, linguagem corporal e comunicação não verbal (APA, 2013).

A dificuldade com as formas de comunicação verbais e não verbais comprometem diretamente a qualidade das interações, difíceis de serem iniciadas ou mantidas de forma espontânea por pessoas com TEA (BOSA, 2002). Na fala pode se verificar um atraso, ausência ou alterações notáveis. Segundo Schmidt (2013) as crianças menos comprometidas

geralmente são verbais, não tendo comprometimentos em relação à fonologia e sintaxe, mas apresentando “alterações nas habilidades de conversação, prosódia afetiva, uso de palavras idiossincráticas e dificuldades em responder a perguntas” (SCHMIDT, 2013, p.15). Estas podem, inclusive, apresentar um discurso admirável com o uso de um vocabulário não comumente utilizado por pessoas de mesma idade, contudo, geralmente centram-se sobre uma única temática de interesse, a qual conhecem bem. As interações seriam, portanto, comprometidas pela dificuldade na comunicação, além de terem influência de outras características como falha na atenção compartilhada quanto a experiências sociais e emocionais com outrem; concentração em temáticas de interesse individual em detrimento daquelas que gerariam maiores possibilidades de interação com outras pessoas; dificuldades com a percepção e reconhecimento de intenções alheias expressas através da prosódia ou expressão corporal, entre outros.

No que se refere à área comportamental, observam-se movimentos motores, o uso de objetos e até a fala manifestada de forma estereotipada ou repetitiva, sendo comuns o *flapping* de mãos, o andar em círculos ou na ponta dos pés, o balançar-se e a ecolalia tardia ou imediata (BOSA, 2002). Também se pode observar uma necessidade de mesmice ou adesão inflexível a rotinas e padrões ritualizados de comportamento tanto verbal quanto não verbal. Os interesses das pessoas com TEA costumam ser restritos, voltados para assuntos ou objetos incomuns e manifestados de forma intensa. Ainda na área comportamental consideram-se alterações de hiper ou hiporreatividade a estimulação sensorial que podem ser identificadas pela aparente insensibilidade a dor ou intolerância a determinados sons.

Os sinais característicos da síndrome têm seu início marcado ainda nos primeiros meses de vida, contudo, podem não manifestar-se plenamente enquanto as demandas sociais não excederem a capacidade do indivíduo, assim como podem ser disfarçados por estratégias aprendidas pela pessoa com TEA. No entanto, os dados que se tem atualmente são de que por volta de dois anos de idade eles se tornem mais visíveis e preocupantes para as famílias que, então, se mobilizam em busca de explicações (GOERGEN, 2013). Muitas vezes, a suspeita de surdez é o principal indicativo para as famílias buscarem ajuda especializada. Além disso, num período desenvolvimental em que outras crianças estão juntando palavras e formando frases, é comum que as crianças com TEA acabem regredindo ou perdendo esta habilidade, mobilizando os familiares na busca de explicações. É nesse momento, então, que os diagnósticos costumam ser comuns na maioria dos casos.

Não há um marcador biológico para a identificação do TEA, porém não se pode negar

a influência de alterações orgânicas, tendo em vista achados importantes de pesquisas que indicam, por exemplo, diferenças cerebrais em relação às pessoas que não são acometidas pelo transtorno (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Contudo, esse tipo de recurso não pode ser utilizado como critério diagnóstico. Dessa forma, o diagnóstico permanece clínico, ou seja, requer um profundo conhecimento dos profissionais competentes a respeito de desenvolvimento típico e atípico, pois é a partir de uma análise observacional, ancorada por recursos de avaliação que se poderá interpretar as características da criança em processo diagnóstico, identificando-se a síndrome que a acomete.

Para o diagnóstico clínico são levadas em consideração as áreas de comprometimento apontadas pelo DSM-5 (APA, 2013). Numa fase precoce do desenvolvimento infantil diversos sinais de alteração nessas áreas devem ser considerados suspeitos. O Ministério da Saúde publicou em 2013 uma cartilha intitulada *Diretrizes de Atenção à Reabilitação das Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo* onde constam, entre outros, indicadores do desenvolvimento típico e sinais do TEA de acordo com cada idade, de zero a 36 meses (BRASIL, 2013a). Esse material aponta para características desenvolvimentais nas áreas da interação social, linguagem, brincadeiras e alimentação e consiste num recurso importante para identificação de sinais suspeitos, mesmo pelos familiares, o que colabora com a busca por diagnóstico precoce.

A totalidade dos diagnósticos permite aos pesquisadores a observação de aspectos como a prevalência do TEA entre os indivíduos. A esse respeito, sabe-se que a incidência no sexo masculino é quatro vezes superior se comparada ao sexo feminino e que os casos femininos costumam ser mais graves se comparados aos masculinos (FOMBONNE, 2009). Logo dos primeiros estudos, considerava-se uma taxa de aproximadamente 4/10000 casos de acometimento para o Transtorno do Espectro do Autismo Infantil. Os dados mais atuais, advindos de estudos internacionais, já apontam para um indivíduo com TEA dentre 150 nascimentos (BAIO, 2012; FOMBONNE, 2009; FREITAG, 2007; MULLER, 2007). Outras pesquisas, ainda, apontam para uma prevalência que varia de 20 a 66 casos de acometimento para cada 10000 indivíduos (FOMBONE et al., 2006). Os últimos dados que se tem apontam que o TEA acomete cerca de 1:68 indivíduos (CDC, 2014), o que indica um número cada vez mais significativo de estudantes com o transtorno sendo identificados e chegando à escola, embora nem sempre diagnosticados.

No Brasil, devido à escassez de estudos epidemiológicos nessa área, ainda não se tem uma exatidão a respeito da prevalência do TEA. No entanto, há uma estimativa feita por Ho e

Dias (2013) de 1.182.543 casos de autismo no Brasil, tendo como referência o Censo de 2012. Esse dado corrobora com o fato de que alunos com TEA não são raridade nas escolas brasileiras. Sua chegada até elas sem diagnóstico é que permanece um fato frequente.

A alta incidência de acometimento pelo TEA, bem como as características apresentadas por quem tem a síndrome implicam na necessidade de adaptações que viabilizem a inclusão educacional desses alunos. A esse respeito, estudos tem apontado uma preocupação no que se refere à aprendizagem de alunos com TEA. Gomes e Mendes (2010) apontam, com base nos dados do estudo que desenvolveram em Belo Horizonte para uma porcentagem significativamente baixa de alunos com TEA que sabiam ler, escrever, realizar contas e acompanhar as atividades pedagógicas, ficando esta abaixo de 10% do número total de alunos com o transtorno incluídos.

A mesma realidade foi observada por Kubaski (2014), que identificou na realidade de Santa Maria/RS uma situação sugestiva de que a escolarização de pessoas com TEA não está sendo produtiva em termos de aprendizagem, pois a maioria dos alunos desenvolve atividades paralelas à turma por não conseguir acompanhar o mesmo trabalho realizado pelos colegas. O estudo de Kubaski (2014) apontou ainda para a dificuldade das professoras regentes em atender a demanda de todos os alunos de sua sala, mesmo nos casos de turmas relativamente pequenas (com 13 e 14 alunos), quando um deles tem TEA. Nesses casos, subentende-se que a presença de um acompanhante escolar, conforme as funções que assumisse, tenderia a favorecer o processo inclusivo, sendo que amenizaria a sobrecarga que está depositada sobre os professores regentes, não os desresponsabilizando de suas funções, mas propiciando a implementação de estratégias em conjunto.

A configuração deste tipo de acompanhamento na área educacional tem uma história construída através de colaborações de autores de diferentes áreas, tendo tendência a assumir tanto um caráter terapêutico, quanto pedagógico. Os acompanhantes de pessoas com deficiência na educação são oriundos de diferentes áreas, mesclando as áreas da saúde e da educação. Porém, independentemente de sua formação, os acompanhantes têm por objetivo comum desenvolver uma prática voltada para inclusão educacional dos sujeitos acompanhados (DUARTE, 2008; BRITO, 2009).

3 A GESTÃO EDUCACIONAL E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM TEA

A escola constitui-se como uma instituição que se transforma e se reorganiza constantemente com vistas a atender as demandas que encontra no tempo histórico e conforme a cultura de cada espaço, de forma a colaborar com o desenvolvimento pleno dos sujeitos que por ela passam. O mesmo acontece com a legislação educacional que constantemente precisam se aprimorar para contemplar as necessidades que se apresentam em cada tempo, bem como organizar e direcionar ações com vistas a objetivos pretendidos para curto, médio e longo prazo.

De acordo com Libâneo (et al., 2005, p. 316), “organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la”. Entendendo que a organização demanda a tomada de decisões, este mesmo autor destaca ainda que os procedimentos utilizados para se chegar a uma decisão e para fazê-la funcionar caracteriza a ação chamada de gestão. Sendo assim, a gestão constitui-se como a “atividade pela qual são mobilizados os meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização” (LIBÂNEO et al., 2005, p. 318).

Colaborando com essa compreensão, utiliza-se o apoio teórico de Vieira (2006) que a compreende a gestão educacional num contexto mais abrangente como:

[...] um amplo aspecto de iniciativas desenvolvidas pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino ou de outras ações que desenvolvem no âmbito específico de suas atuação. (p.35)

Na perspectiva de Lück (2006) a gestão corresponde ao sistema de ensino como um todo, perpassando desde as políticas educacionais até cada instituição de ensino. Segundo a autora “quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas” (LÜCK, 2006, p. 25).

Assim, todas essas esferas devem estar envolvidas nas decisões que focalizam, como objetivo em comum, o desenvolvimento discente, comprometendo-se com o direcionamento e mobilização que viabilizem o alcance da finalidade que têm. Acrescenta-se sobre isso que a implementação de uma política não se efetiva com a vontade e iniciativas isoladas das escolas, requerendo o apoio de órgãos superiores no sentido de proverem recursos e

profissionais para tal. Da mesma forma, não basta a movimentação das secretarias de educação oferecendo suportes variados as escolas se estas não fizerem uso do apoio que lhe é disponibilizado.

Ainda, o termo gestão pressupõe

a mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho.(LÜCK, 2006, p.21)

Quando se pensa a educação, portanto, tais objetivos envolvem o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser discutidos e buscados através de estratégias pensadas e implementadas em conjunto pelos gestores que atuam dentro das escolas. A esse exemplo, o princípio democrático da gestão implica na interlocução e homogeneidade nas ações dos âmbitos macro e micro em prol da mesma finalidade. Para tanto, destaca-se, é importante e imprescindível a participação de todos os interessados no processo educativo, sejam eles professores, funcionário, comunidade escolar e governantes, de forma que se construa um espaço de diversidade para a discussão, acolhimento e tratamento adequado à diversidade. Considerando a inclusão de alunos com deficiência, a participação de todos os gestores no processo de ensino favorece a compreensão de que determinado aluno não “pertence” a um determinado professor, mas a escola e, sendo assim, o seu atendimento é responsabilidade de todos, não apenas do seu professor, devendo os objetivos referentes à sua educação ser pensados e buscados por todos.

Embora a proposta da gestão esteja em consonância com as necessidades atuais, tendo em vista a movimentação que se intensifica nas últimas décadas para uma sociedade inclusiva, o que perpassa também um sistema educacional inclusivo, muitos desafios ainda precisam ser superados. É consenso que a participação de todos os envolvidos no processo educativo contribui para o planejamento e realização de estratégias voltadas a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Contudo, por se tratar a gestão democrática de um movimento relativamente recente, no cenário da inclusão muitas necessidades vão se mostrando e produzindo novas demandas de organização por parte da gestão. Nesse sentido, ao se pensar a inclusão de pessoas com TEA, que apresentam características bastante específicas e, muitas vezes, desafiam as instituições de ensino a encontrarem alternativas eficazes para a promoção da aprendizagem, observa-se uma demanda de organização que perpassa desde a adaptação de locais e atividades cotidianas até o favorecimento da autonomia e do desenvolvimento cognitivo do sujeito com TEA. Como forma de ilustrar isso

temos cenários das escolas com uma quantidade extremamente significativa de estímulos visuais potencialmente incômodos para os alunos com TEA, em razão de alterações sensoriais que podem apresentar. Em relação à autonomia pode-se considerar o uso de recursos de Comunicação Alternativa que tende a viabilizar a manifestação de necessidades por parte do sujeito com TEA, bem como favorecer trocas de informações diversas entre este e seus professores e colegas.

Uma das estratégias que vem sendo adotada pela gestão é a contratação de um profissional para atuar de forma individualizada com os alunos com TEA na sala de aula regular e demais espaços da escola. Essa estratégia aparece tanto no âmbito macro, quanto micro do sistema de ensino brasileiro, uma vez que tem se mostrado uma prática frequente nas escolas e começa a receber atenção nos documentos que regem a prática inclusiva.

Sendo que “os processo de gestão pressupõem a ação ampla e continuada que envolve múltiplas dimensões, tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam, de fato, quando articuladas entre si” (LÜCK, 2006, p.31-32), faz-se necessário e imprescindível discutir a adoção do profissional em questão, assim como os documentos que a autorizam e regulamentam. Dessa forma torna-se possível avaliar a articulação entre as dimensões macro e micro da gestão de forma que os efeitos da estratégia assumida resultem em impactos positivos para os principais interessados.

4 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E METODOLOGIA

Considerando-se as peculiaridades que envolvem a inclusão de alunos com TEA, devido suas características e, ainda, tendo a literatura mostrado a frequente adoção do acompanhante escolar no processo de inclusão desses alunos (BERTAZZO, 2014; GOMES, MENDES, 2010), nota-se como conveniente ampliar as reflexões tecidas sobre esse profissional. Compreende-se que, conforme as ações que assumirem na realização do trabalho com esse público, podem tanto propiciar a inclusão, quanto prejudicar esse processo.

Sendo assim, tem-se como objetivo nesse estudo identificar como vêm sendo apresentado o acompanhante escolar que atua em prol da inclusão de alunos com TEA na legislação brasileira, bem como nos estudos que o contemplam, tecendo reflexões e apontamentos a respeito da realidade que se encontra e daquela que se almeja.

Para tanto realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2004),

através da qual foi feita uma análise descritiva de bibliografias acessadas no Portal Scientific Electronic Library Online/Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SCIELO). Além disso, realizou-se uma análise documental centrada na legislação que trata da inclusão escolar e, com ênfase nos documentos que tratam do profissional que realiza o acompanhamento de alunos com deficiência, subsidiando sua inclusão no ensino regular.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007, p.122) “é aquela que se realiza a partir de registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores”. Para a pesquisa bibliográfica foram usados como descritores os termos *profissional de apoio, mediador, monitor e acompanhante, Autismo e Educação Inclusiva*. Como critérios de inclusão os artigos deveriam referir-se, embora não como objetivo principal, ao acompanhante escolar, além de trazerem uma tríade de informações a respeito desse profissional que englobasse: denominação, funções e formação. Foram considerados estudos que tratavam do profissional de apoio para alunos com deficiência, independente de citarem pontualmente o TEA, já que a partir da Lei 12.764/2012, pessoas com TEA passam a ser consideradas, para fins legais, pessoas com deficiência. Como critérios de exclusão considerou-se: artigos que trouxessem os termos elencados como descritores com outro sentido que não o intencionado; estudos que não contemplassem a tríade de informações buscada (denominação, funções e formação) e, ainda, estudos que em seu título não trouxessem termos indicadores de abordagem a temática da inclusão educacional. Foi utilizado um recorte temporal que abrange os anos entre 2008 e 2014, tendo em vista o marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citando pela primeira vez, o TEA, denominado ainda como TGDs. A busca se deu em cima de estudos brasileiros em razão da realidade que se objetivou problematizar.

A pesquisa documental refere-se aquela que tem como fonte documentos tais como “jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.122). Essa pesquisa se deu sobre os documentos legais que abordam a inclusão educacional, sendo selecionados para análise aqueles que tratam do profissional de apoio, independente da denominação a ele atribuída. A seguir são apresentados os resultados e discussões desse estudo.

5. DESENVOLVIMENTO

5.1 O Acompanhante escolar de alunos com deficiência/TEA nas instituições de ensino regular conforme a Legislação Brasileira

Os documentos legais considerados nesse estudo foram acessados através do sítio do Ministério da Educação e consistem nos seguintes em leis, políticas, decretos, resoluções e notas técnicas. Esses documentos não têm valor equivalente, sendo que uma nota técnica, por exemplo, não implica na obediência obrigatória do que nela consta, o que deve acontecer com uma lei que estabelece direitos e deveres dos cidadãos. Contudo, compreende-se que todos servem de direcionamento para as práticas educacionais e, portanto, as informações que trazem todos esses documentos são dignas de atenção, uma vez que podem estar influenciando as mais variadas práticas no que tange ao contexto da inclusão.

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular esta marcada na política nacional brasileira desde 1988, através da Constituição Federal que cita a educação como direito de todos e assegura através no seu artigo 208, Inc. III a garantia do atendimento educacional especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino, dando um caráter de complementaridade a Educação Especial. Mundialmente tem marco na Declaração de Salamanca de 1994 que, além de citar a inclusão como um direito de todos, aponta ainda para a ação das escolas assegurando a qualidade do ensino para esse público.

Logo, tem-se a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo artigo 58 cita que a Educação Especial deve ser oferecida para os alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, oferecendo serviços de apoio educacional especializado para atender suas necessidades.

Em seguida, a Resolução CNE/CEB 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trata no seu Art. 8º inciso IV, do apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, como uma das modalidades de atendimento especializado. Esse mesmo documento, no Art. 18, abrange formação e funções que o professor especializado deve ter, apontando para a formação específica em Educação Especial, como formação inicial em cursos de Licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas para a atuação na educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, e através de cursos de pós-graduação em Educação Especial ou em suas áreas específicas para a

atuação nas séries finais do Ensino fundamental e no Ensino Médio. Essa formação lhe dá subsídios para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e para “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático pedagógicos e práticas alternativas adequados aos atendimentos das mesmas [...]” (BRASIL, 2001, p. 05).

E, finalmente, considerada o marco da inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - (BRASIL, 2008) orienta a oferta da Educação Especial na rede pública de ensino. O texto dessa política manifesta a consciência de que as políticas educacionais implementadas desde a declaração de Salamanca - que trouxe a perspectiva da inclusão de todos os alunos no ensino regular - não foram suficientes para levar a escola comum ao alcance do objetivo da inclusão para todos e é com base nisso que propõe uma série de definições e aconselhamentos, no intuito de, enfim, atingi-lo.

Um aspecto importante da PNEEPEI é a definição do público alvo da Educação Especial como sendo os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, alunos com deficiência e aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esse é o primeiro documento que cita especificamente o TEA, embora com a denominação de TGDs e enquanto ainda não se considerava esse transtorno como uma deficiência, portanto seu destaque. De acordo com a política, alunos com AH/SD, como público da educação especial, devem receber atendimento suplementar a formação do ensino regular e aos demais destina-se o atendimento complementar, o que é reforçado no Decreto nº 7.611/2011. Os atendimentos complementar e suplementar devem ser fornecidos no contraturno através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável por identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que venham a eliminar barreiras a participação discente, em razão das especificidades de cada caso.

Para esclarecer os conhecimentos que deve ter o profissional que realizará o AEE, a PNEEPEI fala daqueles que tenham conhecimentos específicos sobre:

ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento de processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e

outros.(BRASIL, 2008, p.17)

Percebe-se, a partir disso, a amplitude das funções que cabem ao professor do AEE, bem como a necessidade de formação desse profissional para a atuação qualificada com os alunos incluídos. Além disso, é emergente a demanda de formação de um número expressivo desses profissionais para que seja possível o atendimento a todos os alunos que dele precisarem.

Entende-se que todos os alunos atendidos pela educação especial demandam uma organização bastante específica das instituições de ensino de forma que tenham suas características devidamente atendidas, independente de quais sejam elas. Como forma de viabilizar uma melhor qualidade na participação desses sujeitos na vida escolar, além da oferta do AEE, diversos recursos são sugeridos pela PNEEPEI. Tais recursos são tanto de ordem material, como por exemplo, adaptação do espaço e materiais didáticos e pedagógicos, quanto recursos humanos, como pode ser visto na seguinte citação que atribui 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 aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.(BRASIL, 2008, p.17)

Com os aconselhamentos dessa política, a realidade educacional brasileira vai se transformando e torna-se necessário ampliar a compreensão de quem é e que papel assumem os profissionais de apoio para os alunos público alvo da Educação Especial. A Nota Técnica 19/2010 trata desses profissionais como um serviço a ser ofertado pela educação especial, definindo-os como:

aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento de necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade e para atendimento às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. (BRASIL, 2010, p.1)

A mesma Nota Técnica apresenta aspectos que devem ser considerados na oferta desse serviço, referindo que a atuação do profissional tradutor e intérprete de Libras e também do guia-intérprete, destinado a alunos surdo-cegos, deve seguir a regulamentação própria. Já os

profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene e alimentação atuarão com alunos que não realizam de forma independente essas atividades, em situações que se justificam pelo fato das suas necessidades não serem atendidas sob as mesmas condições destinadas aos demais estudantes. Também é citado o profissional “acompanhante” para os casos de alunos com histórico de segregação, devendo ser avaliada a possibilidade de retirada gradativa deste ao passo que as medidas que a escola deve adotar concomitantemente para favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais, sociais e de autonomia forem surtindo efeito. Há uma ênfase, ainda, sobre o que não é função do profissional de apoio, ficando claro que não cabe a ele desenvolver atividades educacionais diferenciadas e nem a responsabilização pelo ensino do aluno por ele atendido. Salienta-se que o profissional de apoio deve atuar de forma integrada com o professor da sala de aula comum, bem como da sala de recursos multifuncionais (SRM) e outros profissionais da instituição onde atua. Aqueles profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola seja auxiliando na educação infantil, atividades desenvolvidas no pátio, na alimentação ou segurança devem ser orientados sobre como colaborar no atendimento as necessidades educacionais específicas dos estudantes. Subentende-se que, sendo o profissional de apoio um serviço de responsabilidade da educação especial, essa orientação deva ser ofertada pelo profissional responsável pelo AEE, embora nada seja citado a esse respeito no texto da nota. No final do documento percebe-se a ressalva de que cabe aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio, não podendo nenhum custo ser destinado as famílias dos estudantes atendidos.

Apesar do profissional de apoio estar previsto para alunos com TEA e para aqueles com deficiência, constatou-se que as especificidades do público com TEA ainda encontravam-se pouco amparadas legalmente e, com uma movimentação que envolveu principalmente seus familiares, entra em vigor em dezembro de 2012 a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional dos Direitos das Pessoas com TEA. A partir dessa lei a pessoa com TEA passa a ser considerada pessoa com deficiência. Assim, passa a ter assegurados todos os direitos que as leis preveem para as pessoas com deficiência. Em relação a educação dos sujeitos assegurados por esta lei, destaca-se a preocupação com aspectos relacionados a sua aprendizagem no momento em que é citada a formação profissional para o atendimento as suas necessidades. No Art. 3º, parágrafo único, consta que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns do ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado.” (BRASIL, 2012, p.2). A lei não especifica nada mais a respeito

desse profissional, mas, tendo em vista o termo utilizado para denominá-lo, infere-se que deva ter uma formação específica para a atuação com os alunos com TEA. Ademais, cabe retomar a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que trás especificações sobre os professores especializados, compreendendo-os como:

Aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.(BRASIL, 2001, p.5)

Embora a terminologia utilizada na lei seja “acompanhante especializado”, compreende-se que esse profissional precisa dominar conhecimentos da Educação Especial para ser considerado especializado, pois se diferencia do comum.

Para orientação dos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764, em março de 2013 é promulgada a Nota Técnica nº 24/2013 (BRASIL, 2013b). Entre as diretrizes para o alcance do objetivo da Lei nº 12.764 está o incentivo a formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, o que indica, mais uma vez, a preocupação com o atendimento satisfatório a esse público tendo em vista suas características e implicações destas no seu aproveitamento escolar. Ao mesmo tempo em que se observa essa valorização da formação, a mesma nota contradiz essa necessidade ao citar que, mediante comprovada necessidade, o acompanhamento dos alunos com TEA deve ser realizado por “profissional de apoio”. Sobre esse profissional não são estabelecidos critérios de formação ou capacitação, podendo ele ter qualquer formação ou mesmo não ter formação alguma, tendo em vista as diferentes interpretações que podem ser feitas sobre as funções que lhe cabem. Para melhor compreensão disso, destacam-se os aspectos apontados na Nota Técnica nº 24 como necessários de serem observados na oferta desse serviço:

- 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;
- 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. (BRASIL, 2013, p.04)

Observa-se nessas considerações o mesmo conteúdo apresentado pela Nota Técnica 19/2010. Percebe-se, nesse sentido, que apesar da luta pelo atendimento adequado as especificidades do público com TEA, entre a promulgação da Lei e a orientação para sua implementação pode ser percebida uma diferença nas funções do profissional.

Já o Decreto nº 8.368, que regulamenta a Lei nº 12.764, em seu Art. 4º, parágrafo segundo, apresenta o seguinte:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de 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 no contexto escolar [...] (BRASIL, 2014, p.02)

Assim, novamente o termo “acompanhante especializado” é utilizado para denominar o acompanhante escolar, o que indica uma aparente despreocupação com a definição desse profissional, apesar de sua importância frente à inclusão dos alunos a quem se destina.

Na análise dos documentos, como um todo, há de se considerar, ainda, que ocorre uma mescla de funções ou, mesmo, um redirecionamento destas de um documento legal para outro. Isso pode ser observado quando comparados os conhecimentos que deve ter o profissional que realizará o AEE, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), dentro dos quais estão incluídos aqueles referentes à “orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa” (p.17) com o que se considera função do profissional de apoio pelas Nota Técnica 19/2010 e Nota Técnica 24/2013. Nesse sentido, pode-se inferir a existência de uma compreensão sugestiva de que não se faz necessário conhecimentos e um nível de formação específico para o profissional que realizará ações frente a aos aspectos indicados na PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Observando a totalidade dos documentos analisados, nota-se que enquanto a Nota Técnica 19/2010 deixa claro que não deve haver envolvimento do profissional de apoio com questões de aprendizagem do aluno por ele atendido, a Lei 12.744/2013 dá margem para a compreensão de que os alunos com TEA devem ser atendidos por profissionais que tenham conhecimentos que lhes permitam uma atuação também pedagógica. Essa é a única

oportunidade em que a legislação mensura a importância da formação do profissional que irá atuar com alunos com TEA, apesar da literatura estar indicando que a necessidade principal não está centrada sobre atividades relacionadas a cuidados (TARTUCI, 2011; FREITAS, 2013; MOUSINHO et al., 2010; CUNHA et al., 2012).

Outro ponto que precisa receber atenção quando se analisa a documentação legal referente a inclusão diz respeito a redundância de informações em documentos diferentes. Se pela Lei 12.764/2012 pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência e passam a ter os mesmos direitos assegurados que cabem a todas as pessoas com deficiência, não parece necessário num documento destinado exclusivamente a pessoas com TEA constarem as mesmas especificações que já constam num documento destinado as pessoas com deficiência. Isso acontece claramente na Nota Técnica Nº 24, quando especifica o mesmo que a PNEEPEI quanto ao trabalho a ser prestado pelo profissional de apoio (monitor ou cuidador, de acordo com a PNEEPEI), ou seja, ambos os documentos fazem menção a atividades de alimentação, higiene, comunicação e locomoção.

A justificativa para que o aluno tenha direito ao profissional de apoio também é mencionada da mesma forma pela Nota Técnica Nº 24/2013 e pela Nota Técnica nº 19/2010. Ambos os documentos afirmam que esse profissional deve ser considerado quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

Ainda, a Nota Técnica Nº 24/2013 menciona que o serviço prestado pelo profissional de apoio não substitui o AEE, mas deve articular-se a ele, assim como as atividades desenvolvidas em sala de aula regular e demais espaços da escola. O mesmo consta na Nota Técnica nº 19/2010 que menciona a articulação da atuação do profissional de apoio com os professores da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais e com os demais profissionais da escola.

Ou seja, dos aspectos a serem observados na oferta desse serviço, somente a avaliação periódica entre escola e família do aluno atendido sobre a sua efetividade e necessidade de continuidade vem a acrescentar sobre o que outros documentos já tratam. Essa avaliação pressupõe, então, a ação da gestão que engloba a participação de todos na tomada de decisões e implementação de ações que viabilizem os objetivos estabelecidos. Aproveita-se para considerar aqui, a necessidade de escuta também do acompanhante escolar nesse processo, pois sendo ele o responsável por suas ações e tendo a oportunidade de acompanhar com muita proximidade o aluno incluído, consiste num personagem importante dentro da escola e deve

ser considerado também como gestor do processo de ensino e aprendizagem. Para além da implementação de estratégias que favoreçam a inclusão, esse profissional é uma valiosa fonte de informação sobre o aluno acompanhado, podendo contribuir significativamente no estabelecimento de novos objetivos, na reelaboração de estratégias e, por fim, na sua efetivação se tiver uma formação adequada a demanda que atende. O acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem por parte de quem elaborou o planejamento é imprescindível e, supondo que o acompanhante escolar deve desenvolver ações articuladas com os demais profissionais da escola, o que perpassa pelo planejamento, pode ser mais comprometido com a implementação de estratégias e avaliação dos seus efeitos, além de visualizar possíveis encaminhamentos, aumentando a probabilidade das necessidades dos alunos acompanhados serem contempladas. O mesmo, naturalmente, considera-se a respeito do professor regente que não pode ser desresponsabilizado, nem desresponsabilizar-se do seu papel frente ao aluno com deficiência, como se este fosse aluno do acompanhante escolar e não seu aluno ou da escola como um todo.

Em suma, além de denominações variadas, como cuidador, monitor, profissional de apoio e acompanhante especializado, os documentos analisados não abordam com clareza as funções e conhecimentos que deve ter o acompanhante escolar. Dessa forma, a própria legislação deixa margem para interpretações múltiplas e propicia práticas variadas na realização do serviço de apoio a inclusão, podendo este variar de atendimento a necessidades de higiene e locomoção, por exemplo, até necessidades de apoio pedagógico, o que está atrelado não só a funções bem distintas, como também a formação profissional que consiste num aspecto fundamental para a garantia da qualidade.

5.2 O acompanhante escolar de aos alunos com deficiência/TEA nas instituições de ensino regular conforme a literatura

Entende-se, a partir da análise da legislação que trata do acompanhante escolar, que o cenário educacional está propício a compreensões variadas do serviço de responsabilidade desse profissional. Isso, conseqüentemente, pode significar a realização de práticas múltiplas frente à inclusão educacional do público da Educação Especial. Essa situação é digna de preocupação, tendo em vista a qualidade das experiências ofertadas a esses alunos e o impacto delas na sua inclusão. Dessa forma, olhar para o que trazem os estudos que tratam do

profissional que acompanha pessoas com deficiência/TEA no ensino regular, consiste numa forma de se mensurar como ele está sendo percebido e que funções vem desenvolvendo no contexto nacional.

Compõe o corpo de análise desse estudo um total de 12 trabalhos, sendo quatro dissertações e oito artigos. Esses estudos foram selecionados de um total de 21 que, por sua vez, foram elencados de um total de trezentos e noventa e nove (399) estudos acessados através da busca inicial. Foram considerados 21 estudos para leitura em razão de tratarem da temática da inclusão e citarem o acompanhante escolar e excluídos da análise nove deles por não apresentarem a tríade de informações que estava sendo buscada: denominação, funções e formação do acompanhante escolar.

Os estudos que se tratavam de artigos foram lidos na íntegra e das dissertações duas foram lidas na íntegra por terem como objeto de pesquisa o acompanhante escolar e das demais foram lidos os capítulos que tratavam do acompanhante escolar ou dos suportes a educação inclusiva, dentro do que se encontravam as discussões sobre esse profissional. Todos foram submetidos à análise descritiva, considerando-se, para tanto, as informações que vinham ao encontro do objetivo desse trabalho. A seguir são apresentados os estudos analisados, bem como as discussões tecidas com base nas informações acessadas neles.

Duarte (2008) traz informações sobre a inserção do acompanhante na vida escolar, definindo-o como Acompanhante Terapêutico Escolar – AT escolar. O AT escolar é um profissional da Psicologia e sua atuação consiste na de um agente facilitador do processo de escolarização e integrador da rede "aluno-família-escola-e-demais profissionais" envolvidos no atendimento desta criança/adolescente. Sendo assim, presta auxílio ao aluno, frente à dificuldade de aprender, de realizar ou organizar as atividades escolares, buscando estimular a criatividade, a imaginação e as potencialidades, contribuindo para o fortalecimento da autoconfiança e da autoestima, bem como, no estabelecimento de uma rotina, o que seria tomado como objetivo prioritário. Junto à família o AT escolar atua intermediando conflitos (de ordem escolar) que possam interferir na relação entre pais e filhos, assim como, auxilia na organização familiar frente a aspectos que os familiares não conseguem organizar sozinhos. Ainda presta esclarecimentos sobre o “funcionamento” do filho, auxiliando a família a identificar o real potencial do filho, colaborando para o investimento devido em suas capacidades. Já no contexto escolar, o acompanhante colabora com o estabelecimento de um vínculo recíproco entre professor e aluno, contribuindo com o entendimento por parte do docente, de forma a favorecer as condições de aprendizagem. Além da atuação com os

familiares e profissionais, o AT escolar exerce interferência sobre o ambiente. Ainda segundo Duarte (2008), esse profissional pode, também, avaliar e interferir no meio onde a criança tem seus momentos de estudo, seja na escola ou em casa, organizando desde aspectos relacionados ao espaço físico, até referentes ao silêncio e conforto. Sendo assim, o acompanhante precisa dominar alguns conhecimentos específicos, nos quais se inclui teorias sobre o desenvolvimento humano, o que ajuda a entender desenvolvimento típico e atípico.

Brito (2009), também abordando o Acompanhante Terapêutico, realizou uma pesquisa em Teresina/PI e ao escrever sobre o acompanhamento de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento neste local, coloca este profissional como um suporte a inclusão, sendo que a escola encontra dificuldades no trabalho com esses alunos. Este suporte seria o papel desempenhado por um par mais experiente, podendo este ser “psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo, educador físico, cuidador, entre outros profissionais com treinamento para desenvolver esse papel” (BRITO, 2009, p.04). O AT teria como função auxiliar a criança em situações conflitantes ou não que são comuns ao processo inclusivo, especialmente no que diz respeito à interação social. A autora coloca que o estabelecimento de um vínculo positivo com a criança, família e escola é fundamental, assim como se faz necessário que o acompanhante traga consigo um repertório básico de conhecimentos referentes às teorias cognitiva e comportamental, sobre a inclusão, práticas pedagógicas, processo de aprendizagem, entre outros. Da mesma forma é importante que o AT

trace uma linha de base; apresente um comportamento criativo frente a situações inusitadas; desenvolva alta resistência às frustrações; Conheça a rotina escolar; adapte as tarefas executadas em sala de aula conforme as necessidades individuais; tenha um repertório lúdico e execute programas de intervenção complementares ao atendimento psicoterápico (BRITO, 2009, p.08)

Entende-se, a partir disso, que sendo o AT um suporte a inclusão, deve ter capacidade de autocontrole, criatividade, conhecimentos, entre outros, que garantam apoiar adequadamente o aluno acompanhado nas mais diversas situações. Brito soma a isso a busca por recursos e alternativas diferenciadas e motivadoras da aprendizagem, para que através deles a criança consiga aprender de forma mais significativa os conteúdos propostos pela escola. Remetendo as dificuldades do trabalho em questão diz à autora que em Teresina/PI o acompanhamento terapêutico nas escolas

ainda é incipiente e feito por profissionais de diferentes áreas, como pedagogos, enfermeiros, estudantes de diversas graduações, não havendo um

perfil homogêneo de profissionais e quaisquer cursos de aperfeiçoamento nessa área (BRITO, 2009, p.06).

Isso teria justificativa no fato de não haver subsídios legais ao trabalho do acompanhante terapêutico, o que envolveria questões referentes à remuneração, funções, entre outros. A mesma razão possivelmente é o que contribui para a desorganização da função de acompanhante em outros locais do Brasil, especialmente no que se trata de acompanhamento em ambiente escolar, pois não se observam, pelo que consta na literatura, relatos de experiências que ilustrem situação muito diferente em outros lugares.

Barros e Brandão (2009) definem o Acompanhamento Terapêutico é “uma modalidade de tratamento e atendimento em saúde mental, que se dedica a cuidado de pessoas em sofrimento, agudo ou crônico, oferecendo escuta singular ao sofrimento psíquico e apostando nos laços sociais”. Essa denominação é dada oficialmente aos profissionais da saúde mental, principalmente os psicólogos, que atuam fora das instituições, porém tem sido utilizado para identificar a prática também no contexto escolar, onde atua como auxiliar no processo de inclusão educacional. O AT cria condições para que a criança possa frequentar a escola, beneficiando-se do processo educativo, através do acompanhamento da criança durante todo o período escolar, dentro e fora da sala de aula, procurando integrá-la ao grupo de colegas, assim como envolvê-la nas atividades propostas pelo professor.

Gomes e Mendes (2010) em pesquisa que realizaram em Belo Horizonte, identificaram três tipos de apoio a escolarização de alunos com autismo, sendo um deles o *Auxiliar de Vida Escolar*. Esse profissional costuma ser um estagiário, estudante de ensino médio ou superior, que acompanhava o aluno dentro da escola durante o período escolar. A função de responsabilidade do Auxiliar de vida escolar consiste na colaboração para participação ativa do aluno com autismo no processo escolar, o que se dá através das ações de mediação das relações entre o aluno e o meio escolar, de auxílio nas situações de interação social, de autonomia e de aprendizagem. É importante destacar que o estudo mostra o papel deste profissional como eminentemente pedagógico, ou seja, que tem como foco de atuação único os processos de aprendizagem. Vale destacar que a maior incidência de auxiliares de vida escolar se dá no primeiro ciclo da escolarização (que corresponde a faixa etária de 6 a 9 anos, ou seja, de entrada e adaptação ao contexto escolar). Esse dado indica a necessidade de um mediador na fase inicial de vida escolar, de forma a colaborar com a fase de inserção e acomodação do aluno na vida escolar. As autoras apontaram, ainda, como dados importantes a alta frequência escolar dos alunos que têm um auxiliar lhe acompanhando, além da

possibilidade de flexibilização da participação do aluno incluído nas atividades de classe, sendo que nas situações em que o aluno apresenta dificuldade na realização das atividades propostas em sala de aula, pode o auxiliar dar assistência ao professor no sentido de implementar uma atividade alternativa, inclusive fora da sala.

Martins (2011) desenvolve uma pesquisa na Regional Grande Florianópolis/SC sobre o trabalho do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que possuem sujeitos da Educação Especial matriculados. O objetivo da pesquisa foi investigar de que forma a atuação dos profissionais de apoio para os sujeitos da Educação Especial nas classes comuns está organizada, percebendo incidência desse profissional, denominações atribuídas a ele e as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício. Como resultados, constatou diferentes denominações.

- 1- Segundo Professor: Esse profissional assume papéis diferentes em três dos locais pesquisados, sendo sua função primordial num deles o cuidado do aluno incluído, podendo auxiliar o professor regente, se lhe for solicitado. Este deve ter como formação o curso de Licenciatura em Pedagogia. O Segundo Professor que atua em outro município pesquisado atua como co-regente da classe, devendo ter formação em Educação Especial, preferencialmente, podendo, dessa forma, contribuir com a proposição de estratégias diferenciadas para qualificar a prática pedagógica. No terceiro caso, o segundo professor atua junto com professor regente, assumindo as mesmas funções e deve ter formação em Pedagogia ou Magistério de nível médio.
- 2- Professor: Esse profissional tem as mesmas funções do professor regente num dos locais focalizados na pesquisa, devendo ter formação em Pedagogia ou estar com o curso em andamento. Num segundo local pesquisado, o professor deve ter curso de graduação concluído em Pedagogia e atuar em conjunto com o professor regente, porém seu objetivo maior deve ser o de atender a criança com deficiência, conforme suas especificidades, tanto no que se refere a questões pedagógicas, quanto de cuidados.
- 3- Auxiliar de ensino de Educação Especial: Tem como atribuições, além da participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e planejamentos, a aplicação de materiais de Comunicação Alternativa e Tecnologia assistiva; auxílio nas atividades de alimentação, higiene e locomoção. Todas essas funções são exercidas sob orientação de profissional especializado. O auxiliar de ensino de Educação Especial pode ocupar o cargo como efetivo ou como substituto. Para os efetivos é exigida formação mínima

em cursos de licenciatura na área da educação e para os substitutos é cobrada formação no Magistério de nível médio ou curso de graduação em licenciaturas na área da educação em andamento, desde que a partir da 5ª fase.

- 4- Professor 2: Esse profissional tem uma gama de funções bastante variadas que indicam sua atuação junto ao professor regente na forma de bidocência. Ele participa da construção do projeto pedagógico e planos de aula, juntamente com o professor regente, presta cuidados de higiene e demais cuidados de que a criança precise, promove a articulação entre família e escola, além de participar da avaliação da criança e da instituição e, até mesmo, substituir o professor regente na sua ausência. Desse profissional é exigida formação mínima concluída em Pedagogia.
- 5- Professor de Educação Especial: Atua estimulando a autonomia e a independência dos alunos com deficiência, favorecendo sua integração com a turma. Deve também, elaborar o planejamento em parceria com o professor regente e demais professores das áreas especializadas e colaborar na realização de relatórios sobre o aluno incluído que contemplem seu desempenho e avaliação. Ainda, deve conhecer o histórico do aluno acompanhado no que tange a informações fornecidas por outros profissionais, além de auxiliar o aluno em atividades de cuidados, como a alimentação, conforme orientação dos profissionais especializados. O professor de Educação Especial deve ter formação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial.
- 6- Auxiliar de ensino para educandos com deficiência: Esse profissional também é chamado de 2º professor e a ele cabe a função de atuar como mediador do conhecimento, auxiliando e orientando os alunos da turma em conjunto com o 1º professor. Cabe a ele, também, participar da discussão do planejamento das aulas que não deve ser diferenciado para nenhum aluno, mas ter adaptações igualmente discutidas com o professor regente e implementadas por ambos, já que não se aconselha trabalho diferenciado e atendimento individualizado com o aluno com deficiência em nenhum momento da rotina escolar. Também as avaliações do aluno incluído devem ser realizadas em conjunto pelo auxiliar e pelo professor. O auxiliar deve, ainda, acompanhar a turma nas aulas das áreas especializadas.

Em pesquisa realizada nas escolas da Rede Municipal de Florianópolis, Schreiber (2012) objetivou compreender a organização da ação docente de professores regentes e de auxiliares de ensino de Educação Especial. Em três escolas pesquisadas, as funções

desenvolvidas por quatro auxiliares pesquisados consistiam em atuar diretamente com o aluno com deficiência na realização de atividades pedagógicas. Em parte dos casos pesquisados, os auxiliares participavam da elaboração do planejamento junto com os professores regentes, contudo um dos quatro casos pesquisados não participava desse processo, mesmo tendo que implementar as atividades encaminhadas pela professora regente, que, por sua vez, costumava dirigir-se aos demais alunos, deixando o atendimento do aluno incluído sob responsabilidade da auxiliar. (o aluno é da auxiliar) o que tange a formação dos auxiliares, todos tinham curso superior em Pedagogia.

Benincasa (2011) desenvolve uma pesquisa em Porto Alegre/RS, onde o profissional que atende alunos com deficiência em sala de aula regular é denominado de Estagiários de Apoio a Inclusão. Nessa realidade, o estagiário de apoio a inclusão atua em parceria com o professor e/ou monitor, no intuito de promover a inclusão dos alunos com deficiência. Cabe a esse profissional a participação no processo de inclusão dos alunos com NEEs na escola; a atuação como apoio pedagógico aos educadores no trabalho com a turma; a participação na elaboração do planejamento pedagógico, buscando adequações das atividades que contribuam para o coletivo da turma, levando em conta alunos com NEEs. É sua função ainda, contribuir para a quebra da barreira dos estereótipos, considerando as potencialidades e fragilidades dos alunos acompanhados. Os estagiários de apoio à inclusão só podem acompanhar turmas que tenham alunos incluídos e devem participar de encontros mensais de formação que são propostos pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisadora não aponta especificidades da formação desses profissionais no estudo, porém pode-se identificar que tratam-se de pessoas com formação em curso de nível superior em andamento.

Marins e Matsukura (2009), por sua vez, trazem a realidade da inclusão de pessoas com deficiência nas cidades-pólo do estado de São Paulo, onde denominam-se Profissionais de apoio da Educação Especial aqueles que atuam no auxílio aos alunos incluídos nas atividades de higiene, alimentação, locomoção e auxílio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Esses profissionais são estagiários contratados por dois anos, cujas áreas de formação estão divididas entre educação e saúde.

Tartuci (2011), assim como Freitas (2013) falam do Professor de Apoio, denominação utilizada no estado de Goiás. Os seus estudos são apresentados juntos tendo em vista que, apesar de terem objetivos gerais diferentes, abordam o profissional que atua num mesmo território geográfico, não diferindo na sua caracterização quanto a denominações, formação e funções. No estado de Goiás o professor de apoio tem uma resolução específica que trata das

suas atribuições e costuma ter formação em cursos de Pedagogia, Letras ou Magistério, sendo encontrados, ainda, professores de apoio com formação também em História, Letras, Geografia e Matemática. Alguns tem, ainda, formação continuada (cursos de aperfeiçoamento) numa das áreas da educação especial. O trabalho desenvolvido por esses profissionais se dá na forma de bidocência, participando junto com o professor regente dos planejamentos e desenvolvimento das aulas. Deve atender alunos com necessidades especiais que necessitem de apoios ou serviços intensos e contínuos para o acompanhamento das atividades curriculares, como, por exemplo, apoio nas avaliações, trabalhos de pesquisa, atividades de maior raciocínio e demais atividades solicitadas pelos professores. O professor de apoio permanece ao lado do aluno em todas as atividades, com o cuidado de não criar um lugar de diferença para o aluno incluído, adequando-as ou auxiliando na socialização, quando se tratar de situações de interação grupal. Há a ressalva, no estudo de Tartuci (2011) de que a atuação desse profissional é prevista apenas para os casos em que “a deficiência exigir”, não para todos os alunos que tiverem um diagnóstico.

No estudo de Mousinho et al. (2010) aparece o termo Mediador para denominar o acompanhante escolar. O mediador é descrito como o profissional que atua auxiliando o professor regente com a turma e como aquele que frente ao aluno incluído atua sendo um “intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação, na linguagem, nas atividades ou brincadeiras escolares e nas atividades pedagógicas, nas limitações motoras ou de leitura, nos diversos níveis escolares” (p.4). Além disso, o mediador deve conhecer o aluno que acompanha e discutir sobre ele com sua equipe de apoio terapêutico. Atua com o aluno tanto em salas de aula, como nas outras dependências da escola, no pátio e passeios onde houver objetivos sociais e pedagógicos. Atividades de independência e autonomia também são aspectos sobre os quais o mediador deve intervir, assim como a adaptação da estrutura física da escola, de forma a minimizar distratores. Mousinho e colaboradores destacam que o mediador não deve permanecer sempre na sala junto ao aluno, mas entrar quando se fizer necessário. Quanto a formação, Mousinho e colaboradores consideram que pode estar relacionada tanto com a área da saúde, quanto da educação, podendo os mediadores escolares ser professores, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros. Os autores ressaltam que o mais comum tem sido a contratação de estagiários, ou seja, profissionais em formação.

Ilustrando a realidade da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Cunha et al. (2012) citam o Estagiário Mediador, profissional cuja formação está em andamento –

geralmente no curso de Pedagogia - e que recebem capacitações restritas a aulas teóricas durante o período de atuação nas escolas. As atividades desenvolvidas por esse profissional, segundo as autoras costuma ser, em boa parte

semelhantes às do professor itinerante que, de acordo com as orientações da SME, tem como atribuição a elaboração de materiais pedagógicos voltados para a especificidade de cada aluno e a assessoria às escolas que possuem matrículas de inclusão. (Cunha et al., 2012, p.5)

As autoras reforçam que os estagiários mediadores da rede pública municipal do Rio de Janeiro tem desenvolvido sua prática exclusivamente com aluno em foco, e geralmente não faz parte da equipe pedagógica da escola. A inserção do estagiário mediador acontece, geralmente sem um mínimo de formação. Frente à realidade que encontra, de atuação com crianças com dificuldades de acompanhar a classe e comumente isoladas dentro da sala de aula, esse profissional “acaba por fazer um papel de “cuidador” ou até mesmo “babá”, vigiando e contornando situações para que a criança não atrapalhe ou prejudique o decorrer da aula” (p. 07). Dessa forma, não atende a função de facilitar o processo de aprendizagem e possibilitar melhores condições para o desenvolvimento da criança e da sua socialização com a turma e intensifica a sua exclusão, sendo que o convívio estabelecido em sala restringe-se apenas entre a criança acompanhada e o estagiário. As autoras tecem considerações pouco otimistas em relação às atividades e conteúdos que geralmente diferem daqueles com os quais a turma está trabalhando.

A partir da análise desses estudos nota-se uma ampla gama de denominações atribuídas ao acompanhante escolar, bem como uma diversidade de funções que podem ser desenvolvidas por ele no contexto escolar. Percebe-se ainda, que na maior parte dos estudos apresentados, esse profissional assume funções relacionadas à aprendizagem do aluno atendido, seja na forma de adaptação de atividades, seja no auxílio para a sua realização, o que aponta para uma necessidade de apoio a inclusão dos alunos da Educação Especial que difere ou que não recebe a atenção devida nos documentos legais.

A Nota Técnica 19/2010 cita o “acompanhante” para os casos de alunos com histórico de segregação, a respeito do que se pode inferir que esse profissional se assemelha aqueles descritos por Duarte (2008), Brito (2009) e Barros e Brandão (2009), tendo um caráter mais terapêutico do que pedagógico. Porém, nenhum outro documento legal torna a mencionar esse profissional e nem mesmo a função atribuída a ele. Questiona-se se isso, por acaso, teria

relação com o entendimento de que com o atendimento as prescrições da legislação sobre a inclusão os alunos da Educação Especial não teriam dificuldades relacionadas à aceitação, não precisando, portanto, de apoio nesse sentido.

A mesma Nota Técnica trás a ressalva de que não cabe ao profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas e nem a responsabilização pelo ensino do aluno por ele atendido. Pelo que se pode interpretar dos estudos analisados, essa prescrição não é considerada na prática, já que a na maioria deles pode-se perceber funções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos incluídos.

Contudo, um aspecto preocupante é a variação no entendimento de quem é esse profissional, o que se deve, possivelmente a denominação que a legislação trás, já que por “profissional de apoio” podem ser entendidos todos os profissionais que, de alguma forma, apoiam a inclusão. Percebe-se essa realidade no estudo de Martins (2011), onde aparecem denominações, funções e formações que indicam que o profissional de apoio é, na maioria dos casos investigados, um segundo professor que atua em conjunto com o professor regente da sala comum. Na maioria dos casos citados por esta autora, a formação dos profissionais de apoio se deu no Curso de licenciatura em Pedagogia, tendo ainda, professores com formação em Educação Especial. Apesar de serem compreendidos como profissionais de apoio, a prática desenvolvida por esses professores mais se distancia do que se aproxima das recomendações – ainda que confusas - da legislação.

Percebe-se, na literatura, a dificuldade de dissociação entre o professor do AEE e o acompanhante escolar e compreende-se que, se o acompanhante escolar for entendido a de acordo com a Nota Técnica Nº 19/2010, o papel desempenhado por ele vem mais no sentido de fortalecer o trabalho do professor do AEE do que de atender uma demanda que não cabe a este. Já se o professor do AEE for considerado pelo que consta na PNEEPEI (BRASIL, 2008), através do que se entende que deva ter - além de conhecimentos que não são citados também para os monitores, cuidadores e intérpretes - conhecimentos sobre orientação e mobilidade, vida autônoma e comunicação alternativa, fica clara possibilidade de compreensão equivocada de ambos os profissionais.

A falta de clareza presente na legislação que trata do acompanhante escolar também é comum na literatura que o aborda. Essa situação é indicativa de que a inclusão é um movimento que está acontecendo, porém sem a preocupação devida, pois se não há organização dos serviços que são idealizados em seu favor, não se pode esperar que as práticas desenvolvidas não estejam, também, necessitando de atenção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos documentos legais analisados preverem a participação do acompanhante escolar como um auxílio ao processo inclusivo, não têm demonstrado preocupação com a participação deste no que se refere a questões pedagógicas. Na literatura percebe-se o contrário, uma vez que a maioria dos estudos tem apontado para a atuação desse profissional como mediador do processo de ensino aprendizagem do alunos incluídos, salientando a importância da atuação em conjunto com o professor do ensino regular.

Embora a legislação voltada à inclusão de alunos com deficiência não dê a devida importância ao acompanhante escolar, pois não tece amplas discussões referentes ao desenvolvimento de seu trabalho, alguns municípios, conforme os referenciais teóricos apontam, têm se reorganizado conforme as políticas nacionais na tentativa de prover alternativas para o atendimento adequado às necessidades dos alunos incluídos. Quando se trata de alunos com TEA, cujas áreas comprometidas estão centradas nos comportamentos e na comunicação social, deve-se considerar um perfil próprio, indicador da necessidade de um tipo de apoio que vai além das atividades de locomoção, alimentação, higiene e comunicação. A legislação Nacional, apesar de manifestar uma tentativa discreta de considerar as especificidades desse público através da Lei 12.764/2012, não teve sucesso, já que a Nota Técnica nº 24/2013 que especifica sua implementação retomam aspectos já abarcados por outros documentos, desconsiderando as peculiaridades do público a quem se destina. O mesmo acontece no Decreto nº 8.368/2014, que retoma a mesma denominação da Lei 12.764/2012, mas permanece não especificando funções ou conhecimentos que deva ter o profissional especializado.

Já em se tratando da literatura, constata-se que, a exemplo da legislação, não há clareza e homogeneidade na abordagem do acompanhante escolar, o que dificulta desde a busca por bibliografias (que, além de servirem para fins de pesquisa, muitas vezes embasam a organização do serviço), até a implementação desse serviço. Apesar disso, identifica-se a presença de dois profissionais tanto na legislação, quanto na literatura. Um deles, o mais adotado pelas instituições de ensino, cuja atuação assume caráter pedagógico, de mediação do processo de ensino e aprendizagem e, o outro, cuja atuação tem caráter assistencialista, destinando-se à subsidiar o aluno acompanhado nas atividades de autocuidados.

Destaca-se, ainda, que independente do papel que o acompanhante escolar vá assumir, a sua formação precisa ser considerada, pois disso depende o trabalho em relação à autonomia da criança, para que sua atuação possa ser gradativamente reduzida até o ponto em que o

aluno consiga o máximo possível de atuação autônoma no contexto escolar. Da mesma forma os professores regentes das salas onde há alunos com deficiência incluídos precisam de capacitação, o que já está prescrito desde 2001, pela Resolução CNE/CEB Nº 02/2001. Caso contrário, um recurso que poderia facilitar o processo de inclusão pode, também, conforme a configuração que assumir, favorecer a exclusão do sujeito acompanhado, mantendo seu isolamento dentro das instituições que teoricamente são inclusivas.

A atuação do acompanhante escolar não pode ser compreendida como uma medida paliativa adotada para reduzir as dificuldades das instituições de ensino que se veem obrigadas a incluir, mas precisa ser compreendida como um serviço que vem somar em termos de estratégias para o favorecimento da permanência e aproveitamento das experiências escolares por parte do aluno incluído. Nesse sentido, uma maior atenção dos documentos legais para o acompanhante escolar, considerando-o como cargo com especificidades bem definidas e, assim, viabilizando o investimento na sua formação, se mostra emergencial.

Não se teve a pretensão de chegar a uma conclusão sobre o que seria o ideal no que diz respeito à configuração do acompanhante escolar, se a criação de mais um cargo que se responsabilizasse, para além das questões de cuidado, com aqueles referentes ao ensino e aprendizagem, se a ampliação das funções do profissional que já existe, se aumento quantitativo de salas de recursos e a contratação de mais professores especializados, entre outros. Objetivou-se através desse estudo, fazer uma análise crítica da realidade atual, tencionando algumas questões que se mostram carentes de atenção e vem se estabelecendo sem o cuidado que merecem, a respeito do que não se pode esperar somente resultados positivos.

Percebe-se, ao final desse trabalho que clarear a compreensão sobre o acompanhante escolar implica no direcionamento das ações da gestão que, em seu âmbito micro precisa organizar-se quanto a questões específicas que vão desde critérios de contratação desse profissional, já que a legislação atribui às escolas esta responsabilidade, até mesmo a especificação desse serviço na documentação que rege o funcionamento de cada instituição de ensino. Já em seu âmbito macro, a gestão educacional precisa fornecer um direcionamento claro em prol de uma experiência profissional satisfatória do acompanhante escolar que requer direcionamento sobre direitos e deveres; também como forma de orientar as instituições de ensino no direcionamento de suas ações e, ainda, principalmente em benefício do aluno acompanhado que tem direito a inclusão na sua compreensão ampla, de aceitação, participação e aprendizagem.

Tem-se a consciência de que a socialização é um elemento passível de ser vivenciado em outras situações que não somente a escola. Portanto, não pode consistir no maior ou único objetivo da inclusão. O papel da escola não se desvincula da aprendizagem e construção do conhecimento por parte de seus alunos. Sendo assim, as estratégias movimentadas pela gestão educacional, seja no âmbito macro, seja no micro, precisam ser adotadas considerando-se que incluir não significa matricular e fazer estar dentro das instituições de ensino regulares.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington: American Psychiatric Association. Porto Alegre: Artmed. 2013.

Associação Psiquiátrica Americana. **DSM-IV-TR – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BARROS, J. F.; BRANDÃO, D. B. S. R. **Acompanhamento Terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar**. X CONPE: Congresso Nacional de Pedagogia Escolar e Educacional. Maringá, PR, 2011. Disponível em <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/39.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispões sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014.

_____. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde. Brasília, 2013a.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. CNE. CEB. **Resolução Nº 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19**, de 08 de setembro de 2010 destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>> Acesso em: 26 nov.2014.

_____. MEC/ SECADI/ DPEE. **Nota Técnica nº 24**, de 21 de março de 2013 destinada a orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília,

2013b. Disponível em: <<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

BAIO, J. Prevalence of Autism Spectrum Disorders — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 14 Sites. **Morbidity and Mortality Weekly Report**. 61(SS03);1-19. 2012. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss6103.pdf>> Acesso em: 24 nov. 2014.

BENINCASA, M. C. **Educação Especial e Educação Infantil**: Uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BERTAZZO, J. **Acompanhamento escolar e Transtornos do Espectro do Autismo**. 10º ANPED SUL, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BOSA, C. “Autismo: Atuais interpretações para antigas observações”. In: BAPTISTA, C. R. e BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

BRITO, A. T. S. **Ampliando o espaço terapêutico**: conversando sobre as ações do acompanhamento terapêutico em crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD no espaço escolar. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/04_A%20C3%ADda%20Teresa%20dos%20Santos%20Brito.pdf>. Acesso em 13 nov. 2014.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDC. **Autism spectrum disorders (ASDs): What should you know?** 2014. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 16 nov, 2014.

CUNHA, . M. et al. **O perfil e a formação do Estagiário Mediador para suporte da Educação Inclusiva**. V Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos/SP, 2012. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2014.

DUARTE, A. P. **A inserção do AT na vida escolar**. Porto Alegre, RS, 2008. Disponível em: <<http://siteat.wordpress.com/2008/10/04/alice/>>. Acesso em 13 nov. 2014.

FOMBONNE, E. et al. Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canadá: Prevalence and links with immunizations. **Pediatrics**, v. 118, n. 1, pp. 139-150. 2006.

FOMBONNE, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. **Pediatric Research**, v.65, n.6, p. 591-598, 2009.

FREITAG, C. M. The genetics of autistic disorder and its clinical relevance: A review of the literature. **Molecular Psychiatry**, v.12, n. 2-22, 2007.

FREITAS, A. O. Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal de Goiás/Campus Catalão, 2013.

GADIA, C. A.; TUCHMAN, R.; ROTTA, N. T. “Autism and pervasive developmental disorders”. **Journal de Pediatria**, v.80, supl. 2, pp. S82-S94, 2004.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez. 2010.

GOERGEN, M. S. “Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Considerações introdutórias a temática”. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus. 2013.

HO, H.; DIAS, I. Campanha Nacional pelos Direitos e pela Assistência das Pessoas com Autismo 2011/2012: Avaliação e observações sobre os questionários da pesquisa AMA/ABRA 2011/12. In: MELLO, A. M. et al. **Retratos do Autismo no Brasil**. 1.ed. São Paulo: AMA, 2013, p.37-62.

KUBASKI, C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores**: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS. 2014. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2014.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, J. F. de; THOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005

LUCK, E. **Gestão Escolar: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de Políticas Públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental das cidades-pólo do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.

MARTINS, M. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed.São Paulo: Hucitec, 2004.

MOUSINHO, R. et al. Mediação Escolar e Inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**. Vol.27, n.82, São Paulo, 2010.

MULLER, R. A. The study of autism as a distributed disorder. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, v.13, p.85-95, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus. p. 7-28. 2013.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política Educacional, Trabalho Docente e alunos da Modalidade Educação Especial:** Um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARTUCCI, D. **Professor de Apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em Goiás.** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/SERVICO/167-2011.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

VIEIRA, S. L. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.27-42.