

**DIÁLOGOS INCLUSIVOS: NARRATIVAS DE ACOMPANHANTES
TERAPÊUTICOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR EM CONTEXTO
PÓS-PANDÊMICO*****INCLUSIVE DIALOGUES: NARRATIVES OF THERAPEUTIC COMPANIONS IN
THE SCHOOL INCLUSION PROCESS IN A POST-PANDEMIC CONTEXT***Calebe Alves Santiago Pinto¹Mariana Grassi Maciel Garcia²

RESUMO: A pandemia de COVID-19 foi uma crise sanitária que impactou diversos setores e grupos da sociedade, como a educação e crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Com isso, é necessário observarmos os processos de inclusão escolar num período pós-pandêmico, através dos cuidadores dessas pessoas, em especial, os acompanhantes terapêuticos (ATs), que são profissionais com importante papel na vida dessas pessoas, com a função de mediadores no processo de inclusão, seja nas atividades acadêmicas ou sociais. Logo, o objetivo dessa pesquisa é investigar a condução do processo de inclusão escolar de crianças com TEA no ensino fundamental, na pós-pandemia de COVID-19, segundo as narrativas de acompanhantes terapêuticos escolares, além de descrever os impactos gerados pela pandemia, analisar a realidade escolar descrita por esse grupo, bem como sobre suas concepções de inclusão, comparando-as com as normativas estabelecidas pela política nacional de inclusão da pessoa com deficiência e a política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. O método utilizado para a coleta dos dados foi a análise qualitativa das verbalizações obtidas das participantes, através de entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram categorizados e posteriormente analisados. Como resultado, é destacado que os participantes acreditam que os déficits gerados pela pandemia são visíveis atualmente, mas que foram atenuados através da terapia ABA e que a inclusão escolar se encontra em desacordo com as políticas públicas vigentes.

Palavras-chave: Inclusão; Acompanhante Terapêutico Escolar; Autismo; Pós-pandemia.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic was a health crisis that impacted several sectors and groups in society, such as education and children with ASD. Therefore, it is necessary to observe the processes of school inclusion in a post-pandemic period, through the caregivers of these people, in particular, the therapeutic companions (TCs), who are professionals with an important role in these people's lives, with the role of mediators in the inclusion process, whether in academic or social activities. Therefore, the objective of this research is to investigate the conduct of the school inclusion process of children with ASD in elementary school, in the post-COVID-19 pandemic, according to the narratives of school therapeutic companions, in addition to describing the impacts generated by the pandemic, analyzing the school reality

¹ Centro Universitário Salesiano - UniSales. Vitória/ES, Brasil. calebepinto2002@gmail.com

² Centro Universitário Salesiano - UniSales. Vitória/ES, Brasil. mariana.garcia@salesiano.br

described by this group, as well as their conceptions of inclusion, comparing them with the regulations established by the national policy for the inclusion of people with disabilities and the National policy for the Protection of the Rights of People with Autism Spectrum Disorders. The method used to collect data was the qualitative analysis of the verbalizations obtained from the participants, through a semi-structured interview. As a result, it is highlighted that participants believe that the deficits generated by the pandemic are currently visible, but that they were mitigated through ABA therapy and that school inclusion is at odds with current public policies.

Keywords: Inclusion; School Therapeutic Companion; Autism; Post-pandemic.

1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) oficializou a pandemia do novo coronavírus, COVID-19 (Opas, 2020). Este vírus, em sua forma mais virulenta, pode levar à pneumonia grave, ocasionando a morte do paciente (Sousa *et al.*, 2022, *apud* Oliveira; Barbosa; Oliveira; Martins; Machado, 2024, p. 717). Além disso, proporcionou inúmeros prejuízos sanitários, econômicos, psicológicos e educacionais. Da mesma maneira, a pandemia desencadeou diferentes impactos na vida das pessoas, principalmente em famílias que possuem um dos seus membros com algum tipo de transtorno ou deficiência, vivendo situações particulares conforme a gravidade de cada caso (Givigi *et al.*, 2021). Dessa forma, pessoas diagnosticadas com TEA, especialmente crianças e adolescentes, apresentavam maior probabilidade de desenvolver sentimentos de frustração, ansiedade e estresse, com o risco de agravar o quadro clínico (Palacio-Ortiz *et al.*, 2020; Colizzi *et al.*, 2020).

Devido à pandemia de COVID-19, instaurou-se um estado de insegurança e instabilidade estrutural, necessitando a utilização de um ensino emergencial que correspondesse à realidade do momento, como o ensino remoto (Oliveira *et al.*, 2024). Todavia, Oliveira e colaboradores (2024) elucidam que a educação da pessoa com TEA exige um ambiente familiar e escolar bem estruturado, com a participação integral das duas instituições na educação do aluno, além das qualificações profissionais do professor, que permitem realizar intervenções que atendam às necessidades individuais de cada estudante e assegurem o processo de inclusão. Nesse sentido, considerando que a criança com TEA necessita de suporte especializado e apoio presencial, o período pandêmico dificultou substancialmente a execução da educação de pessoas dentro do espectro autista, uma vez que a situação inviabilizou as ações ideais de ensino para esse público (Oliveira *et al.*, 2024).

Sendo assim, é importante salientar que a presença do Acompanhante Terapêutico (AT) nas escolas, quando comprovada a necessidade, torna-se obrigatória pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, na Lei 12.764 (Brasil, 2012). Não obstante, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/06), é assegurado o direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência (Brasil, 2015). Logo, tendo em vista o autismo enquanto transtorno complexo do desenvolvimento, que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social, linguagem e uma gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (Greenspan e Wieder, *apud* Assunção, Kucynski, 2018), e os impactos na educação decorrentes da pandemia de COVID-19, torna-se válida e necessária a compreensão da atuação desses profissionais e o acolhimento de suas narrativas, a fim de analisar os processos de inclusão e sua efetividade no âmbito escolar.

1.1 INCLUSÃO ESCOLAR E O DIREITO DA PESSOA COM AUTISMO

Como fundamentos basilares da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana, a nossa Constituição Federal prevê a promoção de bem a todas as pessoas, independente de raça, cor, sexo, e quaisquer formas de discriminação. Dessa forma, no que tange a educação, é vista enquanto direito de todos e visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo e exercício da cidadania (Brasil, 1988, art. 205).

Não obstante, o artigo 27 da Lei 13.146, a educação é assegurada em todos os níveis "de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (Brasil, 2015, art. 27). Além disso, no parágrafo único, é estipulado que tanto a escola quanto a família e a comunidade devem assegurar tal direito, protegendo as pessoas com deficiência de qualquer tipo de violência e negligência (Brasil, 2015).

Por esse viés, ao tratar de inclusão no âmbito da educação, implica rejeitar a exclusão, e para isso, é válido a adoção das escolas por uma políticas de Educação inclusiva, na qual permitiria o desenvolvimento pleno de cada aluno sem que promovesse discriminações (Rodrigues, 2006). Logo, a inclusão escolar é compreendida como a prática que viabiliza a autonomia do estudante, superando suas dificuldades, não se resumindo a simples adaptações (Rodrigues, 2006). Com isso em mente, para que o processo de inclusão seja efetivo, deve ocorrer a participação conjunta da escola e da família, reconhecendo a singularidade de cada um (Lima; Rodovalho *apud* Silva; Carvalho, 2017).

Assim, é importante abordarmos aqui, a distinção entre inclusão e integração, uma vez que na visão integrativa alude que é a pessoa com deficiência que tem de se adequar à sociedade, e não o inverso, como vemos no conceito de inclusão, tornando factível a diferença entre os dois termos (Ministério Público Federal, 2004).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (APA, 2013), o TEA se caracteriza por déficits na comunicação e interação social, na reciprocidade socioemocional e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, além de padrões comportamentais e interesses restritos, estando presentes desde o início do desenvolvimento do indivíduo (podendo resultar em prejuízo significativo no funcionamento social).

A pessoa diagnosticada com TEA tem direito à presença de um acompanhante especializado no ambiente educacional (Brasil, lei 12.764/2012), que a auxilie nas tarefas escolares diárias e forneça suporte emocional e comportamental (Barbosa, 2024). Esse profissional é conhecido como AT, com função e tempo de atuação definidos, visando garantir a inclusão do aluno com necessidades especiais na escola e facilitar o processo educacional, atuando como um facilitador no ambiente inclusivo (Barros; Brandão, 2011; Assali, 2006, *apud* Barbosa, 2024).

1.2 HISTÓRIA E ATUAÇÃO DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO

Ao longo da história, o acompanhante terapêutico se constituiu como uns dos principais aliados na manutenção das relações sociais e na qualidade de vida dos seus clientes, que detinham suas capacidades acadêmicas e laborais comprometidas (Pitia; Santos, *apud* Marco; Calais, 2012).

É importante destacar que o acompanhamento terapêutico tem raízes nos movimentos antimanicomiais a partir da década de 1950 na Europa e Estados Unidos e na década de 1960 na América Latina, especificamente em Buenos Aires, Argentina (Marco; Calais, 2012). Seu objetivo era ir além do ambiente clínico, intervindo no ambiente natural do indivíduo para ensinar novas habilidades por meio de técnicas comportamentais (através de arranjos de contingências gratificantes) (Marco; Calais, 2012).

Tendo especificamente à sua atuação com crianças diagnosticadas com TEA, Barbosa (2024) destaca ações como: acompanhamento individual constante durante todo o período escolar; auxílio no desenvolvimento das atividades planejadas pelos professores com estratégias baseadas nas características individuais de cada criança e de suas famílias, além dos objetivos pedagógicos; gerenciamento de comportamentos desafiadores; suporte nas atividades acadêmicas; auxílio nas interações sociais; auxílio no estabelecimento de rotinas, estruturação do ambiente escolar e suporte na comunicação. Contudo, é crucial enfatizar a necessidade de atuação multidisciplinar, em colaboração com professores, famílias, profissionais de saúde e outros membros do corpo docente, para estabelecer um ambiente verdadeiramente inclusivo e que promova o bem-estar do aluno (Barbosa, 2024).

Portanto, é seguro afirmar que a presença do acompanhante terapêutico é vital para o estabelecimento do processo inclusivo e da manutenção do bem-estar dos alunos assistidos no âmbito escolar, através de seu suporte individualizado em seus desafios comportamentais e de aprendizagem. Dessa forma, tal profissional viabiliza que o aluno possa gozar plenamente dos seus direitos em ter acesso a uma educação de qualidade e inclusiva (Barbosa, 2024)

Além disso, ao abordar a aprendizagem de alunos no ensino fundamental, é válido destacar a importância do uso de diferentes formas de comunicação e linguagem, bem como garantir o acesso a tecnologias assistivas para efetivar uma educação sociocultural inclusiva como um direito de todos, facilitando o acesso e a assimilação do conteúdo (Moraes *apud* Oliveira *et al.*, 2024). Diante disso, uma prática pedagógica inclusiva envolve uma metodologia ampla, com diversas ações que intensificam o interesse dos alunos em diferentes estágios de desenvolvimento, proporcionando uma melhor experiência de aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2024).

1.3 IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL E DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM AUTISMO

Entretanto, a pandemia de COVID-19 evidenciou desafios preexistentes no contexto educacional, especialmente no atendimento educacional especializado, incluindo avanços nos serviços oferecidos nas salas de recursos (Santos; Pereira, 2023). Celestino, Lima, Guidorizzi, Silva e Martins (2022) observam um aumento significativo na frequência e intensidade de problemas comportamentais e dificuldades no gerenciamento das atividades diárias durante a pandemia. Apoiando essas afirmações, a pesquisa de Givigi e colaboradores (2021) revela um aumento de 68% nos comportamentos percebidos como negativos pelos cuidadores de crianças e adolescentes com TEA. Logo, é evidenciado aumento de estresse nesse público, ocasionando aumento significativo de desregulações emocionais e dificuldades de interação social.

Logo, o presente trabalho visa investigar o processo de inclusão escolar em crianças

com TEA no ensino fundamental, segundo as narrativas de acompanhantes terapêuticos escolares, na pós-pandemia de COVID-19, tendo por objetivos específicos compreender a atuação do acompanhante terapêutico e analisar suas concepções frente ao processo de inclusão; examinar os processos de inclusão com alunos com TEA no ensino fundamental no período pós-pandemia e comparar as normativas estabelecidas pela política nacional de inclusão da pessoa com deficiência com o que é realizado na escola.

2 METODOLOGIA

2.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA

A presente pesquisa é qualitativa e exploratória, uma vez que prioriza a qualidade e profundidade dos relatos para obter uma melhor explicação, compreensão dos processos de inclusão com crianças com TEA no ensino fundamental na pós-pandemia de COVID-19 (Gerhardt; Silveira, 2009) e proporcionar maior familiaridade com o tema para torná-lo explícito ou formular hipóteses (Gil, 2002, p. 41).

2.2 PARTICIPANTES

A amostra desta pesquisa engloba 9 participantes, sendo acompanhantes terapêuticos escolares, residentes no estado do Espírito Santo, que atuam (ou atuaram) no ensino fundamental no setor privado de ensino. A escolha dos participantes foi realizada por conveniência, considerando a disponibilidade dos participantes e critérios de acessibilidade, facilitação e proximidade com o pesquisador.

2.3 INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Com a finalidade de alcançar os principais objetivos dessa pesquisa, o instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada, que segundo Gil (2022), é uma técnica na qual duas pessoas são postas uma diante da outra (de forma presencial ou virtual) e em que uma delas formula questões através de um roteiro parcialmente definido e a outra responde. Tal técnica permite ao pesquisador ter mais flexibilidade de explorar pontos de interesse dentro da narrativa do participante. Dessa forma, as perguntas elaboradas tiveram a finalidade de compreender e elucidar os possíveis impactos que o período pandêmico de covid-19 instaurou nas crianças com TEA no ensino fundamental, assim como analisar a atuação do AT escolar e os processos de inclusão dentro da escola, comparando-as com os preceitos firmados nas leis 12.764/12 e 13.146/15. Como resultado, este instrumento possibilitou maior interação com os participantes com a temática, culminando em dados enriquecedores para a construção do artigo.

2.4 PROCEDIMENTO

O primeiro contato com os voluntários foi realizado de duas formas, presencial e virtual (através do aplicativo de comunicação *Whatsapp*), sendo explicitado (em ambos) os objetivos da pesquisa. Em seguida, em comum acordo, foi definido data e horário para a realização da entrevista semiestruturada de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*, com duração máxima de 35 minutos. Vale salientar que antes da realização de cada entrevista, foi encaminhado para os entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados de forma eletrônica. As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma integral, com a

finalidade de obter uma análise e interpretação dos dados obtidos de forma satisfatória.

2.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta, os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), que consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos para a interpretação controlada dos dados, exigindo uma leitura rigorosa para identificar o que é latente no discurso.

Assim, a análise foi dividida em três fases. A primeira fase, pré-análise, envolve a organização dos dados para constituir o corpus da pesquisa. A segunda fase, exploração do material, consiste na segmentação do texto em unidades de registro e na identificação dos temas iniciais. A terceira e última fase, tratamento dos resultados e interpretação, consiste na formação de categorias temáticas que constituirão os resultados finais (Mendes; Miskulin, 2017).

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Essa parte se destina para a apresentação dos resultados e discussões das 9 entrevistas realizadas com os ATs que aceitaram relatar suas experiências. Inicialmente foi caracterizado o perfil dos entrevistados e em seguida, apresentados os resultados em função das categorias da análise, nomeadamente: atuação como AT no âmbito escolar, percepção sobre processos de inclusão e a realidade escolar, a influência da pandemia de COVID-19 nos processos de aprendizagem e socialização das crianças com TEA.

A seguir, está disposto o perfil dos entrevistados, sendo esses 8 estudantes de psicologia (sendo 6 do 10º período e 2 do 8º) e 1 psicólogo formado, que atuaram (ou atuam) enquanto AT em escolas particulares na Grande Vitória. Dois dos participantes se encontram enquanto estagiários contratados pela escola, seis por clínicas e um em ambos, junto ao seu tempo de atuação total e a quantidade de instituições que trabalham. No que cerne a severidade das criança acompanhadas, três participantes assistiram alunos que se enquadram no nível três de suporte, sendo dois que possuem como comorbidade a Deficiência intelectual (DI); Cinco no nível 1 de suporte, cujo um possui como comorbidade o Transtorno Opositor Desafiador (TOD). Dois participantes verbalizam que seus alunos possuíam pouco suporte e não tinham dificuldades acadêmicas acentuadas, apenas sociais, logo, se enquadram também ao nível 1 de suporte; uma verbalizou que a criança necessita de suporte moderado, caracterizando o nível dois de suporte. Conforme ilustrado na tabela 1:

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Participante	Escolaridade	Tempo de atuação	Contratante	Instituições que contratou	Nível de suporte da(s) criança(s)
P1	Bacharel em psicologia	8 meses	Clínica	1	2
P2	10º período de psicologia	1 ano	Escola	1	1
P3	10º período de psicologia	7 meses	Clínica	1	3

Participante	Escolaridade	Tempo de atuação	Contratante	Instituições que contratou	Nível de suporte da(s) criança(s)
P4	8º período de psicologia	1 ano e 6 meses	Clínica	1	1
P5	10º período de psicologia	1 ano e 7 meses	Clínica	1	1
P6	10º período de psicologia	5 meses	Clínica	1	3
P7	10º período de psicologia	5 meses	Clínica e Escola	2	3 e 1
P8	8º período de psicologia	7 meses	Clínica	1	1
P9	10º período de psicologia	1 ano	Escola	1	1

Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Os resultados obtidos, mostrados no quadro 1 abaixo, apresentam elementos da atuação do AT no âmbito escolar, nos quais as verbalizações frequentes se referem a sua presença e ações nos processos de inclusão.

Quadro 1 - Categoria 1: atuação do AT no âmbito escolar

Subcategoria	Verbalizações
Contexto acadêmico	<p>P1: “Então eu auxilio nesse processo né, de escrita Interpretação, na estimulação ali, né? Cognitiva.”</p> <p>P2: “Estar do lado dele na hora da prova, você vai estar do lado dele fazendo atividade.”</p> <p>P4: “ traduzir um pouquinho para que ele vá entender melhor.”</p> <p>P6: “Tento fazer algumas atividades acadêmicas que os professores dão [...] uso de visuais, sistema de pista, de espera, é bem recorrente lá naquele ambiente.”</p> <p>P7: “eu auxiliava dentro da sala,tentava adaptar algumas atividades que chegavam pra ele.”</p> <p>P9: “ajudava nas atividades da escola, a fazer as atividades de escrever, leitura. Nas de matemática, quando tinha dificuldade, ajudava também. Ajudava nas provas, para fazer as provas.”</p>
Contexto social	<p>P1: “Também trabalho a questão da socialização...”</p> <p>P5: “[...] interferir pouquíssimas vezes em atividades em grupo, em atividades em dupla ou atividades externas.”</p> <p>P7: “Eu preciso interagir com as outras... Pra dar modelo pra minha criança... De como interagir com outras crianças.”</p>

Subcategoria	Verbalizações
Manejo de crises	<p>P2: “Então eu tirei ele da sala, manejei ele, conversei com ele.”</p> <p>P3: “eu faço com ela dois exercícios de respiração, que eu aprendi lá na clínica, e uso com ela os objetos sensoriais...”</p> <p>P4: “[...] E o tema de se acalmar, geralmente, é ir cantando em algum lugar, se acalmando aos poucos, ir respirando, contando, contar alguma história, porque ele gosta de história e tudo mais.”</p> <p>P5: “o que eu faço é falar pra criança que ela está irritada ou que está triste o que ela precisa fazer pra se acalmar e aí a própria criança já sabe o que precisa fazer pra se acalmar, já tem esse repertório...”</p> <p>P6: “[...] aproveito alguns momentos que a sala está vazia mesmo, para poder acalmá-lo.”</p> <p>P9: “eu deixava ele chorar até ele parar. E vinha até mim e a gente voltava a conversar.”</p>
Desenvolvimento de Habilidades	<p>P1: “auxílio principalmente por ela não ter falas muito funcionais; dificulta um pouco essa relação de amizade com outras crianças, então faço essa estimulação.</p> <p>P3: “dentro do currículo tem os programas que eu trabalho ao longo do dia. Mando, tato, formar frase, tudo isso.”</p> <p>P6: “Uma outra coisa que eu tento trabalhar mais vezes lá na escola, que encaixa e não no contexto acadêmico, é a comunicação dele [...] Então, trabalho a comunicação dele com PECS, que é o Caderno de Comunicação.”</p> <p>P7: “[...] eu tive que trabalhar, independência, interação social com os pares, então, muitas vezes, eu deixava de... ficava longe, pra deixar com que ele fosse desenvolvendo a interação com os pares.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Na subcategoria “Contexto acadêmico”, as ações do AT são voltadas para o auxílio na compreensão e apoio na resolução de atividades e provas. Contudo, um dos participantes relatou que elaborava materiais adaptados para a necessidade acadêmica da criança assistida.

Na subcategoria “Contexto social”, obtiveram poucas verbalizações, uma vez que muitas crianças assistidas não possuíam interesse nos pares ou a escola não estimulava o contato. Contudo, as ações verbalizadas são referentes à mediação das relações, cujo grau de ajuda irá variar de acordo com o desempenho da criança.

Na subcategoria “Manejo de crises”, as ações são voltadas ao diálogo e exercícios de relaxamento, somados a elementos lúdicos (como histórias ou canções). Dessa forma, é visto que durante o manejo de crise, os ATs utilizam mais de uma técnica, bem como o uso de elementos e oportunidades disponíveis no ambiente, como é apontado por um dos entrevistados: *“aproveito alguns momentos que a sala está vazia mesmo, para poder acalmá-lo.”* (P6).

Todavia, seis dos entrevistados afirmam que a escola não oferece apoio durante esse manejo, seja por problemas estruturais ou por falta de capacitação, sendo explícita nas seguintes falas: *“a escola tem uma sala para manejo de crise, mas fica muito distante.”* (P6); *“eles tentavam, mas não sabiam como fazer [...] muito despreparo pra atuar em crises agressivas.”* (P7); *“não tinha ninguém além de mim que tinha o mínimo de noção de um manejo específico.”* (P6).

Na subcategoria “Desenvolvimento de habilidades”, as ações são diversas, cada uma de acordo com a necessidade da criança, contudo, com a mesma função de estimular o desenvolvimento do aluno, seja na aquisição ou fortalecimento de repertório comportamental a fim de proporcionar melhor qualidade de vida. Dessa forma, as ações apresentadas foram referente aquisição de repertórios acadêmicos, sociais e de comunicação.

Todavia, é visto em dois dos ATs, que são contratados pelas escolas, a percepção que a sua função não é pautada no desenvolvimento de habilidades, mas sim no controle e vigilância da criança, sendo evidente nas seguintes falas: *“A escola quer mais que, tipo, só tenha alguém ali, e não que tenha alguém, de fato, atuando para trazer qualidade de vida para aquela criança.”* (P7), *“A nossa função na escola era somente estar ao lado da criança. Caso a nossa criança não estivesse lá, a gente era colocado para ficar com outra criança.”* (P2).

Tal perspectiva evidencia modelo oposto de inclusão citada por Rodrigues (2006), enquanto prática viabilizadora de autonomia e superação de dificuldades e se configura com o paradigma integrativo, que se propõe em apenas inserir o aluno, sem que este se desenvolva.

Sendo assim, conforme o que foi exposto, vemos que o AT, enquanto um dos agentes da inclusão, possui múltiplas ações que visam um fim comum, proporcionar qualidade de vida à criança assistida, estando de acordo com Barbosa (2024), que afirmar de que é esperado ao AT que realize atividades que auxiliem a criança a desenvolver habilidades necessárias na instituição, como habilidades acadêmicas, bem como dar suporte na comunicação, apoio nas interações sociais, gerenciamento de comportamentos desafiadores. Entretanto, é necessário que o mesmo realize um trabalho em conjunto com os professores, a equipe pedagógica e outros profissionais da saúde mental.

Entretanto, mesmo que os entrevistados possuam esses atributos, quatro dos participantes afirmam a existência de uma falha dentro do trabalho multidisciplinar, apontando alguns elementos sobre a postura do corpo escolar frente a resolução de problemas segundo as especificidades da crianças, acarretando sobrecarga em sua atuação, como podemos ver nas seguintes afirmações: *“A escola ajuda depois que eu já levo para ela o problema ou a situação. Mas não tem essa parte do acompanhamento da escola, como, tipo assim a criança está totalmente sobre a minha responsabilidade e acabou, sabe.”*(P1), *“A fulana é totalmente minha responsabilidade, por exemplo. Tem uma funcionária que dá o lanche para as crianças. O lanche da fulana eu tenho que ir buscar, como se fosse minha responsabilidade. Tem uma funcionária para dar banho em todas as crianças, mas o banho da fulana sou eu quem dou. Ou seja, tudo que é sobre ela é a minha responsabilidade.”*(P3).

Diante de tais afirmações, é exposto que a falta de preparo dos profissionais da escola interfere diretamente na atuação do AT, uma vez que seu trabalho, é multidisciplinar (Barbosa, 2024) necessitando que cada profissional nessa teia de atuações colaborem para proporcionar espaços inclusivos, que permitam o desenvolvimento pleno da criança no âmbito escolar.

Não distante, em relação das percepções dos ATs sobre a realidade da inclusão escolar, as perguntas foram relacionadas à postura da escola frente ao oferecimento de espaços inclusivos, seja na adaptação de elementos curriculares, nas interações

sociais ou durante o manejo de crises, os resultados obtidos foram agrupados na categoria "percepções sobre a inclusão vigente", conforme o quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Categoria 2: Percepções sobre a inclusão vigente

Verbalizações	<p>P1: "Eu não vejo de fato tendo essa Inclusão [...] eu acho que tem essa lacuna, essa falha ainda na inclusão."</p> <p>P2: "Naquele espaço, a inclusão para mim seria, totalmente, exclusão. [...] o aluno não é incluído na sala de aula, você está ali para o aluno não ficar sozinho."</p> <p>P3: "Falaria falha [...] eu não acredito que a escola esteja interessada com o desenvolvimento da minha criança, porque eles não procuram saber..."</p> <p>P4: "Tentam mas [...] eles não chegou lá, mas estão tentando"</p> <p>P5: "Eles realmente estão interessados ali, estão engajados"</p> <p>P6: "Eu vejo um exercício de esforço deles nessa escola que eu atuo, de esforço para querer ajudar, de querer socializar com o aprendiz. [...] Mas sinto falta de muita coisa. Muita coisa poderia ser diferente."</p> <p>P7: "eu acho que eles tentam incluir. Mas eu acho que a forma como que eles tentam incluir é algo errado."</p> <p>P8: "A escola que ele estuda é uma escola muito boa. E eles fazem questão, assim, de saber se está tudo certo."</p> <p>P9: "Essa escola tem uma inclusão que funciona. É inclusiva de verdade."</p>
---------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As respostas contemplam as percepções dos Ats frente ao processo de inclusão nas escolas que atuam, onde seis dos entrevistados possuem uma visão negativa, sendo grande parte justificada pelo despreparo profissional do corpo escolar ou desinteresse da escola no desenvolvimento do aluno (ou ambos) diante as especificidades da criança com TEA, como podemos ver nas seguintes falas: *"Esses dias eu recebi uma pergunta da professora. A fulana sabe ler? Como é que ela é a professora responsável pela aluna e ela não sabe se o aluno dela faz leitura? Com a menina sabendo ler, já forma sílaba, já forma frase, divisão, multiplicação."*(P3), *"eu acho que eles jogam no Google, assim, os professores, "atividades adaptadas para autistas". Imprime e entrega pra criança. Porque chegam umas coisas absurdas. Ou que não contemplam em nada, a criança vai fazer aquilo em dois segundos [...]"* Ou era muito difícil e gerava frustração. Nunca vinha nada adaptado de fato."(P7). Dessa forma, o conteúdo das verbalizações, em sua maioria, é marcado por uma falta, lacunas e tentativas, remetendo a uma "inclusão incompleta" ou ausente.

Um ponto importante visto nas falas dos entrevistados foi que, os ATs que atenderam crianças de nível de suporte maior (ou de nível 1, mas que apresentavam comportamentos desafiadores), enfrentam desafios maiores da escola do que as que não apresentam lacunas significativas comportamentais e no aprendizado. Ou seja, é visto que quanto maior é o nível de suporte da criança, maior é o desafio de incluí-la nesse espaço, evidenciando uma debilidade estrutural do modelo escolar vigente, como também afirma o P6: *"[...] nenhuma escola tem o suporte necessário, a capacidade, me foge o termo correto para falar nesse momento, mas não tem a estrutura para trabalhar com público, com transtornos."*

Logo, segundo as narrativas dos entrevistados, vemos que nessas instituições, não estão de acordo com a lei 13.146 (Brasil, 2015), que no artigo 28 prevê a

disponibilização de professores para atendimento educacional especializado e profissionais de apoio, além da adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado.

Outrossim, seis dos participantes identificaram formas de discriminação dentro do âmbito escolar: *“A gente tem... Muito velado... E muito sutil [...] Acho que quanto mais comprometida a criança é, mais discriminada, por consequência é também. Então a criança nível 3 de suporte, não verbal, acho que ela é muito... As pessoas... Por ela não se comunicar, não se expressar verbalmente, as pessoas nem vão até ela, tipo, meio que tratam como invisível mesmo.”* (P7); *“[...] Uma das minhas crianças sofreu bullying na sala. Foi a primeira experiência da vida dela sofrendo bullying e ela percebeu e ficou muito triste. Foi embora muito triste. Foi embora chorando, não sabia por que que estava chorando, mas sabia o que tinha acontecido [...] E aí um dos meninos que estava no grupo falou que não queria ficar ali por causa dele. E aí ficou rindo e apontando para as outras crianças.”*(P5).

Diante da lei 13.146/2015 (art. 4 e 5) e 12.764 (art. 4), a discriminação é entendida como toda forma de distinção, restrição ou exclusão, através de ação ou omissão, que tenha a finalidade de prejudicar – incluindo também, a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas – em razão da deficiência do indivíduo. Embora que a mesma lei esteja prevê que nenhuma pessoa com deficiência sofra por discriminações e tenha o direito de igualdade assegurado, além de protegê-la de toda forma de negligência, discriminação e outras violências. É visto que, dentre das narrativas, a discriminação persiste no espaço escolar e é exercida por todos da instituição, se diferindo apenas no modo de execução, sendo sutil entre o corpo docente (como falta de adaptação razoável de atividades e indiferença) e ativa no discente (*bullying*).

Contudo, é mister salientar que a responsabilidade da construção de um espaço inclusivo (e o combate da exclusão e a efetivação dos direitos desse público) não é exclusiva da escola, mas sim do trabalho em conjunto da família, Estado e comunidade também como aponta a lei 13.146/2015 no art. 8. Dessa forma, é inviável que a instituição atue de forma efetiva caso não tenha o apoio dessas entidades.

Outrossim, é visto que três dos entrevistados apontam tentativas da escola em fornecer espaço cuja a inclusão seja efetiva para essas crianças, mas que apresentam capacidade técnica insuficiente para isso. Rodrigues (2006) atribui tal despreparo devido a complexidade da profissão do professor (na qual é necessário grande versatilidade e criatividade para intervir em condições diferentes), necessitando mais que uma formação acadêmica, mas profissional; outrossim, afirma que tão somente o professor conseguirá realizar mudanças significativas, quando não possuir abertura da instituição para atuar. Dessa forma, para a promoção de espaços inclusivos dentro da escola, não basta somente do posicionamento do professor, mas também do coletivo escolar implicando para uma abertura de uma nova organização de modelo escolar (Rodrigues, 2006). Logo, é necessário discutirmos sobre o modelo escolar vigente e refletir sobre o que de fato está sendo constituindo nesses espaços, se de fato constitui em inclusão ou em integração.

Então do que se apreende dos resultados apresentados no quadro 2, é que, além das percepções negativas dos participantes, a existência de um estado de transição entre integração e inclusão.

Embora todos os entrevistados não tenham atuado antes do período pandêmico, tiveram informação de como a criança se desenvolveu durante a pandemia. Dessa forma, as perguntas foram relacionadas para os impactos sociais e de aprendizagem que a pandemia desenvolveu na criança assistida. Os resultados foram agrupados na categoria “a influência da pandemia nos processos de aprendizagem e socialização”, conforme o quadro 3 mostra a seguir:

Quadro 3 - Categoria 3: a influência da pandemia nos processos de aprendizagem e socialização

Verbalizações	<p>P1: “Ela está no terceiro ano agora, então ela estava no primeiro e segundo ano são uma fase crucial para essa aprendizagem. Então você vê logo, de cara, esse impacto nessa área e como as duas também tem problemas nessa questão de socialização.”</p> <p>P2: “Eu vi sim um déficit. Em algumas coisas que eles poderiam ter aprendido. Mas nada assim muito... Gritante, até porque a escola que eu acompanhei era a escola de nível social muito alto.”</p> <p>P3: “A pandemia foi o momento que a família se viu obrigada a passar tempo com a criança, que eles não conheciam. E os relatos é que a criança voltou assim. Outra criança mesmo, no sentido de questão de desenvolvimento, coisas que tinham aprendido, que achavam que era uma aprendizagem consolidada. Voltou sem saber fazer, com aumento de comportamentos inadequados.”</p> <p>P4: “Consigo perceber que a parte social mesmos das crianças, parece que as vezes tipo, ficou um pouquinho debilitada sabe.”</p> <p>P6: “Lembro quando ele chegou lá, ele não conseguia montar nenhum quebra-cabeça, mal, mal encaixar blocos...”</p> <p>P7: “É... E não só das crianças que eu acompanhei. vejo uma defasagem... Muito grande. De crianças que... Não tem repertório social pra dividir nada... De... Brincar cooperativo... Muito defasado...”</p> <p>P8: “Ele não tem problema em interações com adultos. Só com crianças. Mas não tem, de fato. Mas eu acredito que a pandemia possa, sim, ter impactado.”</p>
----------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Os dados do quadro 3 apontam que oito dos participantes afirmam que a pandemia de covid-19 possuiu influência nos processos de aprendizagem e socialização com crianças com TEA. Outrossim, 1 participante mencionou uma delicada questão frente a família da criança, que segundo ela, não se dispunha muito tempo com a criança, desconhecendo manejos específicos, acarretando em sérios problemas comportamentais.

Dessa forma, os dados coletados se encontram de acordo com as pesquisas de Givigi *et al.* (2021) e Collizi *et. al.* (2020) e Palacio-Ortiz (2020) que apontam as dificuldades deste público frente ao período pandêmico, cujo percentual de crises e problemas comportamentais elevaram-se nesse espaço de tempo.

Todavia, os entrevistados apontam que os impactos gerados por tal período foram mitigados diante terapia ABA; contudo, mostram uma percepção que crianças típicas apresentam lacunas em seu desenvolvimento. Outrossim, devido não terem atuado antes do contexto pandêmico, os participantes não conseguiram identificar nenhuma mudança no manejo da escola frente a esse público.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender um pouco mais sobre a atuação e

concepções dos ATs sobre os processos de inclusão com crianças com TEA nas pós pandemia de covid-19, assim como as dificuldades existentes no meio escolar. Tais pontos foram alcançados através da realização de entrevistas e com leitura bibliográfica de autores que abordam o tema.

Os relatos obtidos pelos participantes expressam, em maioria, uma insatisfação com a escola que atuam (ou atuaram), mostrando que o corpo docente não oferece material devidamente adaptado para sua criança, a inexistência de acompanhamento do aluno pela escola, falta de capacitação dos professores para lidarem com esse público. Sobre suas atuações, evidenciaram o que fora mencionado diversas vezes, uma ação de mediador e que auxilia o aluno em determinados campos da vida escolar. Embora os entrevistados não tenham nenhuma experiência no campo de atuação em um período anterior a pandemia, relatam que as crianças acompanhadas foram impactadas negativamente (sendo tais aspectos tratados em terapia ABA), mas que não conseguiram identificar diferenças no manejo da escola com o público que necessita de atendimento especializado.

Para atingir uma melhor compreensão sobre as narrativas, definiu-se quatro objetivos específicos. Em primeiro lugar, buscou-se analisar a atuação do AT e suas concepções sobre os processos de inclusão no âmbito escolar, em seguida procurou-se examinar as narrativas e compará-las com as normativas estabelecidas pela política nacional de inclusão.

A fim de atingir os objetivos supracitados, foi realizada uma análise qualitativa e exploratória, que através das entrevistas, foi possível entender mais sobre os processos de inclusão pelo olhar de um AT. Os resultados desta análise foram agrupados em três categorias, nomeadas respectivamente como: “atuação do AT no âmbito escolar”, “percepções sobre a inclusão vigente” e “a influência da pandemia nos processos de aprendizagem e socialização”.

Os resultados através da análise dos dados possibilitaram a compreensão de que conforme maior o nível de suporte da criança assistida, maior a dificuldade que a escola possui de incluí-la de forma efetiva. Isto é devido de um modelo escolar não favorável aos processos de inclusão, onde o que de fato é aplicado se mostra a integração. Dessa forma, foi mostrado que os processo de inclusão não condiz com a lei de Orgânica da pessoa com deficiência e com a lei de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, uma vez que é visto diversas debilidades estruturais no sistema escolar.

Por fim, ressalta-se a relevância do incentivo de pesquisas acerca do tema, tendo em vista sua escassez, a fim de não somente dar visibilidade ao AT, mas também, investigar meios para efetivar a inclusão nos espaços acadêmicos, assegurando o que é previsto em lei e viabilizar qualidade de vida para as crianças com TEA no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO JR, F. B.; KUCZYNSKI, E. Autismo: conceito e diagnóstico. In: SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. (org.). **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-31.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, E. A. F. **Inclusão escolar**: a mediação do acompanhante terapêutico/mediador escolar na aprendizagem do aluno com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/3515>. Acesso: 11 de abr. de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República [2016].

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CELESTINO, N. M. *et al.* A psicoeducação dos cuidadores de crianças com TEA no pós COVID-19. **Fundação de Ensino Octávio Bastos**. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/3682?mode=full>. Acesso em: 20 abr. de 2024.

COLIZZI, M. S. *et al.* Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: an online parent survey. **Brain Sciences**, v. 10, n. 6, art. 341, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 5 jun. de 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 7. ed. - São Paulo. Atlas, 2022.

GIVIGI, R. C. N. *et al.* Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [online], v. 24, n. 03, p. 618-640, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em : 21 abr. de 2024.

MARCO, M. N. C.; CALAIS, S. L. Acompanhante terapêutico: Caracterização da prática profissional na perspectiva da análise do comportamento. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v. 14. n. 3, p. 4-33, 2012. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/546/364>. Acesso em: 27 mar. de 2024.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v.47 ,n.165, p.1044-1066, 2017 .

Disponível em :

<https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 11 jun. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SANTOS, B. S. S.; PEREIRA, D. D. Análise preliminar do impacto da pandemia na educação especial pela ótica de professores da sala de recurso multifuncional em Parintins no baixo Amazonas. **Revista Enfil**, v. 11 n. 18, p. 113-131, nov. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/57392/35193>. Acesso em: 15 de abr. de 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, abr.-jun. 2017. Disponível em: <https://scite.ai/reports/compreendendo-o-processo-de-inclusao-MVQ6M0E> . Acesso em: 16 abr. de 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. **Paho.org**, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 25 maio de 2024.

OLIVEIRA, L. M. *et al.* Desafios da educação inclusiva para alunos com transtorno do espectro do autismo nos anos iniciais durante a pandemia de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 709-722, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.13807>. Acesso em: 19 maio 2024.

PALACIO-ORTIZ, J. D. *et al.* Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la pandemia por COVID-19. **Revista Colombiana de Psiquiatria**, v. 49, n. 4, p.279-288, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2020.05.006>. Acesso em: 11 set. de 2024.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial, 2006. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/20-Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educacao-Inclusiva-capitulo-do-livro-2006.pdf>. Acesso em: 1 de nov. de 2024.