REVISTA
AMOR MUNDI

DESAFIOS DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

CHALLENGES FACED BY SUPPORT TEACHERS IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

DESAFÍOS DEL PROFESOR DE APOYO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Milka Verônica Martins da Luz[1]
https://orcid.org/0009-0002-3243-7947

Diosnel Centurion[2]
https://orcid.org/0000-0002-2656-183X

DOI: https://doi.org/10.46550/am.v7i3.89

Resumo: A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige apoios que ultrapassem a presença física em classes comuns. Diante da diversidade de nomenclaturas, vínculos e atribuições existentes no Brasil, questiona-se: quais desafios condicionam a atuação do professor de apoio na inclusão de estudantes com TEA? O objetivo é analisar esses desafios, considerando formação, identidade profissional, colaboração, planejamento pedagógico, condições de trabalho e promoção da autonomia. Realizou-se revisão narrativa da literatura, de natureza qualitativa, com buscas na Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico e páginas oficiais. Foram priorizados textos recentes, sem excluir

1 Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Assunción/PY. E-mail: venusmv@gmail.com

2 Doutorado (Ph.D.) em Comunicação Internacional pela Macquarie University (Sydney, Austrália) e professor orientador do Programa de Doutorado Ciência da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA), Assunción/PY. E-mail: lensoid@gmail.com

A Revista Amor Mundi está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional. ISSN 2675-9152

produções clássicas e documentos normativos indispensáveis; também se incorporaram estudos em inglês, espanhol e português de Portugal. O material foi submetido à leitura exploratória, analítica e síntese temática. Os resultados mostram que os principais obstáculos são a indefinição entre apoio escolar e docência, formação insuficiente, contratos precários, falta de tempo para planejamento conjunto, fragilidade da articulação com professor regente, Atendimento Educacional Especializado, gestão e família, além do risco de dependência e isolamento do estudante. Conclui-se que o apoio favorece a inclusão quando integra uma rede escolar, possui atribuições claras, recebe formação contextualizada e orienta sua intervenção para participação, aprendizagem e autonomia.

Palavras-chave: mediação educacional; formação docente; trabalho colaborativo; autonomia discente; acessibilidade curricular.

Abstract: The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires support that goes beyond physical placement in mainstream classrooms. Given the diversity of job titles, employment arrangements, and responsibilities found in Brazil, this study asks: which challenges shape the work of support teachers in the inclusion of students with ASD? The objective is to analyze these challenges by considering training, professional identity, collaboration, pedagogical planning, working conditions, and the promotion of autonomy. A qualitative narrative literature review was conducted through searches in Scientific Electronic Library Online (SciELO), Virtual Health Library (BVS), the journals portal of the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Capes), Google Scholar, and official websites. Recent texts were prioritized without excluding foundational studies and essential regulations; studies in English, Spanish, and European Portuguese were also included. The material underwent exploratory and analytical reading followed by thematic synthesis. Results indicate that the main barriers are unclear boundaries between school support and teaching, insufficient training, precarious contracts, lack of time for joint planning, weak coordination with classroom teachers, specialized educational services, school leadership, and families, as well as the risk of student dependence and isolation. Support contributes to inclusion when embedded in a school-wide network, guided by clear duties and contextualized training, and directed toward participation, learning, and autonomy.

Keywords: educational mediation; teacher education; collaborative work; student autonomy; curricular accessibility.

Resumen: La escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere apoyos que superen la presencia física en las aulas ordinarias. Ante la diversidad de denominaciones, vínculos laborales y atribuciones existentes en Brasil, se pregunta: ¿qué desafíos condicionan la actuación del profesor de apoyo en la inclusión de estudiantes con TEA? El objetivo es analizar esos desafíos, considerando formación, identidad profesional, colaboración, planificación pedagógica, condiciones laborales y promoción de la autonomía. Se realizó una revisión narrativa de la literatura, de naturaleza cualitativa, con búsquedas en Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual en Salud (BVS), Portal de Periódicos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes), Google Académico y páginas oficiales. Se priorizaron textos recientes, sin excluir obras clásicas y documentos normativos indispensables; también se incluyeron estudios en inglés, español y portugués de Portugal. El material fue sometido a lectura exploratoria, analítica y síntesis temática. Los resultados muestran como principales obstáculos la indefinición entre apoyo escolar y docencia, formación insuficiente, contratación precaria, falta de tiempo para planificación conjunta, débil articulación con el profesor titular, la atención educativa especializada, la gestión y la familia, además del riesgo de dependencia y aislamiento del estudiante. Se concluye que el apoyo favorece la inclusión cuando integra una red escolar, tiene atribuciones claras, recibe formación contextualizada y orienta su intervención hacia la participación, el aprendizaje y la autonomía.

Palabras clave: mediación educativa; formación docente; trabajo colaborativo; autonomía estudiantil; accesibilidad curricular.

1 Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se esgota na matrícula ou na permanência física em uma classe comum. Ela requer condições para participar das atividades, construir conhecimentos, estabelecer relações e desenvolver autonomia, o que desloca a discussão do acesso formal para a qualidade da experiência educacional. Nesse percurso, a presença de um profissional de apoio pode favorecer o enfrentamento de barreiras, mas também pode produzir novas formas de separação quando sua atuação não está integrada ao projeto pedagógico da escola.

O tema apresenta uma dificuldade terminológica. Nas redes brasileiras, expressões como professor de apoio, profissional de apoio escolar, segundo professor, mediador, monitor e acompanhante especializado nomeiam funções que não são necessariamente equivalentes. Essa pluralidade repercute na definição da formação exigida, no vínculo trabalhista, nas tarefas pedagógicas e nos limites da responsabilidade de cada agente. Por essa razão, este artigo utiliza professor de apoio como expressão corrente no debate educacional, sem apagar as distinções jurídicas e institucionais que atravessam o campo.

A questão norteadora é: quais desafios condicionam a atuação do professor de apoio na inclusão de estudantes com TEA na educação básica brasileira? O objetivo geral consiste em analisar esses desafios a partir da literatura e do marco normativo nacional. Especificamente, busca-se discutir a identidade e as atribuições do apoio, examinar problemas de formação e condições de trabalho, avaliar a colaboração entre os profissionais e problematizar práticas que podem gerar dependência ou isolamento.

A relevância da investigação está na distância observada entre o reconhecimento do direito ao apoio e as condições concretas de sua oferta. Quando o profissional recebe incumbências vagas, pouca supervisão e nenhuma oportunidade de planejamento, a escola tende a concentrar nele a responsabilidade por um estudante que pertence a toda a comunidade educativa. Examinar essa tensão permite compreender por que a simples designação de um adulto para acompanhar o aluno não assegura, por si, uma inclusão efetiva.

O argumento desenvolvido é que os desafios do professor de apoio não resultam apenas das características do TEA. Eles emergem, sobretudo, de escolhas organizacionais: critérios de contratação, clareza das atribuições, formação em serviço, disponibilidade de recursos, liderança pedagógica e formas de cooperação. O texto está organizado em metodologia, análise temática dos resultados e considerações finais, preservando o caráter interpretativo próprio da revisão narrativa.

2 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de natureza qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. Essa modalidade é apropriada para descrever e discutir o desenvolvimento

teórico e contextual de um assunto, embora não ofereça a reprodutibilidade nem a resposta quantitativa próprias de uma revisão sistemática (Rother, 2007). Para ampliar a transparência, a busca e os critérios de escolha foram explicitados, em consonância com a recomendação de Green, Johnson e Adams (2006) de aumentar a objetividade das revisões narrativas.

As buscas foram realizadas entre setembro e outubro de 2026 na Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Google Acadêmico e páginas institucionais. Utilizaram-se combinações, em português, inglês e espanhol, dos termos professor de apoio, profissional de apoio escolar, segundo professor, autismo, TEA, inclusão escolar, support teacher, teaching assistant, paraprofessional, autism, inclusión educativa e profesor de apoyo. Também foram examinadas as referências da tese que originou o tema, sem transferir para o artigo resultados empíricos específicos de Caldas Novas.

Foram incluídos artigos científicos, dissertações, teses, livros acadêmicos e documentos oficiais com relação direta com o apoio à escolarização de estudantes com TEA, a educação inclusiva, a formação docente, o trabalho colaborativo ou a autonomia discente. Priorizaram-se publicações entre 2015 e 2026, mantendo-se textos anteriores quando apresentavam conceitos ou resultados fundamentais. Excluíram-se duplicatas, textos opinativos sem sustentação acadêmica, páginas comerciais e materiais cujo conteúdo integral ou dados bibliográficos não pudessem ser verificados.

A seleção não pretendeu exaurir toda a produção existente. Depois da leitura exploratória, os textos mais aderentes ao problema foram submetidos à leitura integral e fichamento de objetivo, contexto, método, resultados, limites e contribuição. A síntese foi orientada por categorias construídas durante a análise: identidade e atribuições; formação; condições de trabalho; colaboração e planejamento; mediação pedagógica; comunicação e regulação; autonomia, interação entre pares e risco de segregação.

A interpretação confrontou resultados brasileiros com três conjuntos de literatura estrangeira: estudos em inglês sobre assistentes e paraprofissionais, produção espanhola sobre facilitadores organizacionais e didáticos e pesquisas portuguesas sobre práticas em sala. O procedimento buscou distinguir convergências de contexto e diferenças institucionais,

sem transportar automaticamente modelos estrangeiros para o Brasil. Como parâmetro de qualidade, observaram-se a justificativa do tema, a formulação do objetivo, a descrição da busca, a consistência das referências, o raciocínio científico e a apresentação adequada das evidências, dimensões propostas pela escala SANRA (Baethge; Goldbeck-Wood; Mertens, 2019).

3 Resultados e análise dos dados

A análise do material selecionado foi organizada em sete categorias temáticas, definidas a partir da recorrência e da articulação dos desafios atribuídos à atuação do professor de apoio na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. As categorias contemplam o lugar do apoio na política inclusiva; a formação e a identidade profissional; as condições de trabalho e as atribuições; o planejamento e o trabalho colaborativo; a mediação pedagógica e a acessibilidade curricular; a comunicação e as situações desafiadoras; e a autonomia e a interação entre pares. Essa organização permite examinar o tema de maneira integrada, relacionando os aspectos normativos, institucionais, profissionais e pedagógicos que condicionam a qualidade do apoio oferecido no contexto escolar brasileiro.

3.1 O lugar do apoio na política inclusiva

O ponto de partida é jurídico e pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e prevê serviços de apoio especializado quando necessários às peculiaridades dos estudantes (Brasil, 1996). A Lei n. 12.764/2012, por sua vez, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura acompanhante especializado nos casos de comprovada necessidade (Brasil, 2012). Esses comandos sustentam o direito ao suporte, mas não eliminam a necessidade de interpretar quem deve prestá-lo e quais tarefas lhe cabem.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência adotou uma definição funcional. O profissional de apoio escolar exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção e atua nas demais atividades escolares em que for necessário, excluídas técnicas próprias de profissões regulamentadas (Brasil, 2015). Em 2025, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva determinou que a atuação ocorra em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional

Individualizado (PEI), mediante avaliação por estudo de caso, além de fixar formação inicial mínima de nível médio e formação continuada de 180 horas (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Essas normas não autorizam equiparar automaticamente profissional de apoio escolar e professor de apoio. O primeiro possui definição federal centrada em apoios necessários à participação escolar, enquanto o segundo pode assumir função docente em determinadas redes, conforme legislação própria e exigência de licenciatura. Lopes e Mendes (2023) encontraram grande variação de nomes, requisitos, contratos e atividades em cinco municípios, demonstrando que a ausência histórica de diretrizes uniformes favoreceu desvios de função, precarização e interpretações contraditórias.

A distinção é decisiva para o tema. Se o professor de apoio é contratado como docente, sua atuação pressupõe planejamento, mediação e avaliação em colaboração com o professor regente; se se trata do profissional previsto na Lei Brasileira de Inclusão, ele não deve substituir o ensino nem assumir atribuições privativas de outras profissões. A indefinição faz com que o mesmo trabalhador seja cobrado como cuidador, auxiliar, professor particular, gestor do comportamento e interlocutor da família, sem que tenha autoridade, formação ou condições para responder a todas essas expectativas.

3.2 Formação e identidade profissional

A insuficiência formativa aparece de maneira recorrente. Na revisão de 13 artigos realizada por Adurens e Vieira (2018), os docentes relataram dificuldades pedagógicas, sociais, comportamentais e afetivas, acompanhadas da necessidade de materiais adequados, equipe multiprofissional e apoio às famílias. A disposição para aprender coexistia com insegurança e falta de orientação, o que impede reduzir o problema a uma suposta resistência individual do professor.

Camargo *et al.* (2020) entrevistaram 19 professores de escolas públicas e concluíram que a formação continuada precisa ser menos genérica e mais próxima das dúvidas concretas sobre como ensinar, avaliar e lidar com situações comportamentais. Ponce e Abrão (2019) chegaram a resultado semelhante: três das quatro professoras entrevistadas apontaram a formação insuficiente como fonte de angústia, e palestras abrangentes não atendiam às particularidades do aluno presente em sala. Portanto,

o acúmulo de cursos não substitui acompanhamento situado, análise de casos e reflexão compartilhada sobre a prática.

Uma revisão internacional de 108 estudos qualitativos identificou conhecimento limitado sobre autismo e escassez de desenvolvimento profissional em 31 investigações. Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) assinalam que a capacitação deve articular compreensão específica do autismo com adaptações didáticas e ambientais, pois atitudes favoráveis, embora necessárias, não ensinam o profissional a organizar uma tarefa, reduzir barreiras sensoriais ou ampliar o acesso ao conteúdo. A convergência com a produção brasileira mostra que a formação deve unir fundamentos, procedimentos e leitura crítica do contexto.

A identidade profissional também depende de limites claros. Quando o apoio não sabe se deve ensinar, cuidar, conter ou apenas acompanhar, sua ação tende a ser reativa e centrada na demanda imediata. Moura, Wagner e Reis (2025), ao revisarem pesquisas sobre o segundo professor, identificaram importância da mediação pedagógica, mas também formação inadequada e infraestrutura precária. O desafio, portanto, não é criar um especialista isolado no estudante com TEA, e sim formar um profissional capaz de colaborar, reconhecer sua competência e acionar outros saberes quando necessário.

3.3 Condições de trabalho e atribuições

A qualidade do apoio é condicionada pela forma de contratação. Lopes e Mendes (2023) verificaram vínculos temporários, terceirização, baixos salários, alta rotatividade, sobrecarga e ausência de seleção criteriosa entre os 30 profissionais participantes. Parte deles assumiu o cargo sem orientação inicial e com experiências profissionais anteriores sem relação com a educação. Nessas condições, a descontinuidade do trabalhador rompe vínculos, dificulta a formação e obriga a escola a reiniciar processos de adaptação.

O desvio de função constitui outro núcleo de conflito. Os participantes investigados por Lopes e Mendes (2023) realizavam desde cuidados básicos até auxílio pedagógico, manejo de comportamentos e cuidados de saúde, nem sempre com preparo ou supervisão. A pluralidade de tarefas pode parecer flexibilidade, mas se converte em precarização quando a escola transfere ao profissional responsabilidades docentes, clínicas ou institucionais para as quais ele não foi contratado.

A literatura internacional descreve problema semelhante. A análise sistemática de Sharma e Salend (2016) mostrou que assistentes desempenham atividades administrativas, cuidados pessoais, instrução, avaliação, socialização e manejo comportamental, apesar de disporem de poucas oportunidades de colaboração e formação. O resultado pode contrariar a finalidade inclusiva quando o assistente substitui o professor, reduz o contato docente com o aluno e toma decisões curriculares sem preparação suficiente.

As atribuições precisam ser registradas e supervisionadas. Um documento institucional deve indicar quem planeja, quem ensina, quem adapta recursos, quem apoia alimentação e higiene, como são comunicadas ocorrências e quais procedimentos são vedados. A clareza não deve produzir rigidez, mas impedir que necessidades legítimas do estudante sejam respondidas por improvisação permanente ou pela disponibilidade ocasional de um único trabalhador.

3.4 Planejamento e trabalho colaborativo

A inclusão depende de corresponsabilidade. O apoio individual perde eficácia quando professor regente, Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenação e família atuam de modo paralelo. Costa, Schmidt e Camargo (2023) acompanharam a elaboração de um PEI e observaram melhora nas dimensões do trabalho colaborativo da equipe, sugerindo que objetivos comuns e responsabilidades compartilhadas podem organizar o ensino de forma menos fragmentada.

A colaboração exige tempo institucional. Sem horário para planejar, o professor regente prepara a aula para a turma e espera que o apoio improvise adaptações durante a execução, ou o profissional especializado envia tarefas separadas sem articulação curricular. Em observações realizadas em nove turmas portuguesas, Lourenço e Leite (2015) encontraram atividades frequentemente individualizadas, pouca sequencialidade, frágil participação do professor da turma e dependência da assistente operacional.

O estudo espanhol de Vidal Esteve (2024) identificou distribuição cooperativa, flexibilidade de tempos e espaços, materiais visuais e avaliação centrada nas necessidades como facilitadores. Ao mesmo tempo, registrou carências formativas, apoios excessivamente individualizados, pouca colaboração docente e participação limitada da comunidade. A contribuição

comparativa está em mostrar que recursos concretos só ganham sentido quando inseridos em organização escolar colaborativa.

Planejar em conjunto não significa produzir uma atividade diferente para cada estudante. O desafio consiste em preservar objetivos curriculares significativos, diversificar formas de apresentação e resposta e definir apoios graduados. Nessa dinâmica, o professor de apoio observa barreiras, sugere recursos e acompanha o desempenho, mas o professor regente mantém responsabilidade pelo ensino de todos. A gestão, por sua vez, deve assegurar agenda, materiais, supervisão e comunicação entre os agentes.

3.5 Mediação pedagógica e acessibilidade curricular

A mediação precisa partir do estudante real. A heterogeneidade do TEA impede uma receita única, razão pela qual preferências, comunicação, processamento sensorial, habilidades acadêmicas e formas de participação devem ser avaliadas antes de definir o apoio. Souza *et al.* (2025) ressaltam que conhecer as características gerais do transtorno não basta; o professor precisa reconhecer as individualidades para selecionar estratégias e evitar que expectativas negativas limitem a aprendizagem.

Entre os recursos com respaldo recorrente estão estrutura visual, instruções concretas, antecipação de rotinas, divisão de tarefas em etapas, flexibilização de tempo, tecnologias assistivas e redução de estímulos que dificultam a concentração. Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) verificaram que suporte visual, estrutura e cronogramas contribuíram para resultados de aprendizagem, enquanto ajustes de som e luz favoreceram participação e bem-estar. A escolha deve decorrer de avaliação pedagógica, e não de aplicação automática por causa do diagnóstico.

O PEI pode converter informação dispersa em metas observáveis. Costa, Schmidt e Camargo (2023) defendem que o documento registre desempenho atual, objetivos, serviços, adaptações e formas de monitoramento, com participação da escola e da família. Seu valor, porém, depende da execução e revisão; um formulário arquivado, sem conexão com o currículo e com a aula cotidiana, apenas burocratiza a individualização.

A acessibilidade curricular também deve evitar tarefas infantilizadas ou desconectadas da atividade coletiva. Quando a turma estuda determinado conteúdo e o estudante com TEA recebe uma tarefa sem relação com esse objetivo, a diferença de material pode converter-se em

exclusão pedagógica. O professor de apoio enfrenta, assim, o desafio de ajustar complexidade, linguagem, tempo e modo de resposta sem retirar do aluno o direito de acessar conhecimentos socialmente relevantes.

3.6 Comunicação e situações desafiadoras

Comunicação e comportamento são dimensões frequentemente associadas ao trabalho do apoio. Dificuldades para compreender instruções implícitas, expressar desconforto, lidar com mudanças ou regular estímulos podem aparecer como recusa, fuga, agitação ou agressividade. Tratar toda situação como indisciplina desloca a atenção das barreiras ambientais e comunicacionais que podem antecedê-la.

Camargo *et al.* (2020) mostraram que as principais demandas de formação incluíam exatamente como lidar, ensinar e avaliar. Esse resultado sugere que respostas baseadas apenas em retirar o estudante da sala ou fazê-lo permanecer sentado não constituem intervenção pedagógica suficiente. Antes de agir, é necessário identificar a função possível da conduta, os antecedentes, a exigência da tarefa, o ambiente sensorial e os recursos disponíveis para comunicação.

O apoio pode antecipar mudanças, oferecer escolhas limitadas, empregar recursos visuais, organizar intervalos e ensinar formas alternativas de solicitar ajuda ou pausa. Contudo, técnicas clínicas ou terapêuticas não devem ser improvisadas por profissionais sem habilitação, e crises não podem ser tratadas como responsabilidade exclusiva do acompanhante. Protocolos construídos pela escola precisam definir prevenção, proteção, registro, comunicação com a família e acionamento de profissionais competentes.

A relação pedagógica requer atenção ao risco de controle excessivo. Se o adulto repete comandos, fala pelo estudante e corrige cada movimento, pode obter conformidade imediata sem ampliar compreensão ou iniciativa. O apoio eficaz oferece pistas na medida necessária e as reduz gradativamente, permitindo que o aluno faça escolhas, suporte pequenas dificuldades e desenvolva estratégias próprias de participação.

3.7 Autonomia e interação entre pares

O paradoxo central do apoio individual é que a proximidade criada para incluir também pode separar. Giangreco (2010) questiona a

dependência excessiva de paraprofissionais um a um porque esse arranjo pode restringir interações, reduzir o contato com o professor e dificultar a autonomia. No Brasil, Lopes e Mendes (2023) também alertam que o acompanhamento indiscriminado pode gerar superproteção, estigma e dependência.

A evidência observacional reforça a necessidade de supervisão. Azad *et al.* (2015) observaram 46 salas de apoio ao autismo e encontraram participação instrucional ou de suporte em apenas pouco mais da metade do tempo entre assistentes individuais, resultado associado a formação e supervisão insuficientes. Embora o contexto não seja brasileiro, o achado mostra que acrescentar um adulto à sala não garante uso pedagógico qualificado desse recurso.

Lourenço e Leite (2015) constataram que estudantes com autismo permaneciam frequentemente separados dos colegas e acompanhados pela assistente, enquanto o apoio entre pares era pouco utilizado. Uma organização assim pode produzir inclusão espacial e exclusão relacional. A atuação do professor de apoio precisa, ao contrário, criar oportunidades para tutoria entre colegas, trabalho cooperativo, brincadeiras compartilhadas e participação em atividades comuns.

O afastamento gradual do adulto deve ser planejado. Isso não significa retirar suporte necessário, mas substituir ajuda direta por pistas visuais, organização ambiental, apoio dos pares, tecnologia e autorregulação sempre que possível. A medida de êxito não é o quanto o estudante depende do profissional para concluir uma tarefa, e sim o quanto o apoio amplia acesso, iniciativa, interação e capacidade de agir com menor mediação futura.

3.8 Síntese dos desafios e possibilidades

Os resultados permitem agrupar os desafios em três planos articulados. No plano normativo-profissional, persistem diferenças entre professor de apoio, profissional de apoio escolar, acompanhante especializado e segundo professor. No plano institucional, sobressaem vínculos precários, rotatividade, ausência de tempo para planejamento, recursos insuficientes e fragilidade da supervisão. No plano pedagógico-relacional, aparecem tarefas desconectadas do currículo, respostas improvisadas a situações desafiadoras, isolamento entre adulto e estudante e dificuldade de retirar apoios.

Esses planos não podem ser enfrentados exclusivamente por formação individual. Cursos são necessários, mas seus efeitos se perdem se o profissional retorna a uma escola sem planejamento conjunto, orientação ou materiais. Do mesmo modo, legislação protetiva é indispensável, mas não assegura participação quando as atribuições permanecem ambíguas e o apoio funciona como substituto de uma rede que deveria envolver docentes, AEE, gestão, família e serviços públicos.

A literatura converge em quatro condições: definição das funções, formação contextualizada, colaboração e foco na autonomia. Há, contudo, uma tensão que deve permanecer visível. Alguns estudos valorizam o apoio individual como meio de acesso imediato; outros alertam que sua intensidade pode reduzir interação e independência. A decisão não deve ser ideológica nem automática, mas baseada em estudo de caso, metas explícitas, monitoramento e revisão periódica.

A principal lacuna refere-se à voz dos próprios estudantes. Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) identificaram poucas pesquisas centradas exclusivamente em suas perspectivas, e as produções brasileiras analisadas privilegiam professores e profissionais. Investigações futuras precisam examinar como estudantes com diferentes perfis comunicacionais percebem o apoio, quais intervenções favorecem pertencimento e em que momento a ajuda deixa de ser suporte e se torna barreira.

4 Considerações finais

A revisão respondeu à questão proposta ao demonstrar que os desafios do professor de apoio são simultaneamente conceituais, formativos, trabalhistas, organizacionais e pedagógicos. A dificuldade não reside apenas em conhecer o TEA, mas em atuar dentro de uma escola que ainda distribui responsabilidades de modo fragmentado. Sem identidade profissional clara, o apoio tende a oscilar entre cuidado, docência improvisada e controle comportamental.

A presença do profissional é relevante quando remove barreiras e aproxima o estudante do currículo, do professor regente e dos colegas. Para isso, sua atuação deve integrar planejamento, acompanhamento e avaliação compartilhados, com metas registradas no PAEE e no PEI quando cabíveis. Formação em serviço, supervisão pedagógica e condições dignas de trabalho são requisitos de qualidade, não benefícios acessórios.

Também se conclui que a intensidade do apoio não pode ser confundida com sua eficácia. Acompanhamento permanente e exclusivo pode ser necessário em determinados momentos, mas precisa ser revisto para evitar dependência, estigma e isolamento. A escola deve combinar suporte direto com recursos visuais, tecnologias, organização do ambiente, estratégias universais e participação dos pares, sempre orientada à autonomia progressiva.

O estudo possui limites próprios da revisão narrativa: não pretendeu esgotar bases, calcular efeito de intervenções nem produzir generalizações quantitativas. Além disso, as nomenclaturas variam entre redes e países, o que exige cautela nas comparações. Ainda assim, a convergência das fontes permite afirmar que o apoio só cumpre função inclusiva quando deixa de ser solução isolada e passa a compor uma política institucional de corresponsabilidade pela aprendizagem de todos.

Referências

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p94-124. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007. Acesso em: 18 out. 2026.

AZAD, Gazi F. *et al*. One-to-one assistant engagement in autism support classrooms. **Teacher Education and Special Education**, v. 38, n. 4, p. 337-346, 2015. DOI: https://doi.org/10.1177/0888406415603208. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4720150/. Acesso em: 18 out. 2026.

BAETHGE, Christopher; GOLDBECK-WOOD, Sandra; MERTENS, Stephan. SANRA: a scale for the quality assessment of narrative review articles. **Research Integrity and Peer Review**, v. 4, art. 5, 2019. DOI: https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1186/s41073-019-0064-8. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República,

2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto n. 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher *et al*. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, p. 1-22, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/. Acesso em: 18 out. 2026.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280098, p. 1-25, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/. Acesso em: 18 out. 2026.

GIANGRECO, Michael F. One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: is conventional wisdom wrong? **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 48, n. 1, p. 1-13, 2010. DOI: https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1. Disponível em:

https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1. Acesso em: 18 out. 2026.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. **Journal of Chiropractic Medicine**, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006. DOI: https://doi.org/10.1016/S0899-3467(07)60142-6. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19674681/. Acesso em: 18 out. 2026.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280081, p. 1-28, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/. Acesso em: 18 out. 2026.

LOURENÇO, Dídia; LEITE, Teresa. Práticas de inclusão de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 63-86, 2015. DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.81. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/81. Acesso em: 18 out. 2026.

MOURA, Daniel de; WAGNER, Flávia; REIS, Éllen da Silva Rufino dos. O segundo professor e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 10, e15476, p. 1-22, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15476. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edufor/a/DSS5mgBnWK8bPGGbqFg8vrN/. Acesso em: 18 out. 2026.

PETERSSON-BLOOM, Linda; HOLMQVIST, Mona. Strategies in supporting inclusive education for autistic students: a systematic review of qualitative research results. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 7, p. 1-15, 2022. DOI: https://doi.org/10.1177/23969415221123429. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9620685/. Acesso em: 18 out. 2026.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 342-357, maio/ago. 2019. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000200014. Acesso em: 18 out. 2026.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007.

DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/. Acesso em: 18 out. 2026.

SHARMA, Umesh; SALEND, Spencer J. Teaching assistants in inclusive classrooms: a systematic analysis of the international research. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 8, p. 118-134, 2016. DOI: https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7. Disponível em: https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/7/. Acesso em: 18 out. 2026.

SOUZA, Franciele dos Santos *et al*. Autismo e inclusão escolar: o que indicam as pesquisas brasileiras? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 29, e270509, p. 1-13, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/JYhmDpPcMjm9Fb3Y4gTnyLD/. Acesso em: 18 out. 2026.

VIDAL ESTEVE, María Isabel. Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos. **Contextos Educativos: Revista de Educación**, Logroño, n. 34, p. 35-57, 2024. DOI: https://doi.org/10.18172/con.6019. Disponível em: https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/6019. Acesso em: 18 out. 2026.