ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CUIDADOR ESCOLAR EM MUNICÍPIOS DA PARAÍBA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Verônica Marques da Silva Barbosa[1]
Edna Câmara Monteiro[2]

INTRODUÇÃO

A construção de sistemas educacionais inclusivos exige mais do que a matrícula do estudante público da Educação Especial na escola comum. Implica assegurar condições concretas para que ele participe das atividades, estabeleça vínculos, acesse o currículo, aprenda, desenvolva autonomia e seja reconhecido em suas potencialidades. Nesse cenário, a atuação do cuidador escolar ou profissional de apoio precisa ser compreendida no interior de uma rede de responsabilidades compartilhadas, evitando tanto a redução do seu trabalho a tarefas estritamente assistenciais quanto a transferência indevida de atribuições docentes. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família e prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza a Educação Especial como modalidade transversal e prevê serviços de apoio especializado. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência amplia essa perspectiva ao assegurar sistema educacional inclusivo e a oferta de profissionais de apoio escolar. A Lei nº 12.764/2012, por sua vez, estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No marco normativo recente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei). O Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos dessa política e explicitou atribuições do profissional de apoio escolar articuladas ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e ao Plano Educacional Individualizado (PEI). A Portaria MEC nº 421/2026 regulamentou aspectos da política e estruturou a governança da Reneei, reforçando a formação continuada e em serviço como dimensão necessária à consolidação de práticas inclusivas. A necessidade de investir na formação desses profissionais torna-se evidente diante de situações recorrentes no cotidiano escolar: apoio excessivo que pode produzir dependência, pouca clareza sobre limites e responsabilidades, fragilidade na comunicação

[1]Graduanda do Curso de Letras Libras – Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e-mail: professoradeeducacaoespeciall@gmail.com.
[2]Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); e-mail: ednaprof2208@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

entre cuidador, professor da sala comum e AEE, barreiras atitudinais, ausência de registros sistemáticos e uso insuficiente de recursos acessíveis. Tais questões não se resolvem apenas por orientações pontuais. Elas demandam processos formativos contextualizados, capazes de articular legislação, fundamentos teóricos, análise de casos e reflexão sobre práticas concretas. Nos contextos identificados neste relato como Município "A" e Município "B", experiências de formação continuada realizadas em 2026 constituíram espaços de estudo, diálogo e problematização da atuação dos cuidadores escolares. Embora organizadas em contextos municipais distintos, as duas experiências apresentaram um eixo comum: compreender o apoio escolar como ação que deve favorecer segurança, dignidade, participação e autonomia, sem isolar o estudante da turma nem substituir o trabalho pedagógico do professor. Este artigo tem como objetivo analisar contribuições dessas experiências para a qualificação da atuação de cuidadores escolares e profissionais de apoio. De modo específico, busca descrever os percursos formativos desenvolvidos; identificar aprendizagens relacionadas à autonomia, mediação, acessibilidade, comunicação, colaboração e eliminação de barreiras; e discutir de que maneira a formação continuada pode fortalecer uma concepção de cuidado escolar vinculada ao direito de aprender e participar. A relevância do relato reside na possibilidade de sistematizar aprendizagens produzidas em processos formativos municipais, aproximando o debate acadêmico das situações vividas nas escolas. Não se pretende generalizar os resultados para todas as redes de ensino, mas compreender sentidos, tensões e possibilidades que emergiram das experiências, valorizando a formação em serviço como espaço de desenvolvimento profissional e de construção coletiva de respostas inclusivas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação inclusiva, direito à participação e transformação da escola

A educação inclusiva parte do reconhecimento de que a diversidade humana é constitutiva da escola. Nessa perspectiva, o foco deixa de ser a tentativa de ajustar o estudante a um padrão único e desloca-se para a análise das condições de ensino, convivência e participação. Mantoan (2003; 2015) argumenta que a inclusão tensiona a lógica homogeneizadora da escola e exige reorganização das práticas, dos tempos, dos espaços e das relações, de modo que as diferenças não sejam convertidas em justificativas para segregação ou baixa expectativa de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão contribui para essa mudança ao adotar uma compreensão relacional das barreiras. A restrição de participação não decorre apenas de características individuais, mas também da interação com ambientes,

ISSN: 2358-8829

atitudes, formas de comunicação, tecnologias e práticas pedagógicas que podem limitar o exercício de direitos. Por isso, acessibilidade envolve dimensões arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e atitudinais.

Formação continuada e desenvolvimento profissional

A formação continuada ganha densidade quando cria condições para que o profissional analise sua prática, confronte concepções, amplie repertórios e experimente novas formas de atuação. Nóvoa (2009) defende uma formação próxima dos problemas reais da profissão e sustentada por processos coletivos de reflexão. Embora sua discussão se concentre na docência, esse princípio é pertinente aos profissionais de apoio, cuja atuação ocorre em interação permanente com professores, estudantes, famílias e equipes escolares. Freire (1996) destaca a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo e o respeito à autonomia como dimensões indissociáveis do ato educativo. No campo da formação de cuidadores, essa perspectiva permite superar modelos exclusivamente prescritivos. Em vez de oferecer apenas regras sobre o que fazer, torna-se necessário criar situações em que os participantes possam examinar experiências, identificar efeitos de suas intervenções e reconstruir formas de apoio que preservem a dignidade e o protagonismo do estudante. Booth e Ainscow (2011) compreendem a inclusão como processo contínuo de ampliação da participação e redução de barreiras à aprendizagem e à convivência. Essa formulação contribui para pensar a formação do cuidador para além de técnicas isoladas: o profissional precisa aprender a observar quais barreiras estão presentes, que apoios são necessários e como sua própria intervenção pode ampliar ou restringir a participação. Glat e Pletsch (2012) também ressaltam que a inclusão escolar demanda mudanças nas práticas e na organização da escola, articulando apoios especializados ao ensino comum.

O profissional de apoio escolar: cuidado, mediação e autonomia

O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, situa o profissional de apoio escolar em articulação com o PAEE e o PEI. Entre suas atribuições estão apoios relacionados à locomoção, ao acesso e à participação nos espaços e atividades escolares; à higiene e alimentação, com respeito ao corpo, à privacidade, ao tempo e às escolhas; à interação social e comunicação; e à utilização de tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos no âmbito do AEE. O marco normativo reforça que essa atuação integra o trabalho da equipe pedagógica e não deve ocorrer de forma isolada. Essa definição é importante para distinguir apoio de substituição. Apoiar não significa fazer continuamente pelo estudante aquilo que ele pode realizar com tempo, pistas, recursos, adaptações ou ajuda

graduada. Autonomia tampouco significa ausência de suporte. Ela envolve oferecer a ajuda necessária, na intensidade adequada, revendo-a à medida que o estudante amplia suas possibilidades de participação. O profissional precisa observar sinais, reconhecer formas de comunicação, antecipar barreiras e favorecer escolhas. O trabalho colaborativo é, portanto, condição estruturante. Professor da sala comum, professor do AEE, cuidador, gestão, família e demais profissionais possuem funções diferentes, mas compartilham o compromisso com acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento. O PAEE e o PEI podem favorecer essa articulação quando são utilizados como instrumentos vivos de planejamento, acompanhamento e registro, e não apenas como documentos burocráticos. A discussão sobre acolhimento e vínculo também é central. Chegada à escola, recreio, alimentação, higiene, deslocamentos, transições e momentos de frustração constituem situações em que o cuidador participa intensamente da rotina do estudante. Nessas ocasiões, escuta, antecipação, linguagem acessível, respeito ao tempo, oferta de escolhas e incentivo à interação podem transformar ações cotidianas de cuidado em oportunidades de pertencimento e autonomia. Compreender a dimensão educativa desses momentos não significa atribuir ao cuidador a responsabilidade pela docência. Significa reconhecer que a forma como o apoio é oferecido produz efeitos sobre a participação. Quando o profissional faz tudo rapidamente para evitar dificuldades, pode reduzir oportunidades de tentativa, comunicação e tomada de decisão. Quando retira o apoio de modo indiscriminado, pode criar novas barreiras. A formação continuada precisa, assim, trabalhar a noção de apoio proporcional, responsivo e articulado à equipe.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, referente a ações de formação continuada. Não se trata de avaliação experimental de impacto. A sistematização considerou, conforme descrito na documentação das formações, planejamentos, registros pedagógicos dos encontros presenciais e on-line, materiais de estudo, situações-problema e propostas de atividades em grupo. O texto original menciona produções dos cursistas, mas não apresenta transcrições, quantificação ou identificação documental dessas produções; por isso, elas não são utilizadas aqui como prova de mudança de comportamento. Foram considerados dois contextos municipais da Paraíba: Município "A" e Município "B", no ano de 2026. Em Município "A", o recorte compreendeu o Módulo I sobre fundamentos da Educação Especial Inclusiva, políticas públicas e Direitos Humanos, com carga horária de 30 horas, 30 cursistas e atividades presenciais e on-line.

ISSN: 2358-8829

Também foram analisados encontros sobre neurodiversidade, deficiências, tecnologias assistivas, recursos auxiliares, manejo e vivências práticas no ambiente escolar. O percurso incluiu exposição dialogada, oficinas, estudos de caso, dinâmicas, análise de recursos, seminários e momentos de avaliação. O número de participantes do Município "B" não foi informado nos documentos utilizados nesta versão, constituindo uma lacuna descritiva. Em Município "B", o recorte correspondeu ao módulo “Acolhimento, Vínculo e Interação Social”. Os encontros presenciais contemplou acolhimento, pertencimento, dignidade, vínculo, mediação, autonomia, comunicação, comportamento e interação social. Foram realizadas dinâmicas de acolhimento e a atividade “A teia do vínculo”, além da discussão de um estudo de caso em que uma cuidadora realizava todas as tarefas pelo estudante por considerar essa opção mais rápida. O caso foi utilizado para problematizar ajuda excessiva, tempo de espera e promoção da autonomia. Os encontros on-line, aprofundou família, escola e rede de apoio, direitos, legislação, PAEE, PEI e a passagem da reflexão para a ação cotidiana. As atividades privilegiaram perguntas problematizadoras, análise de situações reais, registro de pequenas mudanças possíveis e identificação dos profissionais que deveriam participar do acompanhamento. A análise consistiu em leitura interpretativa e comparação das atividades e temas documentados nos dois percursos, buscando aproximações e diferenças, sem codificação independente ou mensuração de mudanças antes e depois da formação. Quatro eixos orientaram a sistematização: a) compreensão do papel e dos limites do profissional de apoio; b) autonomia e apoio proporcional; c) acessibilidade, comunicação e recursos; d) trabalho colaborativo, registro e rede de apoio. Esses eixos não foram tratados como categorias rígidas, mas como organizadores interpretativos do material produzido nos encontros. Foram omitidos nomes de estudantes e dados que permitiriam sua identificação. A necessidade de apreciação ética, consentimento e autorização para eventual utilização de produções individuais deverá ser examinada pelas autoras conforme a natureza e a origem dos registros efetivamente utilizados; a anonimização, por si só, não equivale a dispensa automática de avaliação ética.

A ênfase recai sobre o processo formativo, as estratégias utilizadas e as aprendizagens profissionais observadas nos registros. Não foram empregados instrumentos de mensuração destinados a produzir inferências estatísticas; por isso, os resultados são apresentados de forma qualitativa e contextualizada.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Município "A": da legislação à prática inclusiva

A experiência de Município "A" iniciou-se pela construção de uma base comum sobre direitos, Educação Especial Inclusiva e responsabilidades compartilhadas. A formação reuniu 30 cursistas e articulou momentos presenciais e on-line. No primeiro ciclo, as discussões abordaram Constituição Federal, Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 12.764/2012, PNEEI e normas recentes, relacionando os marcos legais a situações vividas pelos profissionais nas escolas. As oficinas que favoreceu a passagem do texto normativo para a análise de responsabilidades concretas. Em vez de tratar a legislação como conteúdo distante, os participantes examinaram estudos de caso e discutiram quais direitos estavam envolvidos, que barreiras apareciam e quais atores deveriam participar das respostas. Esse movimento contribuiu para compreender que a garantia do direito não se resume à presença física do estudante na escola, mas envolve permanência, participação, aprendizagem, equidade e acessibilidade.

Nos encontros em 2026 o foco deslocou-se para neurodiversidade, deficiências, tecnologias e recursos auxiliares. Foram trabalhados exemplos de rotina visual, pranchas de comunicação, materiais concretos adaptados, pausas sensoriais e formas de registro de avanços. A discussão sobre tecnologia assistiva foi conduzida a partir de uma pergunta funcional: de que maneira determinado recurso amplia comunicação, organização, acesso ou autonomia? Essa orientação evitou a compreensão do recurso como solução automática e enfatizou sua seleção conforme as necessidades e potencialidades do estudante. Dinâmicas que permitiu discutir barreiras a partir de vivências práticas. O objetivo não foi simular uma deficiência, mas provocar reflexão sobre condições de acesso, comunicação e apoio respeitoso.

As discussões registradas abordaram a possibilidade de relacionar comportamentos observados às condições ambientais, às demandas da tarefa e à sobrecarga sensorial, evitando interpretações automáticas de recusa como oposição. Sem registros comparáveis anteriores e posteriores, não é possível afirmar aumento da frequência dessa interpretação entre os participantes. No encontro on-line dedicado à adaptação pedagógica, destacou-se que adaptar não significa retirar o estudante do conteúdo ou reduzir automaticamente as expectativas. A adaptação foi apresentada como construção de diferentes caminhos de acesso, expressão e participação, mantendo intencionalidade pedagógica e vínculo com o currículo. Recursos visuais, táteis, sonoros e concretos foram discutidos como meios para favorecer atenção,

ISSN: 2358-8829

compreensão e comunicação, especialmente quando integrados ao planejamento da turma. Outro resultado relevante foi o fortalecimento da discussão sobre prevenção e manejo de situações de crise ou sobrecarga sensorial.

A formação enfatizou observação de sinais, redução de estímulos quando necessário, comunicação objetiva, respeito ao tempo do estudante e diálogo com a família e a equipe. Esse enfoque deslocou a resposta de uma lógica reativa para uma lógica preventiva, na qual o profissional procura compreender antecedentes, barreiras e formas de apoio antes de recorrer a contenções ou ordens sucessivas. Em conjunto, as atividades documentadas no Município "A" organizaram-se em três frentes: estudo de direitos e sua aplicação a casos escolares; discussão funcional de recursos acessíveis e de baixa tecnologia; e delimitação do papel do cuidador na equipe. Esses elementos demonstram a orientação pedagógica da formação, mas não comprovam, isoladamente, aquisição de competências ou transformação posterior das práticas. Esses movimentos dialogam com Mantoan (2003; 2015), para quem a inclusão exige transformação da escola e não apenas inserção do estudante em estruturas inalteradas. Também se aproximam de Booth e Ainscow (2011), ao deslocarem a atenção para a identificação e redução de barreiras. No caso da formação analisada, a pergunta central deixou de ser “o que o estudante não consegue fazer?” e passou a incluir “o que, no ambiente, na comunicação, na atividade ou na forma de apoio, pode ser reorganizado para ampliar sua participação?”.

Município "B": acolhimento, vínculo e autonomia como dimensões do apoio

Em Município "B", o percurso formativo partiu de situações relacionais muito presentes no cotidiano do cuidador. Acolhimento, pertencimento, dignidade, vínculo, mediação, autonomia, comunicação, comportamento e interação social foram trabalhados não como temas abstratos, mas a partir de cenas escolares concretas. Dinâmicas que abriram espaço para reconhecer o estado emocional dos participantes e estabelecer um clima de escuta, aspecto relevante em formações realizadas após jornadas de trabalho. A atividade “A teia do vínculo” tornou visível a interdependência entre estudante, cuidador, professor, AEE, gestão, família e demais profissionais. A reflexão produzida foi coerente com uma concepção de corresponsabilidade: valorizar o cuidador não significa concentrar nele a responsabilidade pela inclusão, e reconhecer o papel do professor e da gestão não significa tornar invisível o trabalho cotidiano de quem acompanha o estudante em diferentes momentos. Um exemplo concreto do material pedagógico analisado é o estudo de caso da cuidadora que realizava todas as tarefas pelo estudante porque “era mais rápido”. O caso, já descrito no planejamento

ISSN: 2358-8829

do módulo, constituiu uma situação-problema para discussão; não se apresenta aqui como depoimento de participante nem como observação direta de uma escola. A situação permitiu problematizar uma prática frequentemente motivada por cuidado e boa intenção, mas que pode reduzir oportunidades de tentativa, escolha, comunicação e aprendizagem. A pergunta deixou de ser apenas se a tarefa foi concluída e passou a considerar quem a realizou, que apoio foi oferecido e o que o estudante pôde fazer por si mesmo.

A partir desse caso, foram discutidas estratégias de ajuda graduada: observar antes de intervir, oferecer instruções claras, usar pistas, disponibilizar recursos, aguardar um tempo de resposta, dividir tarefas em etapas e reduzir progressivamente a ajuda quando houver condições. O objetivo não foi estabelecer uma regra de retirada do apoio, mas ensinar a calibrá-lo. Há situações em que a ajuda direta é indispensável; em outras, alguns segundos de espera ou uma pista visual podem produzir maior participação. Os encontros on-line ampliaram a discussão para família, escola e rede de apoio. A família foi reconhecida como fonte relevante de informações sobre formas de comunicação, preferências, sinais de desconforto e estratégias que funcionam em outros contextos. Ao mesmo tempo, reforçou-se a necessidade de canais institucionais de diálogo, evitando que o cuidador seja transformado em único intermediário entre família e escola. Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e Plano Educacional Individualizado -PEI, foram apresentados como instrumentos de articulação. Para o cuidador, conhecer esses documentos não significa elaborá-los sozinho nem assumir função docente. Significa compreender objetivos, apoios, recursos e estratégias definidos pela equipe e contribuir com observações do cotidiano. Registros objetivos sobre participação, comunicação, autonomia, barreiras e respostas aos apoios podem qualificar o acompanhamento quando são compartilhados de maneira ética e sistemática.

O trabalho com a dinâmica e com o estudo de caso permitiu apresentar uma concepção de vínculo associada à segurança e à ampliação de relações. Os registros descritos não permitem verificar individualmente se os participantes ressignificaram esse conceito após a formação. Vínculo não foi tratado como dependência afetiva nem como permanência constante do cuidador ao lado do estudante. Foi compreendido como base de segurança para ampliar relações: o profissional acolhe e oferece suporte, mas também constrói pontes para que o estudante se aproxime dos colegas, do professor, das atividades coletivas e de outros espaços da escola. Essa compreensão é especialmente importante no recreio, nas transições e em situações de comunicação. Um apoio excessivamente centralizador pode fazer com que todas as interações passem pelo adulto, limitando experiências espontâneas com pares. Por outro lado, a ausência de mediação pode deixar o estudante à margem.

ISSN: 2358-8829

A formação discutiu estratégias como aproximar colegas, organizar oportunidades de participação, interpretar formas alternativas de comunicação e retirar-se gradualmente quando a interação se sustenta. A discussão sobre comportamento também se afastou de explicações moralizantes. Recusas, agitação ou afastamento foram analisados como situações que exigem observação de contexto: o que aconteceu antes, que demanda estava presente, quais estímulos poderiam estar produzindo desconforto, como o estudante comunica necessidade de pausa e quais apoios já demonstraram funcionar. Essa leitura não elimina limites ou combinados, mas evita respostas automáticas que podem aumentar a desregulação.

No fechamento, os participantes foram convidados a escolher uma situação específica da rotina, identificar uma barreira, registrar o que o estudante já conseguia fazer, analisar o apoio oferecido e planejar uma pequena mudança observável. Essa atividade sintetizou a passagem da reflexão à ação. Em vez de propor transformações genéricas, cada profissional deveria selecionar um ponto possível de mudança e compartilhá-lo com a equipe, criando condições para acompanhamento e revisão. As situações-problema e os encaminhamentos propostos sustentam a pertinência de discutir o cuidado como ação ética que protege sem apagar a agência do estudante; sua incorporação à prática profissional permanece como questão a ser acompanhada. O acolhimento aparece como condição para participação; o vínculo, como ponte; a comunicação, como direito; e a autonomia, como construção gradual que depende de apoios adequados e oportunidades reais de escolha e realização.

Convergências entre as experiências: do “fazer pelo” ao “apoiar para participar”

A comparação dos conteúdos e estratégias das duas experiências evidencia uma convergência de orientação formativa: deslocar o foco da execução de tarefas para o apoio à participação, sem presumir que essa mudança já tenha ocorrido nas práticas de todos os cursistas. Esse deslocamento não diminui a importância do cuidado. Higiene, alimentação, locomoção, comunicação, organização e segurança continuam relevantes, mas passam a ser compreendidas em relação à dignidade, às escolhas, ao currículo, à convivência e à autonomia.

No Município "A", esse movimento apareceu com força nas discussões sobre legislação, tecnologias assistivas, adaptação pedagógica e recursos auxiliares. No Município "B", emergiu especialmente nas reflexões sobre vínculo, ajuda excessiva e rede de apoio. Nos dois contextos, a formação buscou responder à questão “como apoiar sem substituir?”. As respostas construídas apontaram para observação, planejamento, ajuda graduada, tempo de espera, comunicação acessível, oferta de escolhas e diálogo permanente com a equipe.

ISSN: 2358-8829

Também se destaca a centralidade do trabalho colaborativo. A inclusão foi apresentada como responsabilidade compartilhada. Esse princípio evita dois extremos: a invisibilização do cuidador, tratado como mero executor, e sua responsabilização excessiva, como se dependesse dele garantir sozinho a inclusão do estudante.

O profissional de apoio possui atribuições específicas e relevantes, mas seu trabalho precisa estar articulado ao professor da sala comum, ao Atendimento Educacional Especializado-AEE E, à gestão, à família e, quando necessário, à rede intersetorial. A presença do Plano de Atendimento Educacional Especializado-PAEE e do Plano Educacional Individualizado -PEI nas discussões reforçou a importância do registro e do planejamento compartilhado. Deste modo, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, vincula o trabalho do profissional de apoio a esses instrumentos. Para o cuidador, conhecer objetivos e estratégias permite transformar observações cotidianas em informações úteis à equipe, evitando registros vagos, julgamentos ou descrições exclusivamente comportamentais.

Implicações pedagógicas e desafios para as redes municipais

A comparação das propostas formativas permite formular recomendações para a organização das políticas municipais, que ainda precisam ser testadas por acompanhamento posterior. A primeira é a continuidade. Encontros pontuais podem sensibilizar, mas mudanças de prática exigem retomada de conceitos, acompanhamento de casos, observação de resultados e novas oportunidades de socialização. A legislação recente reforça a formação continuada dos profissionais de apoio, mas o cumprimento formal de carga horária precisa vir acompanhado de coerência pedagógica e conexão com as necessidades das redes. A segunda implicação diz respeito à formação conjunta. Muitos desafios relatados não podem ser resolvidos pelo cuidador sozinho.

Neste sentido, se o professor não conhece os recursos utilizados, se o AEE não participa da definição dos apoios ou se a gestão não organiza tempos de diálogo, a atuação tende a fragmentar-se. Percursos que reúnam profissionais de apoio, professores, AEE e gestão em determinados momentos podem favorecer linguagem comum, definição de responsabilidades e continuidade das estratégias. A terceira implicação refere-se à qualidade dos registros. O cuidador ocupa posição privilegiada para observar momentos da rotina que nem sempre são acompanhados pelo professor do AEE ou pela gestão. Entretanto, registrar exige critérios. Anotações sobre o que ocorreu, que barreira estava presente, qual apoio foi oferecido, como o estudante respondeu e que mudança foi percebida são mais úteis do que

ISSN: 2358-8829

rótulos como “não quis”, “não colaborou” ou “teve crise”. A formação pode contribuir para transformar observação cotidiana em informação profissional.

Entre os desafios permanecem a tendência à superproteção, a compreensão restrita do papel do cuidador, a falta de tempos institucionais para planejamento compartilhado e a necessidade de ampliar repertórios sobre comunicação, comportamento, acessibilidade e autonomia. Também é necessário enfrentar barreiras atitudinais. Recursos e documentos podem existir sem produzir inclusão quando persistem baixas expectativas ou quando o estudante é permanentemente separado da turma sob a justificativa de proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências desenvolvidas no Município "A" e no Município "B" ilustram como a formação continuada de cuidadores escolares e profissionais de apoio pode constituir espaço estratégico para aproximar políticas inclusivas e cotidiano escolar. Os percursos articularam legislação, direitos humanos, acessibilidade, recursos auxiliares, acolhimento, vínculo, PAEE, PEI e rede de apoio, oferecendo situações concretas para problematizar o sentido do cuidado e sua relação com a autonomia.

A principal contribuição analítica do relato é a problematização do “fazer pelo estudante”, especialmente a partir do estudo de caso que contrapôs rapidez na conclusão da tarefa e oportunidades de participação. A ajuda deixa de ser avaliada apenas pela rapidez ou pela conclusão da tarefa e passa a ser analisada pelo que produz em termos de protagonismo, comunicação, pertencimento e desenvolvimento. Essa mudança é decisiva para que o apoio não se converta em dependência e para que o estudante permaneça conectado ao professor, aos colegas e às experiências da turma. Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da corresponsabilidade. A inclusão não pode ser atribuída a um único profissional. Professor da sala regular, AEE, cuidador, gestão, família, equipe escolar e rede intersetorial ocupam lugares distintos e complementares. Quando esses atores compartilham informações, objetivos e estratégias, ampliam-se as possibilidades de continuidade dos apoios e de enfrentamento das barreiras.

A legislação recente reforça essa direção ao articular o trabalho do profissional de apoio ao PAEE e ao PEI e ao prever formação continuada. Entretanto, o cumprimento normativo precisa ser acompanhado de qualidade formativa. Carga horária, por si só, não produz transformação. As experiências utilizaram estudos de caso, oficinas, vivências e perguntas problematizadoras para aproximar teoria e prática. Como não houve acompanhamento sistemático após os encontros nem avaliação pré e pós-formação, não se

pode atribuir às atividades mudanças comprovadas na atuação dos cuidadores ou nos resultados dos estudantes.

Conclui-se que formar cuidadores escolares é investir na qualidade da educação inclusiva, desde que a formação reconheça a especificidade de sua função e, simultaneamente, o insira em uma rede colaborativa. O cuidador não substitui o professor, o AEE ou a família; também não é acompanhante passivo. Dentro de suas atribuições, pode contribuir para remover barreiras, favorecer comunicação, assegurar apoios cotidianos e ampliar possibilidades de participação e autonomia. Como desdobramento, recomenda-se que as redes municipais instituam percursos permanentes de formação em serviço, promovam momentos conjuntos entre profissionais de apoio, professores, AEE e gestão, utilizem casos do cotidiano como objetos de estudo e acompanhem os efeitos das estratégias na participação dos estudantes.

Estudos futuros podem investigar longitudinalmente mudanças nas práticas de apoio e seus efeitos sobre autonomia, interação social e acesso ao currículo. Também se recomenda reunir, mediante as autorizações cabíveis, registros datados de atividades, devolutivas dos participantes e acompanhamento das estratégias na escola, para sustentar empiricamente as interpretações apresentadas.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL. Lei nº 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.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei. Brasília, DF: MEC, 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.