



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**DIMARIELLY VITORIA RODRIGUES PESSOA**

**O PAPEL DOS CUIDADORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE**  
**CRIANÇAS COM TEA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

**JOÃO PESSOA - PB**

**2025**

**DIMARIELLY VITORIA RODRIGUES PESSOA**

**O PAPEL DOS CUIDADORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM  
TEA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia do centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito institucional para a obtenção do título de licenciada em pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

**JOÃO PESSOA - PB**

**2025**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

P475p Pessoa, Dimarielly Vitória Rodrigues.

O papel dos cuidadores na inclusão escolar de crianças com TEA no município de Santa Rita/PB / Dimarielly Vitória Rodrigues Pessoa. - João Pessoa, 2025.

54 f. : il.

Orientação: Sandra Alves da Silva Santiago.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 3. Cuidadores - formação. I. Santiago, Sandra Alves da Silva. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376(043.2)

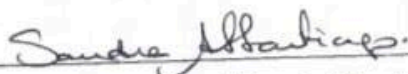
DIMARIELLY VITORIA RODRIGUES PESSOA

**O PAPEL DOS CUIDADORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS  
COM TEA NO MUNICÍPIO DE SANTA RITA/PB**

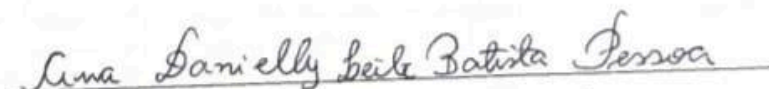
Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em : 29 / 09 / 2025

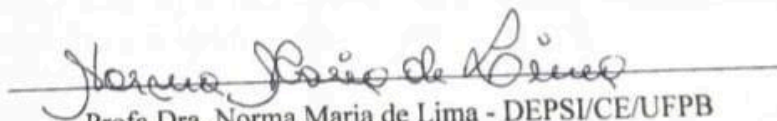
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Sandra Alves da Silva Santiago (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB-DHP)



Profa. Dra. Ana Danielly Leite Batista Pessoa  
Examinador 1 (UFPB / DHP / CE)



Profa Dra. Norma Maria de Lima - DEPSI/CE/UFPB  
Examinador 2 (UFPB/ DEPSI /CE/)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, minha fonte de força, sabedoria e luz, agradeço por me sustentar em cada etapa dessa caminhada e por me permitir chegar até aqui com saúde, coragem e fé.

Aos meus pais, Dimarile e Josinaldo, agradeço imensamente por todo amor, apoio incondicional e pelos inúmeros sacrifícios que fizeram para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês foram meu alicerce em todos os momentos, especialmente quando eu mesma duvidava das minhas forças. Obrigada por acreditarem em mim, por me guiarem com carinho e por serem exemplos de dedicação e perseverança.

À minha irmã, Adrielly, pelo companheirismo ao longo dessa jornada.

À minha prima, Karolayne, que sempre esteve presente com palavras de encorajamento e carinho, e que vibrou comigo a cada conquista durante a realização deste TCC

À toda minha família, pelo amor e incentivo.

Às minhas amigas da universidade, Bárbara, Josenilda e Wisnara, obrigada por serem minha rede de apoio e por estarem comigo em cada momento, nas risadas, nos trabalhos de última hora e em tudo mais. Sem vocês, essa caminhada teria sido muito mais difícil; vocês foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À todas que fizeram parte dessa jornada: vou levar vocês comigo para sempre, com muito carinho.

Às meninas do ônibus, Laura, Mariana e Eduarda, que estiveram comigo nessa reta final, e àquelas que fizeram parte de todo o processo: vocês me ajudaram muito mais do que podem imaginar. Tornaram meus dias mais leves e deixaram o caminho muito mais suportável.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Santiago, sou imensamente grata pela orientação firme, sensível e generosa, bem como pela confiança em me permitir ser sua monitora na disciplina de Educação Especial, experiência que ampliou meu olhar e

transformou minha formação. Mais que uma professora, a senhora é uma inspiração pelo exemplo de dedicação e compromisso com a educação.

Estendo também minha gratidão a todos os professores que contribuíram na minha trajetória.

Agradeço de coração a cada um de vocês por tudo!

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre acreditaram no poder dos estudos e nunca mediram esforços para me apoiar. Seu amor, incentivo e confiança foram fundamentais em cada etapa dessa jornada.

Também dedico este trabalho a todos os cuidadores e profissionais da educação que, com sensibilidade, paciência e compromisso, contribuem diariamente para a inclusão de crianças independente da sua especificidade.

“A verdadeira educação é  
aquela que vai ao  
encontro da criança para  
realizar a sua libertação.”

Maria Montessori



## RESUMO

Este trabalho teve por objetivo geral analisar o perfil e as necessidades formativas dos cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santa Rita, Paraíba. A pesquisa surgiu a partir das vivências da autora durante os estágios obrigatórios realizados em escolas públicas da região, onde se observou a importância do papel dos cuidadores na promoção da inclusão escolar. Na construção dessa pesquisa, fez-se uso da revisão bibliográfica, onde se discutiu a respeito do TEA e da atuação dos cuidadores, conforme a legislação e a literatura na área. Numa abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a revisão bibliográfica foi complementada com uma pesquisa de campo, realizada em uma escola pública do município de Santa Rita. Fez-se uso do questionário como principal instrumento de coleta de dados, tendo como sujeitos nove (9) cuidadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental junto às crianças com TEA. Os resultados mostraram a fragilidade na formação e capacitação dos cuidadores de crianças com TEA, bem como seu distanciamento dos demais profissionais da escola, especialmente dos professores, impactando a qualidade do atendimento e a inclusão escolar das crianças. A maioria possui ensino médio completo, pouca experiência e acesso limitado à formação continuada. A falta de regulamentação clara sobre o papel dos cuidadores também contribui para a variação na qualidade do suporte. De tal modo, conclui-se que urge que políticas públicas se voltem para tal profissional, dando-lhes condições dignas de trabalho e estímulo à formação continuada.

**Palavras-chave:** Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Cuidadores. Formação.

## **ABSTRACT**

The general objective of this study was to analyze the profile and training needs of caregivers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) who work in the early grades of elementary school in the municipality of Santa Rita, Paraíba. The research arose from the author's experiences during mandatory internships in public schools in the region, where she observed the importance of the role of caregivers in promoting school inclusion. In constructing this research, a literature review was used, which discussed ASD and the role of caregivers, according to legislation and literature in the area. Using a qualitative and exploratory approach, the literature review was complemented by field research conducted in a public school in the municipality of Santa Rita. A questionnaire was used as the main data collection instrument, with nine (9) caregivers who work in the early grades of elementary school with children with ASD as subjects. The results revealed the fragility of the training and qualifications of caregivers of children with ASD, as well as their distance from other school professionals, especially teachers, impacting the quality of care and the children's educational inclusion. Most have completed high school, little experience, and limited access to continuing education. The lack of clear regulations regarding the role of caregivers also contributes to the variation in the quality of support. Therefore, it is concluded that public policies are urgently needed to address these professionals, providing them with decent working conditions and encouraging continuing education.

**Keywords:** Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Caregivers. Training.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Formação.	28
Quadro 2: Quantitativo de crianças acompanhadas.	29
Quadro 3: Horas de Trabalho semanal.	30
Quadro 4: Tempo de atuação como cuidador.	31
Quadro 5: Curso na área do TEA.	32
Quadro 6: Tipo de Cursos na área do TEA.	33
Quadro 7: Frequência das formações dadas pela rede de ensino.	34
Quadro 8: Qualidade da formação continuada para atender as demandas do TEA.	35
Quadro 9: Principais desafios dos cuidadores.	36
Quadro 10: Avaliação do apoio que recebe da escola.	38
Quadro 11: Oferta de suporte especializado.	38
Quadro 12: Inclusão dos cuidadores nos processos de planejamento.	39
Quadro 13: Apoios importantes para melhorar a experiência como cuidador (a).	40
Quadro 14: Atividades exercidas pelo cuidador.	41

## SUMÁRIO

<b>I.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>II.</b>	<b>COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>14</b>
2.1	Aspectos Históricos do Transtorno do Espectro Autista	15
2.2	Direitos Legais e Sociais das Crianças com TEA	17
2.3	Desafios das Crianças com TEA e suas Famílias na Escola e na Sociedade	18
2.4	A Inclusão Escolar da Criança com TEA	20
2.5	Educação Inclusiva e o Apoio Especializado a Alunos com TEA	22
<b>III.</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>25</b>
3.1	Tipo de Pesquisa	25
3.2	Sujeitos da Pesquisa	26
3.3	Campo da Pesquisa	26
3.4	Instrumento de Pesquisa	27
3.5	Apresentação, Discussão e Análise dos Dados	28
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>44</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>47</b>
	<b>APÊNDICE - A - TERMO DE CONSENTIMENTO</b>	
	<b>APÊNDICE - B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS CUIDADORES</b>	

## I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o perfil e as necessidades formativas dos cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santa Rita, na Paraíba. A pesquisa apresenta relevância não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também por seu potencial contributivo para a melhoria da educação inclusiva no referido município.

Durante os estágios obrigatórios realizados em escolas públicas de Santa Rita pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi possível observar de forma direta o trabalho dos cuidadores de crianças com TEA e seu impacto na inclusão e no bem-estar dos alunos. Essas vivências despertaram o interesse em investigar mais profundamente o papel desses profissionais, especialmente diante da falta de suporte e formação adequada que enfrentam.

A partir dessa experiência prática, surgiu a reflexão central da pesquisa: os cuidadores da rede municipal estão preparados, do ponto de vista formativo, para contribuir com a inclusão de crianças com TEA? A escolha do tema justifica-se pela percepção de que, embora existam políticas de inclusão em vigor, há indícios de desafios enfrentados no cotidiano escolar. Dentre esses desafios, destacam-se aspectos relacionados à atuação e à formação dos cuidadores, que serão analisados neste trabalho com o objetivo geral de compreender em que medida esses profissionais estão preparados para atender às demandas da inclusão escolar de crianças com TEA.

O tema “O papel dos cuidadores na inclusão escolar de crianças com TEA nos anos iniciais no município de Santa Rita/PB” se mostra, portanto, extremamente relevante, pois destaca a importância da presença e da qualificação desses profissionais no ambiente escolar.

A inclusão, entendida como um direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) exige não apenas o acesso à escola, mas também a adaptação de metodologias, espaços e relações para acolher cada aluno em sua singularidade. Quando tratamos de crianças com TEA, esse princípio torna-se ainda mais essencial, já que estamos lidando com sujeitos que apresentam formas particulares de perceber, sentir e interagir com o mundo ao seu redor.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a socialização, exigindo, por isso, estratégias pedagógicas específicas e uma rede de apoio sólida. Nesse sentido, os cuidadores exercem um papel fundamental no processo e, por conseguinte, a sua valorização deve estar no centro das políticas de inclusão.

Desse modo, essa pesquisa pretendeu contribuir para as discussões na área, com foco na problematização das questões formativas dos cuidadores e ligadas a valorização desses profissionais, por meio da análise de aspectos do perfil, atuação nas escolas e necessidades manifestas para o exercício da função.

A partir dessa investigação, buscou-se refletir sobre os possíveis caminhos para a qualificação continuada dos cuidadores, visando fortalecer as práticas inclusivas e colaborar com a construção de uma educação mais justa, acolhedora e sensível às singularidades dos estudantes com TEA.

Dessa forma, para alcançar o objetivo geral da pesquisa foi necessário delinear os objetivos específicos que são apresentados nos capítulos a seguir. No segundo capítulo buscou-se analisar o TEA no contexto da política educacional inclusiva brasileira, analisando suas especificidades e os direitos garantidos às crianças diagnosticadas com esse transtorno. Em seguida, examinou-se a produção teórica e legal relacionada ao papel dos cuidadores, com foco naqueles que atuam junto a estudantes com TEA, particularmente os que atuam no Ensino Fundamental.

A pesquisa também se propõe a mapear o perfil dos cuidadores em exercício na rede municipal de ensino de Santa Rita, na Paraíba, numa determinada escola onde a pesquisadora realizou seus estágios curriculares, a fim de identificar as necessidades formativas e os desafios enfrentados por estes profissionais no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao identificar e analisar a atuação dos cuidadores, também se buscou oferecer contribuições reflexivas para o fortalecimento das estratégias de inclusão escolar. A intenção é analisar como esses profissionais colaboram no apoio pedagógico e emocional das crianças com TEA e, a partir disso, propor estratégias que envolvam a formação continuada, a articulação entre escola e família, bem como a ampliação do suporte institucional oferecido pelas redes de ensino.

Dessa maneira, espera-se contribuir para uma educação mais acessível, efetiva e sensível às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles que fazem parte do espectro autista.

## II. COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O transtorno do espectro autista (TEA), segundo o Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (2019) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos.

De tal modo, crianças com o Transtorno do Espectro Autista, frequentemente, apresentam dificuldades para expressar suas emoções e estabelecer vínculos sociais, além de demonstrarem comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Silva e Mulick (2009) complementam esse quadro ao apontar que essas crianças podem apresentar hiperatividade, impulsividade e respostas sensoriais atípicas, como hipersensibilidade a sons ou texturas, o que influencia diretamente seu comportamento e aprendizagem no ambiente escolar.

Considerando a variedade de características que podem estar presentes em indivíduos com TEA, torna-se necessário compreender que esse transtorno se manifesta de diferentes formas. Como explica a Associação Americana de Psiquiatria (2014, p. 94), "manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro".

Essa variabilidade nas manifestações do transtorno reforça a ideia de que o TEA não segue um padrão único, mas sim um espectro com diferentes níveis de comprometimento e habilidades. Por isso, o diagnóstico de TEA pode abranger uma gama de perfis, como exemplificam Araujo, Veras e Varella (2018, p. 90):

O diagnóstico de TEA pode ser dado tanto para aqueles casos de indivíduos que são oralizados e escolarizados, mas que apresentam dificuldades em compreender regras sociais, ironias e que se interessam demasiadamente por poucos tópicos específicos, quanto para aqueles indivíduos que não desenvolveram a linguagem, que evitam constantemente a presença de pessoas, que apresentem rituais e comportamentos estereotipados constantemente ao longo do dia, e que necessitam de auxílio para se alimentar, se vestir, se banhar, entre outras necessidades básicas.

Para facilitar a compreensão da intensidade dos sintomas e orientar estratégias de intervenção mais eficazes, o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014) propõe uma classificação por níveis de gravidade, sendo o Nível 1 ("exigindo apoio"), o Nível 2 ("exigindo apoio substancial") e o Nível 3 ("exigindo apoio muito substancial"). (apud Silva e Mulick, 2009).

Essa classificação é baseada em dois critérios principais: o grau de comprometimento na comunicação social (verbal e não verbal) e a intensidade dos comportamentos restritivos e repetitivos. Assim, o Nível 1 é considerado o mais leve do espectro, mas ainda assim apresenta prejuízos notáveis na comunicação social. A pessoa consegue se expressar com frases completas e manter conversas simples, mas tem dificuldade para iniciar interações, manter o diálogo e entender regras sociais. Também pode apresentar rigidez no comportamento, o que atrapalha na adaptação a mudanças ou em tarefas que exigem planejamento. As tentativas de fazer amizades costumam ser estranhas ou ineficazes, podendo gerar isolamento (Silva e Mulick, 2009).

No Nível 2, os déficits na comunicação social são mais evidentes, mesmo com apoio. A pessoa pode falar com frases simples, mas tende a se comunicar com base em interesses restritos e usar gestos ou expressões incomuns. Também é comum apresentar comportamentos repetitivos e resistência a mudanças, que acabam interferindo na rotina e sendo percebidos até por pessoas de fora do convívio (Silva e Mulick, 2009).

Já o Nível 3 é o mais severo e requer apoio muito substancial. Nesse caso, há graves prejuízos na comunicação, tanto verbal quanto não verbal. A pessoa raramente inicia interações e, quando o faz, costuma ser de forma incomum e apenas para satisfazer necessidades básicas. Só responde a estímulos sociais muito diretos. Além disso, existe grande dificuldade para lidar com mudanças e forte presença de comportamentos repetitivos, o que compromete significativamente sua vida em todos os contextos (Silva e Mulick, 2009).

Dessa forma, a classificação por níveis de gravidade descrita no DSM-5 oferece uma ferramenta clínica essencial para a personalização do atendimento às pessoas com TEA, permitindo a definição do tipo e da intensidade do suporte necessário. Com isso, torna-se possível desenvolver intervenções mais eficazes e individualizadas, promovendo o desenvolvimento global e a inclusão social dos indivíduos diagnosticados.

## **2.1 Aspectos Históricos do Transtorno do Espectro Autista**

O reconhecimento do TEA como um transtorno específico avançou significativamente nas últimas décadas. No início, ele era frequentemente confundido com outras condições, e sua compreensão clínica passou por diversas transformações até chegar à forma como conhecemos hoje.

Compreender esse percurso histórico é essencial para entender como as práticas educacionais e de apoio evoluíram, tornando-se mais adequadas às necessidades dos



indivíduos autistas especialmente após a ampliação do conceito de espectro, que passou a incluir diferentes níveis e formas de manifestação do transtorno, como já mencionado.

Para entender melhor essas mudanças, vale a pena revisitar a história e observar como, em diferentes épocas, as pessoas com deficiência foram vistas, tratadas e inseridas nos contextos sociais e educacionais. A esse respeito, Bianchetti (apud Pereira, 2009) destaca que, ao longo do tempo, aqueles que não se enquadraram nos padrões considerados “normais” acabavam sendo vistos como um empecilho para aquele determinado grupo. Para o autor:

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, sequer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba tornando-se um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa característicos da nossa fase histórica. (Bianchetti apud Pereira, 2009, p. 717).

Ao analisarmos como o Brasil passou a tratar as pessoas com deficiência, deparamo-nos com alguns fatos importantes datados do período do Brasil Império, quando surgiram as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, por meio da criação de instituições especializadas, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 (hoje “Instituto Benjamin Constant”) ou o Imperial Instituto dos surdos-mudos (hoje, Instituto Nacional de educação de surdos – INES).

Foram instituições criadas especificamente para o público com deficiência, pois, à época se acreditava na impossibilidade de que todos pudessem aprender juntos. E, ainda que o atendimento tenha ocorrido em espaços específicos, ou seja, separados da escola regular, é importante reconhecer que, antes destas instituições, tais indivíduos não tinham nenhuma oportunidade de estudar.

Dessa forma, temos no Brasil o nascedouro da Educação Especial que, em seus primeiros momentos, foi marcada por ações isoladas, com foco principal nas deficiências sensoriais, especialmente a visual e a auditiva e em menor escala, nas deficiências físicas. Quanto à deficiência intelectual, houve por muito tempo um silêncio quase absoluto, evidenciando a exclusão histórica desse grupo, como observa Miranda (2003).

Esse quadro começou a apresentar mudanças a partir da década de 1960, com a promulgação da LDB de 1961, que trouxe novos direcionamentos para a educação dessas pessoas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB nº 4.024) introduziu pela primeira vez a possibilidade de matrícula de pessoas com deficiência na rede

regular de ensino, ainda que sem obrigatoriedade foi a partir de então que se anuncia uma política de “preferência” pela integração em vez da exclusão total (Brasil, 1961).

No entanto, com a reformulação da LDB em 1971, houve uma expansão significativa das classes e escolas especiais em todo o país. Nesse período, foi criado o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), responsável por coordenar as políticas voltadas à educação especial, consolidando um modelo educacional marcado pela segregação.

Esse modelo, porém, começou a ser repensado a partir da Constituição Federal de 1988 que prevê que o Estado tem o dever de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo assim a inclusão educacional (Brasil, 1988, art. 208, III).

Novos avanços são sentidos, ainda, na LDB 9.294 (Brasil, 1996) e mais tarde, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Mas, é com a Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que estabelece as diretrizes para garantir inclusão, cuidado e respeito à dignidade dessas pessoas, em específico.

Esses avanços mostram o quanto o olhar da sociedade e das políticas públicas vem mudando, buscando oferecer mais oportunidades e apoio para que as pessoas com TEA sejam realmente incluídas e respeitadas em todos os espaços, especialmente na escola.

## **2.2 Direitos Legais e Sociais das Crianças com TEA**

Nos últimos anos, os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vêm ganhando mais reconhecimento, tanto na legislação quanto na sociedade em geral. As crianças com TEA, assim como todas as outras, têm direito à educação, à saúde, ao convívio familiar e à participação na comunidade. No entanto, para que esses direitos saiam do papel e se tornem realidade no dia a dia, é fundamental que existam políticas públicas adequadas e que a sociedade esteja mais consciente sobre as necessidades e particularidades do TEA.

Com isso surgiram alguns instrumentos a fim de que, direitos sejam reconhecidos e garantidos em diversas esferas sociais. Um importante dispositivo legal nessa direção é a lei nº 12.764 (Brasil, 2012) que ficou conhecida como a Lei Berenice Piana. Essa lei reconhece que pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso a atendimento especializado na saúde, inclusão escolar, proteção contra discriminação e outros direitos.

Um ponto importante da Lei 12.764 é o incentivo à formação de profissionais e à orientação de pais e responsáveis, visando um atendimento mais adequado. Nesse aspecto, destaca-se a preocupação que deve ocupar as redes de ensino no sentido de garantir que os profissionais diretamente envolvidos na inclusão da pessoa com TEA tenham formação adequada.

Outra lei fundamental para as pessoas com deficiência e as que possuem o TEA é a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou simplesmente LBI. Essa lei reforça o direito à educação inclusiva, ao acesso às escolas regulares com adaptações, e proíbe qualquer cobrança extra por parte das instituições de ensino (Brasil, 2015).

Outra lei que merece destaque é a de nº 13.977, de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion. O principal avanço criado por esta lei é a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA), que garante prioridade no atendimento e facilita o acesso a serviços públicos e privados.

É evidente que tais direitos são protegidos pela Constituição Federal do Brasil (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), pois, nestas leis estão assegurados plenos direitos de proteção integral a todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, com TEA. Portanto, não deveria ser preciso leis específicas para crianças com TEA, mas, na prática, a sociedade ainda necessita de garantias específicas para que direitos humanos sejam respeitados.

Destaca-se, ainda, em 2009, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que passou a valer no Brasil pelo Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009), garantindo que as pessoas com deficiência tenham o direito de participar ativamente das decisões sobre políticas e programas que impactam suas vidas. Isso significa que elas devem ser ouvidas e envolvidas nesses processos, ajudando a construir soluções mais justas e inclusivas. A participação direta é essencial para que seus direitos sejam respeitados de verdade e para que a sociedade se torne mais igualitária e democrática.

### **2.3 Desafios das Crianças com TEA e suas Famílias na Escola e na Sociedade**

Alguns dos desafios enfrentados pelas famílias e pelas crianças com TEA vão além do acesso à escola e envolvem também a convivência social e a construção de vínculos fora do ambiente familiar. No entanto, é importante reconhecer que tais dificuldades podem surgir ainda mais cedo, já no momento do diagnóstico, quando sentimentos de medo, insegurança e incerteza passam a fazer parte da rotina da família.

Nesse contexto, “Entretanto, deve-se considerar a importância da presença da equipe multiprofissional nesse processo a fim de compartilhar os questionamentos, as angústias e as necessidades dos familiares que se estabelecem no momento do diagnóstico.” (PINTO et al., 2016, p. 2).

Como aponta Glat,

(...) crianças e jovens portadores de deficiência, mesmo estudando em classes regulares, continuam segregados em suas comunidades, e seus relacionamentos pessoais se limitam às suas famílias, aos profissionais e a outras pessoas com o mesmo tipo de deficiência (*apud* Ferreira, 2007, p. 550).

Essa citação mostra que estar na escola não é o mesmo que estar incluído, de fato. A inclusão precisa ser vivida de forma mais ampla, garantindo espaços de convivência, escuta e pertencimento, dentro e fora da escola, para que essas crianças possam se desenvolver plenamente em todos os aspectos. Mas, é fundamental que os ambientes, materiais e, sobretudo, os profissionais estejam preparados para respeitar as diferenças. Não é uma tarefa fácil, mas, não é impossível.

De tal modo, é possível admitir que a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar e social ainda é cercada por inúmeros desafios. Muitas famílias enfrentam dificuldades desde o diagnóstico até a garantia de acesso a uma educação de qualidade, ou seja, uma educação que respeite as particularidades de cada criança.

Entre os principais obstáculos estão a falta de estrutura das instituições e da formação dos profissionais para favorecer a inclusão. Além disso, é pertinente destacar, ainda, a falta de recursos pedagógicos, ambientes adaptados e um currículo flexível.

O ambiente escolar, que deveria ser um espaço de promoção de igualdade e respeito às diferenças, muitas vezes se mostra excludente. A ausência de políticas públicas eficazes e de uma formação continuada para os profissionais da educação de modo contínuo, inclusivo e de qualidade, contribui para uma prática pedagógica ineficiente ou pouco sensível às necessidades dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, a afirmação de Ferreira (2007, p. 551) é extremamente pertinente ao destacar que “o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto às peculiaridades de cada um.” Essa perspectiva reforça a importância de uma escola que vá além da simples aceitação da diferença, promovendo uma verdadeira cultura de inclusão.

Nesse sentido, uma reflexão importante sobre o impacto do “ser diferente” na vida das pessoas com TEA e seus familiares é apresentada da seguinte forma:

O “ser diferente” da maioria pode gerar sentimentos de solidão e de não pertencimento por parte de pessoas com TEA e seus familiares, o que acaba, muitas vezes, mobilizando a busca pela cura de sua condição. Por outro lado, tem-se nas políticas e nos movimentos a favor da inclusão, que abrangem todos os âmbitos de uma sociedade, a problematização sobre o que é ser “diferente” e a busca por transformações sociais. (*apud* Araujo; Silva; Zanon, 2023, p.2).

Essa problematização é fundamental para que se reconheça que a inclusão não deve visar apenas a adaptação da pessoa com TEA ao meio, mas sim a transformação dos ambientes escolares, sociais e culturais para que acolham a diversidade de uma maneira mais genuína e assim, as diferenças não serão obstáculos, problemas ou dificuldades. O TEA será mais uma das inúmeras diferenças que fazem parte do ser humano.

#### **2.4 A Inclusão Escolar da Criança com TEA**

Segundo Silva e Mulick (2009), crianças com TEA frequentemente apresentam problemas de comportamento, como hiperatividade, dificuldade de manter a atenção, impulsividade e comportamentos agressivos ou autodestrutivos. Além disso, é comum observarem-se respostas sensoriais e perceptuais peculiares, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sonoros, visuais, táteis, olfativos e gustativos, bem como um alto limiar para a dor física e um medo excessivo de estímulos geralmente considerados inofensivos.

Como se vê, as características são muito diversas e por isso o quanto antes de chegar ao diagnóstico, melhora a intervenção precoce. Diagnóstico e intervenção são ações importantes em benefício do sujeito com TEA.

Silva e Mulick (2009) destacam a importância de um diagnóstico precoce como essencial para o desenvolvimento da criança com TEA. Para eles, a idade em que a criança começa a receber intervenções apropriadas é um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento.

O diagnóstico é importante para a família, mas, também tem um papel importante junto à instituição escolar. Nesse sentido, ele não é necessário para a matrícula, pois, conforme a Constituição Federal brasileira (1988) e a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a educação é direito de todos e deve ser oferecida de forma inclusiva, garantindo condições para a aprendizagem, inclusive dos estudantes que apresentem necessidades educacionais

específicas. Mas, para fins de atendimento, suporte e ajuda da Educação Especial, a presença do diagnóstico é relevante.

A Educação Especial tem um papel decisivo na inclusão, considerando que, por meio dos recursos, profissionais e serviços de que dispõe, pode contribuir significativamente para a qualidade das experiências vivenciadas pelo estudante com TEA ao longo de sua trajetória escolar. Segundo Höher Camargo e Bosa (*apud* Lemos; Salomão; Agripino-Ramos, 2014), o contexto escolar oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança com TEA, assim como o das demais, à medida que convivem e aprendem com as diferenças.

A Educação Especial se faz presente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre na Sala de Recursos Multifuncionais, por meio das orientações dadas à família e ao professor da sala regular, além da presença do cuidador, quando necessário.

De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), considerando que os indivíduos com autismo apresentam prejuízos em áreas fundamentais como a comunicação e a interação social, é fundamental que os profissionais que trabalham com essas crianças adotem estratégias que promovam a aquisição de habilidades que são pré-requisitos para o desenvolvimento de outras competências essenciais.

Nesse sentido a Lei nº 7.611 (Brasil, 2011) dispõe sobre o papel da Educação Especial e sobre o AEE, estabelecendo normas para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, incluindo os com TEA, no sistema educacional, em todas as etapas de sua escolarização, o que coaduna com o Art. 8º, inciso I, da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) que defende que as escolas da rede regular de ensino devem garantir que os professores das classes comuns e da Educação Especial sejam capacitados para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Por outro lado, a legislação brasileira prevê que são necessários investimento em aspectos qualitativos, como formação de professores, desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, tecnologia e currículos, pois, entende que tais requisitos são fundamentais para a oferta de uma educação de qualidade e para a promoção do sucesso de cada criança que manifesta algum tipo de dificuldade, desde os primeiros anos de vida escolar (Rocha; Ferreira-Vasques; Lamônica, 2025).

Dessa perspectiva, destaca-se que na Lei nº 12.764 fica definido que:

(...) caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada

disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar (Brasil, 2012, Art. 3º, §1º).

Nesse sentido, o referido “acompanhante especializado” vem recebendo diferentes termos a depender do contexto. Cuidador, apoiador, mediador, educador social, profissional de apoio especializado etc. são algumas das muitas expressões que são utilizadas. Contudo, importa entender o papel deste profissional que aqui utilizaremos a expressão: “cuidador”. Para nossa legislação e pesquisadores na área o papel do cuidador é oferecer o acompanhamento mais individualizado possível, de forma a viabilizar a mobilidade do estudante apoiado no ambiente escolar, o atendimento de suas necessidades pessoais e a promoção de sua autonomia (Barbosa e Balbino, 2014).

Além das tarefas centrais do cuidador, ele precisa atentar para a realização de outras tarefas que não podem ser prestadas pelo professor de sala, em função de suas próprias condições de trabalho, isto é, salas lotadas, outros alunos a serem atendidos, conteúdo programático a ser apresentado, ou ainda, por falta de treinamento para esse tipo de trabalho. (Barbosa e Balbino, 2014).

A presença do cuidador visa atender ao que está definido no Art. 28 da Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) quando afirma que a educação deve garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de alunos com deficiência, incluindo crianças com TEA, assegurando os recursos e adaptações necessárias para um ambiente inclusivo e o pleno desenvolvimento desses alunos. Portanto, o cuidador assume papel decisivo em prol da inclusão, mas, para cumprir tal missão, necessita de qualificação.

## **2.5 Educação Inclusiva e o Apoio Especializado a Alunos com TEA**

De acordo com o Art. 58, § 1º, da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a oferta de serviços de apoio especializado, sempre que necessário. Essa abordagem visa atender às especificidades dos educandos com necessidades específicas, promovendo a inclusão e garantindo que todos, independentemente das suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades e potencialidades.

Embora o artigo busque garantir a inclusão e a adaptação das condições de ensino, a falta de regulamentação específica para a atuação do apoiador dificulta a definição clara de suas funções e responsabilidades, prejudicando a efetivação dessa inclusão.

Para Gomes e Aguiar:

A atuação do PAE ainda não é regulamentada na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), assim, não há a requisição de uma formação específica para a sua atuação e, como não há uma legislação que ampare essa categoria de profissionais, suas funções passam a ser interpretadas de maneiras diversas (Gomes e Aguiar., 2022, p. 2).

Esse tem sido um ponto chave na inclusão de crianças ou jovens com TEA, pois, alguns, a depender do nível de suporte indicado, desde o diagnóstico, apresentam necessidades mais constantes, o que, na legislação brasileira, vem sendo garantido por meio da presença do cuidador. Mas, estes não dispõem de uma legislação específica em termos de ocupação, o que gera limites para sua seleção, contratação etc.

Na perspectiva inclusiva, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e cabe às escolas se organizarem para atender os educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001). No entanto, Costa (2017) afirma: “um dos grandes desafios atuais é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos” (p.16), evidenciando assim as dificuldades na implementação prática dessas diretrizes.

O Art. 4º, parágrafo único, da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) também assegura que a pessoa com transtorno do espectro autista, quando incluída nas classes regulares de ensino, têm direito a acompanhante especializado, quando essa necessidade for comprovada. Esse acompanhamento é fundamental para o processo de inclusão escolar, pois, como destaca Pereira (2022, p. 13), no ambiente escolar, o profissional de apoio “tem o papel de mediador das relações e interações, flexibilizando, em muitos casos, demandas, tendo em vista as necessidades específicas da criança e suas limitações”.

Na mesma direção, o § 2º da mesma lei, assegura que, quando necessário, a instituição de ensino deve disponibilizar um acompanhante especializado para alunos com transtorno do espectro autista (TEA) ou outras deficiências, a fim de apoiar atividades como comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais. Esse apoio visa garantir a inclusão do estudante, promovendo sua participação nas atividades escolares e o desenvolvimento de suas potencialidades, assegurando-lhe igualdade de oportunidades de aprendizagem e socialização (Brasil, 2012).



Nos anos iniciais, em Santa Rita, foi estabelecida como meta, a criação de um comitê intersetorial até 2016, conforme o item 4.5 da meta da cidade, com o objetivo de garantir e ampliar o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades, de acordo com a avaliação realizada pela família e pelo aluno (Santa Rita, 2015).

A colaboração entre a professora regular e a professora auxiliar, ou educadora especial, no acompanhamento de alunos com autismo, é fundamental para o processo de aprendizagem inclusivo. Um estudo realizado com alunos do 5º ano em uma escola de Santa Catarina evidenciou que a atuação da professora auxiliar demanda uma abordagem diferenciada, com atenção especial às necessidades do aluno, para garantir um desenvolvimento eficaz no ambiente escolar (Alves, 2016). Assim, conforme o Art. 8º, inciso I, da Lei nº 9.394/1996, as escolas da rede regular de ensino devem garantir que os professores das classes comuns e da educação especial sejam capacitados e especializados para atender às necessidades educacionais dos alunos.

Dessa forma, é essencial que os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuam conhecimentos e habilidades específicas para lidar com a diversidade presente na sala de aula, incluindo a de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou outras necessidades educacionais especiais. A capacitação das equipes, conforme estabelece a meta 4.8 do município de Santa Rita que era para ter sido estabelecida em 2016, é fundamental para garantir que os educadores e profissionais de apoio estejam preparados para oferecer um atendimento adequado, seja por meio de professores especializados, tradutores de Libras, mediadores, entre outros, assegurando a inclusão efetiva e o desenvolvimento pleno dos estudantes. (Santa Rita, 2015, p. 5).

Nesse sentido Lima afirma:

(...) Torna-se importante a atualização da proposta municipal de inclusão para que se defina com maior clareza a presença dos cuidadores escolares como parte integrante das estratégias de desenvolvimento e que sejam definidas de modo estratégico as diretrizes formativas para o trabalho desses profissionais (Lima, 2018, p.141).

Essa atualização é indispensável para garantir uma prática inclusiva mais efetiva, que reconheça o papel fundamental dos cuidadores no processo educacional e no desenvolvimento integral dos estudantes.

### III. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar o perfil e as necessidades formativas dos cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Santa Rita, Paraíba. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da política educacional inclusiva no Brasil; 2. Analisar a produção teórica e legal referente ao papel dos cuidadores; e 3. Mapear o perfil dos cuidadores de estudantes com TEA atuantes no referido município.

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

Dessa forma, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, buscando compreender as experiências, percepções e práticas dos cuidadores no cotidiano escolar, a fim de traçar um perfil destes profissionais, ao mesmo tempo em que identifica os principais desafios vivenciados. Esse tipo de abordagem é importante, pois, como afirmam Lösch, Rambo e Ferreira (s.d., p. 4), “compreende-se que, ao se focar as perspectivas, experiências e interpretações dos indivíduos envolvidos, se estabelece uma compreensão mais rica e profunda dos fenômenos sociais e educacionais.”

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura para embasar teoricamente a pesquisa. Nesse sentido, Moreira (2004, p. 21) destaca que “neste cenário informacional, as revisões de literatura por seu aspecto sumarizador assumem importante função orgânica, juntamente com os índices e as bibliografias especializadas”.

Num segundo momento, fez-se uma pesquisa de campo, possibilitando uma aproximação da realidade vivida pelos/as cuidadores/as e uma melhor compreensão da temática. Conforme Gonsalves (*apud* Piana, 2009, p. 4), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, exigindo do pesquisador um encontro mais direto com o fenômeno estudado.

Nesta pesquisa, especificamente, que é parte dos requisitos para a conclusão da graduação na licenciatura em Pedagogia da UFPB, dispomos de uma amostra pequena, compatível com o tempo e o nível de discussão proposta neste trabalho de conclusão de curso, mas, representativa da rede municipal de Santa Rita/PB, pois, voltou-se para a escola com o maior número de estudantes com deficiência acompanhados por cuidadores.

### 3.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa convidados totalizaram onze (11) cuidadores/as que acompanham crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola localizada no município de Santa Rita, que será identificada como “Escola X”, que possui o maior número de estudantes com deficiências matriculados e acompanhados por cuidadores.

Após visita à escola e conversa informal com os cuidadores sobre a pesquisa, foram convidados a participar, de maneira voluntária, todos os apoiadores da Escola X que se encontravam em efetivo exercício de suas funções. No entanto, foi dado um tempo de alguns dias para que respondessem e devolvessem o referido questionário, e ao final deste período, nove (9) apoiadores devolveram o questionário e dois (2) não devolveram e não justificaram. De tal modo, as análises incidiram sobre as respostas de nove (9) cuidadores.

### 3.3 Campo da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola X, numa escola municipal do ensino fundamental, situada no município de Santa Rita, no estado da Paraíba. A escolha da instituição se deu em razão dela possuir um maior quantitativo de crianças com TEA matriculadas e que dispunham de um cuidador.

Cabe ressaltar, ainda, que a escola X foi o local onde a pesquisadora realizou a maior parte de seus estágios durante a formação acadêmica no curso de Pedagogia e promoveu essa vivência prévia com a temática, despertando o interesse e possibilitando uma maior familiaridade com a realidade da escola. De tal modo, a experiência da autora contribui para que a questão dos/as cuidadores/as se transformasse em tema de pesquisa.

A escola oferece o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nas modalidades de Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos: manhã, tarde e noite. Atualmente, a unidade atende 577 alunos e conta com uma infraestrutura composta por 11 salas de aula, 1 biblioteca, 1 quadra de esportes, 1 sala da direção, 1 secretaria e 1 sala dos professores. O corpo docente é formado por 32 professores. A equipe de apoio inclui 11 cuidadores, que se revezam entre os turnos da manhã e da tarde, 3 cozinheiras, 4 vigias, 1 secretário, além de uma supervisora pedagógica que atua nos turnos matutino e vespertino. No período noturno, o apoio pedagógico é realizado por uma auxiliar pedagógica. A gestão da escola é conduzida por duas diretoras.

A escola dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais, que funciona às terças e quintas durante todo o dia, com atendimento realizado por uma professora especializada em Educação Especial. No total, são atendidas 28 crianças, sendo 23 com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 4 com Deficiência Intelectual (DI) e 1 com Síndrome de Down.

Em relação ao atendimento especializado, a escola não conta, em seu quadro permanente, com psicóloga, assistente social ou psicopedagoga. Quando há necessidade de acompanhamento nessas áreas, a escola entra em contato com a Secretaria de Educação, que realiza os devidos encaminhamentos e, sempre que possível, disponibiliza profissionais para atendimento direto na unidade.

### **3.4 Instrumento da Pesquisa**

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, elaborado com foco em identificar dados para um possível perfil profissional, além de identificar sua atuação junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e principais desafios, a fim de compreender suas necessidades e seu papel frente à inclusão escolar.

Como principal instrumento de coleta de dados se fez uso do questionário, permitindo maior aprofundamento na análise das experiências relatadas. A escolha por esse instrumento se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre o fenômeno investigado a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, mas, dispondo de pouco tempo para sua realização.

Entre os diversos instrumentos de coleta de dados utilizados em pesquisas, o questionário destaca-se pela sua praticidade e abrangência. Ele permite obter informações de várias pessoas de forma padronizada e objetiva. Nesse sentido:

O questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos (Amaro; Póvoa; Macedo, 2005, p. 3).

Os questionários foram compostos por quatorze (14) perguntas, sendo duas (2) na primeira parte, que abordavam dados pessoais mais gerais dos respondentes, e o restante na segunda parte, com doze (12) questões mais específicas acerca dos conhecimentos na área, cursos, formações, funções exercidas e desafios enfrentados. Aspectos relacionados ao conhecimento que possuem sobre o TEA, seus direitos dentro da política educacional

inclusiva, e a forma como enxergam seu papel na escola e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA fizeram parte do instrumento.

Os questionários foram respondidos individualmente, por meio do Google Forms, em horários escolhidos pelos próprios participantes, de acordo com a disponibilidade de cada um.

### 3.5 Apresentação, Discussão e Análise dos Dados

O formulário foi enviado via link eletrônico para 11 cuidadores que atuam com estudantes com TEA no município de Santa Rita. No entanto, apenas nove responderam dentro do prazo estipulado. Apesar do número reduzido de participantes, as respostas obtidas forneceram dados relevantes e consistentes, que contribuíram significativamente para a compreensão do perfil desses profissionais e de sua atuação na educação inclusiva.

A faixa etária dos participantes variou entre 22 e 60 anos, evidenciando uma diversidade geracional entre os cuidadores. Essa variação indicou diferentes níveis de experiência, formações e perspectivas profissionais, aspectos que enriqueceram a análise qualitativa proposta neste estudo. Os cuidadores participantes foram numerados como C1, C2, C3 e assim por diante.

Com base na primeira parte do questionário, identificamos que na questão referente à formação profissional, os resultados revelaram que a maior parte dos cuidadores possuem o ensino médio, e que um percentual menor não possui esse nível de ensino concluído.

#### Quadro 1: Formação.

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Pós-Graduação
C2	Ensino médio completo
C3	Ensino médio completo
C4	Ensino médio completo
C5	Ensino médio completo
C6	Ensino médio completo
C7	Ensino médio completo
C8	Ensino médio incompleto
C9	Ensino médio completo

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Como pode se observar no quadro 1, a maioria dos cuidadores não possuem qualificação para o exercício da função, pois, no Art. 4º, parágrafo único, da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012) se adverte para que a pessoa com o TEA, quando incluída em classes regulares de ensino, tenham um *acompanhante especializado*, quando houver necessidade comprovada de suporte. No entanto, apesar da previsão legal, não há uma regulamentação que defina claramente o que caracteriza essa especialização, tampouco o nível de formação exigido para o exercício da função. Mas, é evidente que uma escolarização em nível médio, ou seja, a educação básica está longe de ser considerada como uma pessoa especializada. Que conhecimentos a respeito do TEA são dados no Ensino Médio que capacitem o indivíduo a cumprir o papel de cuidador?

Essa grande lacuna na legislação contribui para uma grande variação na formação dos profissionais que atuam como acompanhantes. Conforme mostrado na tabela acima onde 77,8% dos acompanhantes possuem ensino médio completo, 11,1% têm ensino médio incompleto e apenas 11,1% possuem pós-graduação. Esses dados revelam a ausência de critérios uniformes para a qualificação desses profissionais, o que pode impactar diretamente na qualidade do atendimento oferecido às crianças com TEA no ambiente escolar.

Quando perguntado aos cuidadores sobre o quantitativo de crianças acompanhadas na Escola X, obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 2: Quantitativo de crianças acompanhadas.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	2
C2	4 ou +
C3	2
C4	2
C5	2
C6	2
C7	2
C8	2
C9	2

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Ao se observar o quadro 2, verifica-se que o quantitativo da maioria dos cuidadores não parece ser exorbitante (2), com exceção de C2 que atende de quatro a mais crianças, entretanto, o quantitativo não é suficiente para dimensionar se a qualidade desse acompanhamento é afetada, pois, não revela o nível de suporte que cada criança demanda ao cuidador.

Essa disparidade de C2 no quantitativo de crianças acompanhadas não é algo incomum, pois, na ausência de Leis de Trabalho que regulamentem a função, a atuação destes profissionais sofre diferentes interpretações, conforme destaca Gomes et al. (2022). Essa falta de regulamentação pode impactar diretamente a quantidade e a qualidade do acompanhamento que os cuidadores conseguem oferecer às crianças.

Ainda sobre a qualidade do trabalho do cuidador, no quadro 3 é possível observar uma variação:

**Quadro 3: Horas de Trabalho semanal.**

<b>CUIDADOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
C1	20 h
C2	40 h
C3	40 h
C4	40 h
C5	40 h
C6	40 h
C7	40 h
C8	40 h
C9	40 h

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

A maioria dos cuidadores trabalham no regime de 40h semanais, o que significa oito (8) horas de trabalho por dia, de segunda a sexta-feira. Esse aspecto pode comprometer a qualidade do acompanhamento dado, considerando que crianças com níveis de suporte 3 exigem 100% de atenção do profissional. Mais uma vez, a ausência de regulamentação na

atuação dos cuidadores é um ponto frágil e a ausência da função no quadro efetivo das redes de ensino fragiliza ainda mais o trabalho destes profissionais.

Os dados da Tabela 3 mostram que a maioria dos cuidadores trabalha 40 horas por semana, exceto um que trabalha 20 horas. Esse cenário reforça a importância de uma regulamentação adequada e de formação específica para garantir a qualidade do serviço prestado, considerando a carga horária significativa desses profissionais.

No quadro 4 podemos verificar o resultado das respostas dadas pelos cuidadores no que diz respeito ao tempo de atuação nessa função.

**Quadro 4: Tempo de atuação como cuidador.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Menos de 1 ano
C2	1-2 anos
C3	3-5 anos
C4	1-2 anos
C5	1-2 anos
C6	Menos de 1 ano
C7	Menos de 1 ano
C8	3-5 anos
C9	1-2 anos

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Conforme se observa no quadro 4, há uma diversidade de tempos na função, o que indica a qualidade das experiências dos cuidadores no exercício de suas funções. Como se pode notar, C1, C6 e C7 têm menos de um (1) ano na atividade profissional e C6 e C7 só possuem o nível médio, o que agrava suas condições de trabalho. Já o C1 é uma pessoa, a princípio, com maior condição, pois, tem uma graduação e uma pós-graduação e trabalha apenas 20h semanais nessa função. Ainda chama mais a atenção o fato de C8 já possuir entre 3-5 anos de trabalho na área e não possuir, ao menos, o nível médio de escolarização, de onde se evidencia que ele/a iniciou seu trabalho como cuidador quando possuía somente o nível fundamental de escolaridade, o que é bem preocupante.



Essa realidade contrasta com o que prevê a legislação, indicando a necessidade de investimento em formação continuada e suporte aos profissionais, especialmente para aqueles que estão iniciando sua trajetória na educação inclusiva. Conforme a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) é responsabilidade das escolas garantir que seus profissionais estejam capacitados para atender às necessidades educacionais dos alunos, inclusive na educação especial. Será que os cuidadores vêm sendo formados em serviço para o exercício da função?

Sobre isso, foi perguntado aos cuidadores se eles possuíam algum curso sobre o TEA e os resultados podem ser vistos no quadro 5.

**Quadro 5: Curso na área do TEA.**

<b>CUIDADOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
C1	Sim
C2	Sim
C3	Não
C4	Sim
C5	Sim
C6	Sim
C7	Não
C8	Não
C9	Não

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Conforme se vê no quadro 5, a maioria dos cuidadores respondeu SIM à pergunta. Portanto, são 55,6% dos cuidadores dizem ter feito cursos na área, mas, questionamos sobre a veracidade das respostas. Será que estão se referindo a cursos, realmente? Ou estão pensando em formações?

Com exceção de C1 que possui titulação que indica a possibilidade de participação em cursos de formação na área, conforme se vê no quadro 6, para os demais que possuem uma formação ainda em nível médio, é muito possível que a resposta dada à pergunta, tenha sido inadequada, o que se comprova no quadro 6.

Ao observar o quadro 6 que complementa o quadro 5, se percebe que, de fato, C1 é o único que tem curso específico na área, ou seja, o curso da ciência aplicada ABA (Uma

análise aplicada do comportamento), estratégia apropriada ao trabalho com crianças com o TEA, especialmente quando exigem nível de suporte maior (níveis 2 e 3).

Já C2 e C5 responderam que possuíam curso na área, mas, ao exemplificar indicaram algum tipo de formação em Educação Inclusiva, C2 chamou de curso técnico, o que caracterizaria um curso em nível médio, mas, de fato, não é uma formação na área do TEA. Enquanto, C4 não identifica o curso, cita que foi dado pela prefeitura de Bayeux. E os demais afirmam não possuir curso na área.

A legislação e a literatura na área deixam claro que para acompanhar as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há a necessidade de ampliar e aprimorar a capacitação desses profissionais para assegurar um atendimento de qualidade e este requisito não vem sendo garantido na Escola X.

**Quadro 6: Tipo de Cursos na área do TEA.**

<b>CUIDADOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
C1	ABA
C2	Técnico em Educação Inclusiva
C3	Não possui
C4	Pela prefeitura de Bayeux
C5	Educação Inclusiva
C6	ABA
C7	Não possui
C8	Não possui
C9	Não possui

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Complementando a questão anterior, perguntamos aos cuidadores sobre a frequência das formações/capacitações/atualizações sobre o TEA e os resultados podem ser vistos no quadro 7.

**Quadro 7: Frequência das formações dadas pela rede de ensino.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Raramente
C2	Raramente
C3	Frequentemente
C4	Raramente
C5	Nunca
C6	Raramente
C7	Às vezes
C8	Frequentemente
C9	Às vezes

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Dos nove cuidadores que responderam o questionário, embora sejam da mesma rede pública de ensino e atuem na mesma escola, suas respostas são divergentes, o que provoca estranheza. Quatro (4) cuidadores afirmam que essas formações ocorrem *raramente*, enquanto dois (2) dizem que ocorrem *às vezes*, o que nos leva a refletir que, é possível que, ambas as expressões (*raramente/às vezes*) possam ter tido o mesmo sentido, portanto, iremos considerá-las como sendo do mesmo tipo. Portanto, são seis (6) cuidadores sem acesso a momentos formativos dados pela rede de ensino, o que descumpra o que prevê a legislação na área, conforme defende a LDB 9.394 (1996), a LBI (2015) e a Lei 12.764 (2012).

Por outro lado, dois (2) cuidadores responderam *frequentemente*, o que é uma resposta que destoa das demais. Então, refletimos: como é possível participar da mesma rede de ensino e mesma escola é ter participado frequentemente de formações, enquanto os demais raramente fizeram isso? Fomos analisar os dados e os cuidadores que responderam de tal modo são os mesmos (C3 e C8) que indicaram ter mais tempo na função, ou seja, de 3-5 anos. Então, é possível que suas formações tenham ocorrido há mais de dois (2) anos, quando os demais cuidadores (C1, C2, C4, C6, C7 e C9) não faziam parte da rede de ensino ou da escola. Mas, ainda assim, não está correto afirmar que formações recebidas há mais de 2 anos sejam frequentes.

E, por fim, um (1) cuidador (C5) declarou que *nunca* teve capacitação sobre o tema e está na rede de ensino entre 1-2 anos, o que significa, a princípio, que nesse tempo não foi

ofertada nenhum tipo de formação para os cuidadores, o que é absolutamente grave para as crianças acompanhadas.

Nesse contexto, a afirmação de Ferreira (2007, p. 551) é extremamente pertinente ao destacar que “o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto às peculiaridades de cada um.” No entanto, para que isso ocorra, é fundamental que os profissionais estejam devidamente formados e atualizados, cabendo à escola e a rede de ensino ofertar as condições adequadas.

Nessa direção, a questão seguinte foi a respeito da opinião dos cuidadores se a formação ofertada pela rede de ensino era suficiente para o atendimento das necessidades das crianças com TEA, e os resultados podem ser vistos no quadro 8.

**Quadro 8: Qualidade da formação continuada para atender as demandas do TEA.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Não
C2	Parcialmente
C3	Sim
C4	Não
C5	Não
C6	Não
C7	Sim
C8	Parcialmente
C9	Parcialmente

**Fonte: dados coletados pela autora**

O Quadro 8 mostra que, entre os nove cuidadores, quatro (C1, C4, C5 e C6) consideram que a formação continuada não é suficiente, três (C2, C8 e C9) responderam parcialmente e apenas dois (C3 e C7) disseram sim.

Ao relacionar esses dados com a formação de cada um, percebe-se uma contradição: justamente os cuidadores que não possuem cursos específicos na área (C3 e C7) foram os que avaliaram positivamente a qualidade da formação, enquanto aqueles que já tiveram contato com cursos como ABA ou Educação Inclusiva avaliaram a formação como insuficiente. Isso sugere que experiências pontuais não têm sido capazes de preparar adequadamente para o

trabalho com TEA e que ainda existe uma lacuna significativa entre a oferta de cursos e as necessidades reais do cotidiano escolar.

Como aponta Ferreira (2007, p. 551), para que a escola seja verdadeiramente acolhedora, é fundamental que os profissionais recebam formação contínua e adequada, o que, de acordo com os dados, ainda não acontece de forma efetiva.

Na questão seguinte buscou-se identificar quais são os principais desafios enfrentados pelos cuidadores no cotidiano da escola, quando acompanham crianças com TEA e os resultados podem ser vistos no quadro 9.

**Quadro 9: Principais desafios dos cuidadores.**

<b>CUIDADOR</b>	<b>RESPOSTA</b>
C1	Necessidade de atualização sobre o TEA.
C2	Área externa inadequada.
C3	Inexistência de atividades adaptadas para aluno com TEA.
C4	Diversidade de crianças com TEA; Falta de apoio psicopedagógico.
C5	Mudança na rotina escolar.
C6	Falta de apoio.
C7	Falta de apoio.
C8	Falta de empatia dos profissionais.
C9	Vários

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Ao analisar os dados apresentados no quadro 9, observa-se que os cuidadores enfrentam desafios diversos e complexos no cotidiano escolar, mas, todos são igualmente importantes e dependem da secretaria de Educação e da escola resolvê-los. Nesse sentido, Costa (2017, p. 16) afirma que “um dos grandes desafios atuais é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos alunos.”

As respostas indicam desde aspectos estruturais, como a menção de C2 sobre a “área externa inadequada”, até questões mais amplas como a falta de apoio institucional (C6 e C7)

e a ausência de empatia no ambiente escolar (C8). Esses elementos refletem tanto limitações físicas quanto subjetivas no processo de inclusão.

Outro ponto relevante está na fala de C3, que denuncia a falta de adaptação das atividades pelos professores, revelando a fragilidade no compromisso pedagógico com a inclusão escolar. Essa queixa é recorrente na literatura da área, que enfatiza a importância de um planejamento individualizado e colaborativo entre a equipe escolar. Já o C1 destaca a questão da atualização sobre o tema (TEA), sinalizando que o desenvolvimento do aluno exige uma postura ativa e preparada por parte do cuidador.

A resposta de C4 incluiu outras explicações que aqui foram sintetizadas. Mas, que revela uma compreensão mais profunda das especificidades do TEA. C4 aponta que cada criança com TEA é única, reforçando a importância da escuta atenta, da observação e do apoio técnico especializado, citando a Psicopedagogia. Ainda menciona os desafios do primeiro ano escolar, a complexidade da adaptação e as barreiras comunicacionais com alunos não verbais, aspectos que demandam sensibilidade, formação adequada e estratégias diferenciadas por parte da escola.

O mesmo sujeito, destaca as dificuldades na leitura e na escrita como desafiadoras, o que reforça a importância de intervenções pedagógicas adaptadas e contínuas, além de um olhar mais atento para o percurso de aprendizagem dessas crianças. As falas apontam, de forma clara, para uma carência estrutural, formativa e relacional que compromete a eficácia da inclusão escolar.

Na questão seguinte, a investigação se voltou para compreender qual o tipo e o nível de suporte que esses cuidadores recebiam da instituição, e os resultados indicam que 55,6% dos cuidadores classificam o apoio que recebem da escola como *bom*, enquanto 44,4% o consideram insuficiente. Essa divisão revela uma percepção bastante fragmentada sobre a qualidade do suporte oferecido pela instituição. Embora a maioria reconheça um apoio adequado, quase metade dos profissionais deixam claro que existem lacunas significativas nesse acompanhamento.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece que os sistemas de ensino têm a responsabilidade de matricular todos os alunos e se organizar para atender às necessidades educacionais especiais, garantindo condições para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001). Entretanto, os dados indicam que essa orientação ainda não está plenamente efetivada na prática da Escola X, junto aos cuidadores.

**Quadro 10: Avaliação do apoio que recebe da escola.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Insuficiente
C2	Insuficiente
C3	Bom
C4	Bom
C5	Bom
C6	Insuficiente
C7	Bom
C8	Insuficiente
C9	Bom

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

No quadro 11, a seguir, temos os dados referentes à questão relativa a presença na escola de suporte especializado para os estudantes com TEA, a fim de contribuir para a inclusão e desenvolvimento pleno desses alunos, e os resultados indicaram que 44,4% dos cuidadores afirmaram que a escola oferece esse suporte de forma parcial, 33,3% responderam que não há suporte especializado e somente 22,2% reconhecem a presença efetiva desse tipo de atendimento. Esses números apontam para uma lacuna significativa no cumprimento das necessidades específicas dos alunos com TEA, refletindo diretamente na qualidade do trabalho realizado pelos cuidadores.

**Quadro 11: Oferta de suporte especializado.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Não
C2	Parcialmente
C3	Parcialmente
C4	Não
C5	Sim

C6	Não
C7	Sim
C8	Parcialmente
C9	Parcialmente

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Diante dos dados, questiona-se como podem existir percepções tão distintas, tendo em vista que todos os cuidadores participantes são da mesma escola? Até que ponto C5 e C7 compreendem o TEA e suas necessidades para julgar que há na escola esse tipo de atendimento? C1, C4 e C6 dizem *que não há* esse tipo de suporte, enquanto C3, C8 e C9 acreditam que existe parcialmente. Mas, se compararmos essas repostas com o quadro 1, veremos que somente C1 tem pós-graduação, o que se presume que tenha um nível mais aprofundado sobre o TEA, enquanto os demais só possuem o Ensino Médio.

Na próxima questão, foi perguntado sobre se os próprios cuidadores se sentem incluídos nos processos de planejamento da escola, e 44,4% não se sentem incluídos, enquanto 33,3% afirmam que sim, e 22,2% indicam sentir uma inclusão parcial, como se vê no quadro 12.

**Quadro 12: Inclusão dos cuidadores nos processos de planejamento.**

CUIDADOR	RESPOSTA
C1	Não
C2	Não
C3	Sim
C4	Parcialmente
C5	Sim
C6	Não
C7	Não
C8	Parcialmente
C9	Sim

**Fonte: Dados Coletados pela autora**



Esse dado denuncia uma situação que merece atenção, pois a participação efetiva dos cuidadores é fundamental para garantir a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e adequado às necessidades dos alunos com TEA. Como afirmam Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2025), investir na formação dos professores, no desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, tecnologia e currículos alinhados às legislações vigentes é essencial para garantir a qualidade da educação e o sucesso da criança desde os primeiros anos escolares. Mas, os cuidadores são agentes colaboradores desse processo. Logo, sem eles, há sérios prejuízos.

A ausência ou a participação limitada dos cuidadores no planejamento pode comprometer a troca de informações e a articulação necessária para que as estratégias educacionais sejam efetivas e personalizadas. Assim, é fundamental que a escola promova mecanismos que garantam a inclusão desses profissionais, fortalecendo o trabalho em equipe e o trabalho colaborativo.

Na próxima questão foi questionado quais os apoios que os cuidadores consideram importantes para melhorar sua prática junto aos estudantes com TEA. Nessa perspectiva foram dadas várias opções para que eles marcassem aquelas que julgavam relevantes. As respostas mais frequentes foram: 1. formação continuada, informações e orientações, apoio da escola e trabalho articulado com o professor da sala, cada uma com seis indicações. Isso evidencia a forte demanda por capacitação constante e maior integração com a equipe pedagógica, elementos essenciais para que o cuidador desempenhe seu papel com segurança e eficácia.

Além disso, o apoio emocional e a parceria com a família, com quatro respostas cada, mostram que o papel do cuidador envolve também aspectos afetivos e relacionais, reforçando sua complexidade e a necessidade de um suporte amplo. Por fim, outras questões estruturais, como melhores salários, redução da carga horária e menor quantitativo de alunos para acompanhar, apesar de terem recebido menos indicações, apontam para desafios que impactam diretamente as condições de trabalho desses profissionais.

**Quadro 13: Apoios importantes para melhorar a experiência como cuidador (a).**

QUESTÕES	RESPOSTA
Apoio Emocional	4
Informações e orientações	6

Formação Continuada	6
Apoio da escola	6
Parceria da Família	4
Trabalho articulado com o professor da sala	6
Diminuição nas horas de trabalho	1
Melhores salários	3
Menor quantidade de alunos para acompanhar	1

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

No Quadro 13, os cuidadores indicam que os apoios mais importantes para melhorar sua experiência são informações, orientações, formação continuada, apoio da escola e trabalho articulado com o professor da sala, todos com seis respostas cada. Essa percepção reforça a necessidade de um suporte estruturado para esses profissionais, especialmente porque, como apontam Gomes e Aguiar (2022), a atuação do PAE ainda não possui regulamentação específica na CLT, o que resulta na falta de uma formação definida e na interpretação diversa de suas funções. Portanto, o reconhecimento formal e a oferta de formação continuada, destacados pelos próprios cuidadores, são fundamentais para qualificar e valorizar essa categoria.

Na questão seguinte foi perguntado quais atividades são exercidas pelo cuidador junto ao estudante com TEA. Do mesmo modo, foram dadas várias opções para que fossem selecionadas quantas o sujeito desejasse, como se vê no quadro 14.

**Quadro 14: Atividades exercidas pelo cuidador.**

QUESTÕES	RESPOSTA
Realizar ou ajudar na higiene da criança/adolescente	5
Conter ou acalmar a criança/adolescente em momentos de desorganização, crise ou agressividade	8
Ajudar ou fazer a alimentação da criança/adolescente acompanhado/a	6
Estimular nas habilidades comunicativas	7

Estimular na interação com as crianças e com os professores	7
Promover a participação da criança/adolescente nas atividades escolares	7
Interpretar a necessidades e explicar para os professores	5
Brincar com a criança/adolescente	5
Explicar e realizar as atividades solicitadas	7
Planejar atividades	1
Fazer companhia para a criança/adolescente	6
Retirar da sala quando estiver atrapalhando a aula	2

**Fonte: Dados Coletados pela autora**

Conforme apresentado no Quadro 14, as atividades exercidas pelos cuidadores vão muito além do que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, define para o profissional de apoio escolar, que envolve principalmente cuidados básicos como alimentação, higiene e locomoção.

Na prática, os dados revelam que, além dessas funções básicas que foram citadas por 5 a 6 cuidadores, esses profissionais também desempenham papéis que demandam conhecimentos pedagógicos e emocionais, como estimular habilidades comunicativas (7), promover a interação com colegas e professores (7), explicar e realizar atividades escolares (7) e fomentar a participação da criança nas atividades escolares (7).

Outro ponto importante é o apoio em momentos de crise, desorganização ou agressividade, atividade mencionada por 8 cuidadores, o que evidencia a necessidade de uma formação que inclua estratégias para lidar com situações de regulação emocional e comportamental.

Ainda que algumas funções como planejar atividades (1 resposta) e retirar a criança da sala em momentos de conflito (2) apareçam com menor frequência, elas indicam uma atuação que transita entre o pedagógico e o disciplinar, apontando para a complexidade do papel do cuidador e para a ausência de uma delimitação clara das suas responsabilidades.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de regulamentação específica para a função do profissional de apoio escolar, abrangendo suas atribuições e o nível de formação necessário, garantindo, assim, a qualidade do atendimento e o fortalecimento da inclusão

escolar, pois, na realidade investigada, a formação de 90% deles é de nível médio, não havendo nenhuma formação especializada como critério para seu ingresso numa área tão complexa como o TEA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender o papel dos cuidadores no Município de Santa Rita, especialmente no contexto da educação inclusiva voltada para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir disso, buscou-se analisar como o TEA é tratado nas políticas educacionais inclusivas do Brasil, identificando os avanços legais e teóricos que fundamentam a atuação desses profissionais.

A partir da análise realizada, observou-se que os cuidadores da escola X têm desempenhado um papel central no cotidiano dessas crianças, atuando, muitas vezes, como os principais responsáveis por garantir sua permanência na escola, auxiliando em suas necessidades básicas, comportamentais e emocionais. No entanto, esses profissionais, em sua maioria, não possuem formação pedagógica nem especialização com o TEA, o que limita seu potencial de contribuição para o processo de aprendizagem.

Apesar de ser fundamental, a presença dos cuidadores, não pode substituir o papel do professor, que deve ser o principal agente do processo educacional, onde também pelas respostas vistas nesta pesquisa não há uma contribuição em sua grande parte. A falta de preparo e de formação específica dos docentes revela-se como uma das maiores barreiras à inclusão real. Mas, a falta de empatia também é uma barreira extensa para essa inclusão.

Além disso, a pesquisa revelou uma realidade preocupante: em Santa Rita, a inclusão muitas vezes se resume à matrícula e à presença física do aluno na sala de aula. Na prática, faltam adaptações pedagógicas significativas e metodologias diferenciadas que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Diante desse cenário observado na escola X, torna-se urgente a implementação de políticas públicas mais efetivas que priorizem a formação inicial e continuada dos professores, a valorização do trabalho colaborativo entre professores, cuidadores e outros profissionais da escola, e o investimento em recursos didáticos e materiais adaptados, assim como em mudanças estruturais na escola.

A ausência dessas políticas públicas consistentes é um problema. Nesse estudo, nosso foco se voltou mais especificamente para os cuidadores escolares, mas, nossa análise aponta para outros sujeitos que devem atuar em colaboração com o cuidador. A falta da parceria entre os diferentes profissionais é um dos principais entraves para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade.

No que tange os cuidadores, ficou evidente que esses profissionais, muitas vezes assumem funções essenciais no acompanhamento de alunos com TEA, atuam sem diretrizes

claras, sem formação específica e frequentemente em condições precárias de trabalho. Não há, na maioria dos municípios, regulamentação que defina seu papel de forma precisa, tampouco políticas que assegurem capacitação continuada, planos de carreira ou garantia de direitos trabalhistas básicos. Com essa precarização na formação, alguns cuidadores não buscam seus direitos e acabam tendo que fazer um trabalho que não é seu.

Essa lacuna nas políticas públicas reforça uma lógica de exclusão disfarçada de inclusão, onde a responsabilidade pelo aluno com deficiência é, muitas vezes, delegada exclusivamente ao cuidador, em vez de ser compartilhada entre toda a equipe pedagógica, como recomendam os princípios da educação inclusiva.

É fundamental que o poder público reconheça a importância estratégica desses profissionais no ambiente escolar e implemente políticas que valorizem sua atuação, garantindo-lhes condições adequadas de trabalho, formação específica e integração efetiva às práticas pedagógicas da escola, pois, como revelou esse estudo, 44,4% dos cuidadores afirmaram não se sentir incluídos no ambiente escolar. Esse dado evidencia a sensação de invisibilidade e marginalização vivida por esses profissionais, que, apesar de desempenharem funções fundamentais no cotidiano escolar, muitas vezes não são reconhecidos como parte integrante da equipe pedagógica.

Por fim, este estudo reforça a ideia de que a verdadeira inclusão não pode ser terceirizada, delegada apenas a um profissional ou setor específico da escola. A inclusão real exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, professores, cuidadores, gestores, equipe de apoio, famílias e os próprios estudantes em um processo contínuo de construção coletiva. Ela deve ser um compromisso institucional e ético, sustentado por conhecimento, empatia, responsabilidade e vontade política. Não basta apenas garantir a matrícula do aluno com TEA; é preciso assegurar que ele tenha acesso à aprendizagem de forma significativa, com adaptações pedagógicas adequadas, respeito às suas especificidades e acolhimento de sua subjetividade.

Ainda há muitas lacunas a serem preenchidas, como a ausência de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, a precarização do trabalho dos cuidadores, a falta de recursos pedagógicos e estruturais, e a escassez de políticas públicas efetivas voltadas à educação inclusiva, especialmente nos contextos de maior vulnerabilidade social. Essas fragilidades demonstram que a inclusão não pode ser tratada como um favor ou uma ação pontual, mas como um direito inegociável garantido por lei e respaldado por princípios de justiça social.

É certo, portanto, que uma escola verdadeiramente inclusiva se constrói com

investimento em formação, com práticas colaborativas, com escuta ativa e com a valorização de todos os profissionais envolvidos no processo educativo. Acima de tudo, ela se fortalece quando há o reconhecimento de que toda criança, independentemente de sua condição, tem o direito de aprender com qualidade, dignidade e respeito. O caminho ainda é longo, mas é possível avançar quando há comprometimento coletivo com uma educação que seja, de fato, para todos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Didier Helena. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na Escola Professora Ondina Maria Dias**, em Tijucas/Santa Catarina. 2016. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lucia. **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/54315619/A-arte-de-fazer-questionario-O-que-e-e-como-fazer>. Acesso em: 26 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 94.

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. **Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 27, e247367, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-247367. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-247367>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ARAÚJO, Jeane A. M. R.; VERAS, André B.; VARELLA, André A. B. **Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista na rede pública de saúde**. Revista Psicologia e Saúde, Campo Grande, v. 11, n. 1, p. 89–98, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsaude/v11n1/v11n1a07.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARBOSA, Amanda Magalhães; BALBINO, Elizete Santos. **O papel do cuidador na inclusão de uma criança com autismo em um centro de educação infantil**. UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade\\_1datahora\\_03\\_11\\_2014\\_19\\_15\\_00\\_idinscrito\\_3252\\_a36dd670a3134fb84086c6122fb1ffc0.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_03_11_2014_19_15_00_idinscrito_3252_a36dd670a3134fb84086c6122fb1ffc0.pdf). Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.



BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611). Acesso em: 23 jul. 2025.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 27 jul. 2025.

COSTA, F. B. L. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular**: análise sobre as práticas pedagógicas. Caicó: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE PEDIATRIA DO DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTO. **Manual de orientação sobre desenvolvimento infantil**. São Paulo: Editora Saúde, abr. 2019. (n. 5).

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543–560, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jr7mSxjkYs5Gcd6s4DyCjwH/?format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GOMES, Antonia; AGUIAR, Débora. **O profissional de apoio escolar para a criança autista**: da educação infantil ao ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2022, São Paulo. Anais do CONEDU 2022. São Paulo: Editora do Congresso, 2022. p. 1–12.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. **Inclusão de crianças autistas**: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 31, n. 1, p. 99–108, 2014. DOI: 10.1590/S1413-65382014000100009. Acesso em: 23 fev. 2025.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13041>. Acesso em: 4 set. 2025.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. DOI: 10.21723/riace.v18i00.17958. Acesso em: 26 ago. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. [S.l.: s.n.], [20--?]. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1\\_15.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf). Acesso em: 14 jul. 2025.

MOREIRA, W. **Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, Lorena, ano 1, n. 1, 2º sem. 2004. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis\\_\\_o\\_de\\_Literatura\\_e\\_desenvolvimento\\_cient\\_\\_fico.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient__fico.pdf). Acesso em: 26 ago. 2025.

PEREIRA, Ray. **Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715–728, jul./set. 2009.

PEREIRA, Thalita Luthielle de Oliveira. **O acompanhante terapêutico frente aos desafios de uma criança autista nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, Palmas, 2022.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz; TORQUATO, Isolda Maria Barros; COLLET, Neusa; REICHERT, Altamira Pereira da Silva; SOUZA NETO, Vinicius Lino de; SARAIVA, Alynne Mendonça. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. e61572, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rgenf/v37n3/0102-6933-rgenf-37-03-e61572.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ROCHA, M. L.; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. **Formação docente e práticas pedagógicas para a inclusão escolar de alunos com TEA**. Revista Educação Especial, Santa Maria, 2025.

SANTA RITA (PB). **Lei Municipal nº 1.666/2015**. Santa Rita: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://santarita.pb.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Lei-Municipal-no-1.6662015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, M.; MULICK, J. A. **Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116–131, 2009.

## APÊNDICE - A - TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: O papel dos cuidadores na inclusão escolar de crianças com TEA no município de Santa Rita/Pb.

Pesquisador Responsável: Dimarielly Vitoria Rodrigues Pessoa

Curso de Pedagogia

Instituição: Universidade Federal da Paraíba

E-mail: dvpr@academico.ufpb.br

Telefone: (83) 98666-6119

Orientador(a):

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof. Dr. Sandra Alves da Silva Santiago (DHP/CE/UFPB)

E-mail: sandraassantiago@gmail.com

#### **Apresentação da Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa acima citada, que tem como objetivo geral:

Analisar o papel dos cuidadores de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Santa Rita-PB, considerando suas atribuições, desafios enfrentados e contribuições para a inclusão escolar.

#### **Objetivos específicos da pesquisa:**

- Compreender o TEA na política educacional inclusiva no Brasil;
- Analisar a produção teórica e legal sobre o papel dos cuidadores;
- Mapear o perfil dos cuidadores de estudantes com TEA no município de Santa Rita-PB.

#### **Procedimentos:**

Sua participação consistirá em:

- Responder a uma entrevista semiestruturada sobre suas experiências, práticas e percepções em relação ao trabalho como cuidador(a) de estudantes com TEA.

#### **Riscos e Benefícios:**

Embora os riscos sejam mínimos, é possível que a participação nesta pesquisa provoque algum desconforto, como cansaço durante a entrevista ou incômodo ao relembrar situações desafiadoras da prática profissional. Caso isso ocorra, você terá total liberdade para interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Como benefícios, espera-se que esta pesquisa contribua para:

- Ampliar a compreensão sobre o papel dos cuidadores na inclusão escolar de estudantes com TEA;
- Produzir subsídios para a formação e valorização desses profissionais;
- Apoiar a construção de políticas públicas educacionais mais eficazes no município de Santa Rita, fortalecendo a rede de apoio à inclusão escolar.

**Confidencialidade:**

Todas as informações fornecidas serão tratadas com sigilo absoluto. Nenhum dado que permita sua identificação será divulgado. Os registros ficarão armazenados em ambiente seguro e serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa científica e acadêmica.

**Direitos do Participante:**

- Sua participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo.
- Você tem direito a solicitar esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, a qualquer momento (antes, durante ou depois da participação).

**CONSENTIMENTO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, VOCÊ, de forma voluntária, na qualidade de PARTICIPANTE da pesquisa, expressa o seu consentimento livre e esclarecido para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação.

Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Nome do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Local e Data:

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE - B - QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS CUIDADORES**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

**Suas iniciais :**

**Idade :**

**1. Qual é a sua formação educacional:**

☐ **Ensino Fundamental Incompleto**

☐ **Ensino Fundamental Completo**

☐ **Ensino Médio Incompleto**

☐ **Ensino Médio Completo**

☐ **Ensino Superior Completo**

☐ **Pós - Graduação**

**Outro: \_\_\_\_\_**

**2. Na escola, você acompanha quantas crianças ?**

☐ **1**

☐ **2**

☐ **3**

☐ **4 ou mais**

**3. Quantas horas você trabalha por semana ?**

☐ **10**

☐ **20**

☐ 30

☐ 40

**4. Você atua como cuidador há quanto tempo?**

☐ Menos de 1 ano

☐ 1-2 anos

☐ 3-5 anos

☐ Mais de 5 anos

**5. Você tem algum curso na área do TEA?**

☐ Sim

☐ Não

**6. Se sim, qual ? Onde fez ?**

---

**7. Com que frequência, a secretaria de educação oferece as formações continuadas ou atualizações sobre TEA?**

☐ Nunca

☐ Raramente

☐ Às vezes

☐ Frequentemente

**8. Você considera que a formação continuada é suficiente para atender às demandas do cuidado de uma criança com TEA?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

**9. Quais são os principais desafios que você enfrenta no dia a dia com a criança com TEA?**

---

**10. Como você avalia o apoio que recebe da escola da criança com TEA?**

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Insuficiente

☐ Inexistente

**11. A escola oferece suporte especializado, como mediadores, orientações pedagógicas ou atendimentos personalizados?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

**12. Você se sente incluído(a) nos processos de planejamento e acompanhamento escolar da criança com TEA?**

☐ Sim

☐ Não

☐ Parcialmente

**13. Quais tipos de apoio você considera mais importantes para melhorar sua experiência como cuidador(a)?**

☐ Apoio emocional

☐ Informações e Orientações

- ( ) Formação Continuada**
- ( ) Apoio da escola**
- ( ) Parceria da Família**
- ( ) Trabalho articulado com o professor da sala**
- ( ) Diminuição nas horas de trabalho**
- ( ) Melhores salários**
- ( ) Menor quantidade de alunos para acompanhar**

**14. Quais as atividades que você exerce como cuidador:**

- ( ) Realizar ou ajudar na Higiene da criança/adolescente**
- ( ) Conter ou acalmar a criança/adolescente em momentos de desorganização, crise ou agressividade.**
- ( ) Ajudar ou fazer a Alimentação da criança/adolescente acompanhado/a.**
- ( ) Estimular nas habilidades comunicativas.**
- ( ) Estimular na interação com as crianças e com professores.**
- ( ) Promover a participação da criança/adolescente nas atividades escolares.**
- ( ) Interpretar as necessidades e explicar para os professores.**
- ( ) Brincar com a criança/adolescente.**
- ( ) Explicar e realizar as atividades solicitadas.**
- ( ) Planejar atividades.**
- ( ) Fazer companhia para a criança/adolescente.**
- ( ) Retirar da sala quando estiver atrapalhando a aula.**