

A ATUAÇÃO DO CUIDADOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE ESCOLAR

THE ROLE OF THE CAREGIVER IN THE DEVELOPMENT OF AUTONOMY OF
THE CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE SCHOOL
ENVIRONMENT

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 20/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792369536](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792369536)

Viviane Aguiar Chagas¹

Andressa Costenaro de Alencar²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta manifestações heterogêneas que podem repercutir na comunicação, na interação social e na participação escolar, tornando necessários apoios individualizados em determinadas situações. Este artigo analisa de que maneira a atuação do cuidador, compreendido no marco legal como profissional de apoio escolar quando exerce as atribuições previstas para essa função, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança com TEA no ambiente escolar. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, fundamentada em legislação brasileira e em produções científicas nacionais sobre inclusão, mediação escolar, profissional de apoio, tecnologia assistiva e autonomia. A análise da literatura evidencia que o apoio favorece a participação quando responde a barreiras concretas, articula-se ao trabalho pedagógico e utiliza estratégias que ampliam a iniciativa da criança. Em contrapartida, indefinições de função, formação insuficiente e intervenções permanentemente substitutivas podem restringir interações e produzir dependência. Conclui-se que a contribuição do cuidador para a autonomia está menos relacionada à presença contínua do adulto e mais à qualidade da mediação, à proporcionalidade da ajuda e ao planejamento colaborativo, com revisão periódica da intensidade do suporte.

Palavras-chave: Autonomia; Educação inclusiva; Mediação escolar; Profissional de apoio escolar; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) presents heterogeneous manifestations that may affect communication, social interaction, and school participation, making individualized support necessary in certain situations. This article analyzes how the role of the caregiver,

understood within the Brazilian legal framework as a school support professional when performing the duties assigned to this function, can contribute to the development of autonomy in children with ASD in the school environment. This is a qualitative, descriptive-analytical bibliographic study based on Brazilian legislation and national scientific literature on inclusion, school mediation, support professionals, assistive technology, and autonomy. The literature indicates that support promotes participation when it responds to concrete barriers, is coordinated with pedagogical work, and uses strategies that expand the child's initiative. Conversely, unclear roles, insufficient training, and permanently substitutive interventions may restrict interactions and foster dependence. It is concluded that the caregiver's contribution to autonomy depends less on the continuous presence of an adult and more on the quality of mediation, proportional assistance, and collaborative planning, with periodic review of the intensity of support.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Autonomy; Inclusive education; School mediation; School support professional.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige mais do que matrícula e permanência física na classe comum. A participação efetiva envolve acesso às propostas pedagógicas, comunicação de necessidades, interação com professores e colegas, circulação pelos diferentes espaços da escola e oportunidades progressivas de escolha e iniciativa. Diante da heterogeneidade do espectro, as necessidades de apoio não podem ser presumidas apenas a partir do diagnóstico, pois variam entre estudantes e também entre situações vivenciadas pela mesma criança.

No ordenamento brasileiro, a Lei nº 12.764/2012 assegura acompanhante especializado à pessoa com TEA incluída em classe comum quando houver comprovada necessidade. A Lei nº 13.146/2015, por sua vez, define o profissional de apoio escolar e estabelece sua atuação em atividades de alimentação, higiene, locomoção e demais situações escolares nas quais o suporte seja necessário. Mais recentemente, a regulamentação federal da educação especial amplia a descrição da atuação desse profissional para aspectos de participação, interação social, comunicação e uso de recursos auxiliares, reforçando sua vinculação ao planejamento educacional (BRASIL, 2012, 2015, 2025a, 2025b).

A literatura brasileira demonstra, entretanto, que a existência do profissional de apoio não resolve automaticamente as barreiras à inclusão. Balbino et al. (2021) identificam dificuldades na compreensão das funções do professor regente, do mediador e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Lopes e Mendes (2023) encontram variações expressivas de nomenclatura, escolaridade exigida e funções exercidas em diferentes municípios. Em perspectiva semelhante, Leal, Pimentel e Matos (2024) apontam ambiguidades conceituais e organizacionais que repercutem no perfil e nas atribuições desses trabalhadores.

Essa discussão torna-se especialmente importante quando a autonomia é tomada como finalidade educacional. Apoiar não significa fazer permanentemente pela criança, assim como promover autonomia não significa retirar indiscriminadamente o suporte. Queiroz e Melo (2021) demonstram que recursos de tecnologia assistiva e estratégias de mediação podem ampliar a funcionalidade e a participação. Haas, Baptista e Freitas (2024), por outro lado, problematizam a valorização excessiva do

acompanhamento individual quando este se apoia em uma lógica que associa deficiência à incapacidade. A tensão entre suporte necessário e intervenção substitutiva constitui, portanto, o núcleo analítico deste estudo.

Diante dessas tensões, o problema que orienta esta pesquisa é explicitado pela seguinte pergunta: de que maneira a atuação do cuidador/profissional de apoio escolar pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, sem produzir substituição pedagógica, superproteção ou dependência?

O objetivo geral deste estudo é analisar de que maneira a atuação do cuidador/profissional de apoio escolar pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança com TEA no ambiente escolar.

Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar o papel do profissional de apoio no processo de inclusão escolar da criança com TEA; b) discutir estratégias de mediação capazes de ampliar participação, comunicação e iniciativa; c) analisar a importância da articulação entre profissional de apoio, professor regente, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e família; e d) examinar os limites da intervenção do adulto, considerando os riscos de superproteção, substituição da ação da criança e produção de dependência.

A persistência de indefinições sobre a presença do cuidador na escola evidencia a relevância acadêmica desta discussão e a necessidade de relacionar cuidado, acessibilidade e participação. No âmbito social e educacional, a análise contribui para compreender a

qualidade do apoio oferecido e seus efeitos sobre as oportunidades de ação da criança, ultrapassando a avaliação centrada exclusivamente na presença de um adulto ao seu lado.

Após a apresentação do problema, dos objetivos e da justificativa, o artigo explicita o percurso metodológico e, em seguida, desenvolve a discussão teórica sobre inclusão, atuação do profissional de apoio, mediação, autonomia e trabalho colaborativo. Ao final, os resultados da análise bibliográfica são discutidos e retomados nas considerações finais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A revisão adotada é narrativa, uma vez que o objetivo consiste em interpretar e articular contribuições teóricas e resultados de estudos relacionados à atuação do cuidador/profissional de apoio escolar e ao desenvolvimento da autonomia da criança com TEA, sem empregar protocolo de revisão sistemática ou pretensão de exaustividade.

O corpus foi constituído por produções científicas brasileiras publicadas entre 2021 e 2025 e por legislação federal pertinente ao tema. Foram priorizados artigos disponíveis em periódicos científicos e portais acadêmicos que abordassem, de forma direta, pelo menos um dos seguintes eixos: profissional de apoio escolar, cuidador ou mediador escolar; inclusão de estudantes com TEA; autonomia e participação escolar; tecnologia assistiva; trabalho colaborativo; atribuições e formação do profissional de apoio. Também foram examinadas a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 e sua alteração pelo Decreto nº 12.773/2025.

Como critérios de inclusão, consideraram-se publicações em língua portuguesa, com texto completo disponível e relação direta com o problema e os objetivos da pesquisa. Foram excluídos materiais duplicados, textos sem relação específica com o contexto escolar e publicações cujo conteúdo não contribuísse para a análise das atribuições, estratégias de mediação, autonomia ou articulação do apoio. A seleção final privilegiou estudos nacionais por sua proximidade com o marco jurídico e com a organização da educação inclusiva brasileira.

A análise do material ocorreu por leitura interpretativa e comparação temática. As contribuições foram organizadas segundo convergências, divergências e complementaridades, resultando nos eixos: definição e organização profissional; apoio e substituição pedagógica; autonomia e tecnologia assistiva; proteção e participação; e trabalho colaborativo e ajuste da intensidade do suporte. Esses eixos orientaram a discussão dos resultados e permitiram relacionar os achados da literatura ao problema de pesquisa.

Por se tratar de estudo bibliográfico, não houve participação direta de seres humanos nem produção de dados de campo. A principal limitação metodológica decorre do caráter narrativo da revisão, que não permite afirmar exaustividade da produção científica nacional; por essa razão, os resultados são interpretados como síntese analítica do corpus selecionado.

3. INCLUSÃO ESCOLAR E ATUAÇÃO DO CUIDADOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A análise da atuação do cuidador no ambiente escolar requer compreender como o apoio oferecido se relaciona às oportunidades de participação e ao desenvolvimento da autonomia da criança com TEA. Essa discussão envolve a delimitação das atribuições do profissional e das estratégias de mediação utilizadas em articulação com o trabalho pedagógico. Para examinar essas relações, parte-se da compreensão de inclusão escolar e autonomia, que orienta a discussão sobre as necessidades de suporte e os limites da intervenção do adulto no cotidiano da criança.

A relação entre inclusão e cuidado exige considerar a organização da escola, além das características individuais do estudante. Balbino et al. (2021) apontam dificuldades na compreensão das funções dos profissionais envolvidos, enquanto Haas, Baptista e Freitas (2024) problematizam a centralidade atribuída ao apoio individualizado. Em diálogo com essas contribuições, este capítulo examina como a definição das responsabilidades e a identificação das barreiras ajudam a orientar um acompanhamento voltado à participação, sem concentrar no cuidador toda a resposta educacional.

3.1. Participação Escolar e Autonomia Progressiva

A relação entre inclusão e autonomia constitui o primeiro eixo do estudo. A literatura analisada indica que a participação escolar precisa ser observada em situações concretas, considerando o que a criança realiza sozinha, o que consegue fazer com recursos e pistas e aquilo para o qual ainda necessita de assistência direta. Assim, a autonomia é compreendida como processo progressivo e contextual, e não como independência absoluta.

Balbino et al. (2021) sustentam que o mediador possui relevância no processo de inclusão do estudante com TEA, mas destacam que seu papel ainda é pouco compreendido. Esse dado é importante porque a indefinição funcional pode produzir dois extremos: a ausência de ajuda diante de uma barreira real ou a antecipação constante das ações da criança. Em ambos os casos, a participação fica prejudicada, seja pela inacessibilidade, seja pela redução das oportunidades de iniciativa.

Soares (2024), em revisão de literatura voltada especificamente às contribuições do profissional de apoio na inclusão de alunos com autismo, relaciona essa atuação ao estímulo de habilidades e autonomia. A contribuição do estudo está em situar o profissional como parte de um processo inclusivo mais amplo, no qual o apoio deve favorecer potencialidades e não se limitar à execução de tarefas pelo estudante.

A autonomia escolar pode ser percebida em ações cotidianas: escolher materiais, iniciar uma tarefa, solicitar ajuda, comunicar desconforto, deslocar-se com os recursos adequados, participar de atividades coletivas e organizar etapas da rotina. O valor pedagógico dessas ações reside no aumento da participação possível para cada criança. Por isso, a avaliação do apoio deve ser funcional e situada: uma mesma criança pode necessitar de assistência intensa em uma atividade e atuar com independência em outra.

Nessa perspectiva, a autonomia não se limita à execução de uma atividade sem ajuda. Uma criança pode precisar de apoio para organizar os materiais e, ainda assim, escolher como utilizá-los ou comunicar que necessita de uma pausa. Como desdobramento analítico da discussão apresentada, importa distinguir a assistência

que viabiliza essas decisões da intervenção que as antecipa continuamente. Essa distinção permite compreender o cuidado como condição de participação, preservando as oportunidades de expressão e iniciativa do estudante.

3.2. Barreiras e Individualização do Suporte

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece a oferta de recursos e profissionais de apoio como parte das condições de acesso à educação inclusiva (BRASIL, 2015). No caso do TEA, a Lei nº 12.764/2012 assegura acompanhante especializado quando a necessidade estiver caracterizada. A leitura conjunta dessas normas afasta a ideia de que todo diagnóstico produz automaticamente a mesma necessidade de acompanhamento e reforça a importância de considerar as barreiras efetivamente encontradas no ambiente escolar.

Haas, Baptista e Freitas (2024), ao analisarem políticas e demandas por profissionais de apoio em redes públicas, identificaram indícios de valorização excessiva do apoio individualizado quando a deficiência é interpretada prioritariamente como incapacidade. Esse resultado não nega o direito ao suporte; ao contrário, indica que o apoio precisa estar vinculado a uma finalidade educacional e ser revisto conforme as condições de participação do estudante se modificam.

A crítica de Haas, Baptista e Freitas (2024) permite problematizar a atribuição de toda dificuldade escolar à deficiência. Quando o acompanhamento individual se torna a única resposta institucional, outras condições de participação podem permanecer sem análise. Na perspectiva adotada neste estudo, avaliar a necessidade de apoio

também exige examinar a acessibilidade das propostas e as oportunidades de convivência oferecidas pela escola. A presença do cuidador integra essa organização, mas não substitui a responsabilidade coletiva pela inclusão.

3.3. Cuidador e Profissional de Apoio Escolar no Contexto Inclusivo

A discussão sobre a organização do apoio examina a identidade profissional e as atribuições do adulto que acompanha o estudante. A literatura brasileira utiliza diferentes denominações (cuidador, mediador, monitor, acompanhante especializado e profissional de apoio escolar) que não são necessariamente equivalentes. Compreender essas diferenças é essencial para evitar a transferência indevida de responsabilidades pedagógicas e, simultaneamente, impedir que o cuidado seja reduzido a uma atividade desvinculada da inclusão.

Lopes e Mendes (2023), em estudo com 30 profissionais de cinco municípios da Bahia e de São Paulo, encontraram diversidade tanto nas denominações dos cargos quanto nos requisitos de escolaridade e nas funções exercidas. Em algumas redes, os profissionais realizavam cuidados básicos; em outras, também auxiliavam atividades pedagógicas e manejo de situações desafiadoras. O estudo evidencia que a falta de uniformidade não é apenas terminológica: ela interfere diretamente no modo como o serviço é organizado.

Lopes e Mendes (2023, p. 1) observam que “os profissionais de apoio à inclusão escolar são, em algumas situações, os únicos profissionais, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio”.

O trecho evidencia que a presença do profissional de apoio não deve significar isolamento da responsabilidade inclusiva em um único adulto. Ao contrário, o acompanhamento precisa integrar uma rede de suporte e manter articulação com os demais profissionais da escola.

Kokkonen e Rodrigues (2025) chegaram a resultado convergente ao investigar municípios de Rondônia. As autoras identificaram critérios variados de contratação e observaram que a nomenclatura “cuidador”, quando associada somente a trabalho prático, pode contribuir para desvalorização e precarização da função. Leal, Pimentel e Matos (2024), por meio de revisão sistemática, também apontam ambiguidades conceituais na legislação e nos sistemas de ensino, com repercussões sobre perfil, atribuições e desafios do profissional de apoio.

No plano normativo, a Lei Brasileira de Inclusão oferece uma definição importante para delimitar a função do profissional de apoio escolar. O art. 3º, inciso XIII, estabelece:

profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas. (BRASIL, 2015, art. 3º, XIII)

A definição legal demonstra que o apoio acompanha as necessidades de participação do estudante no cotidiano escolar, mas não autoriza a substituição de atribuições próprias do professor

ou de profissionais de áreas regulamentadas. Essa distinção é central para a análise do cuidador no contexto inclusivo.

A diferenciação entre cuidado e ensino também ajuda a compreender a responsabilidade institucional pelo acompanhamento. A partir das dificuldades de definição de funções discutidas por Balbino et al. (2021), entende-se que o profissional precisa conhecer os limites de sua atuação e os canais de diálogo com a equipe pedagógica. Na análise aqui desenvolvida, a ausência dessas referências favorece respostas isoladas, ao passo que sua explicitação oferece condições para que o apoio participe do cotidiano da turma sem assumir a condução pedagógica do estudante.

3.4. Formação e Limites da Atuação Profissional

A formação constitui um ponto de convergência entre os estudos. Balbino et al. (2021) identificaram fragilidades formativas e dificuldades de compreensão das funções dos profissionais envolvidos na inclusão. Kokkonen e Rodrigues (2025) mostram que os critérios de escolaridade e contratação variam entre municípios, enquanto Lopes e Mendes (2023) demonstram que, na prática, as funções podem ultrapassar o cuidado básico e alcançar atividades pedagógicas.

A regulamentação federal mais recente também detalha campos de atuação do profissional de apoio escolar. O Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, manteve a atuação do profissional vinculada ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e acrescentou que a oferta desse profissional

deve ser avaliada por estudo de caso, independentemente de diagnóstico, laudo ou relatório de profissional de saúde (BRASIL, 2025a, 2025b). Quanto às atribuições previstas no art. 14, estabelece-se:

Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI: I - na locomoção, no acesso e na participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas; II - na higiene e na alimentação, guardado o respeito ao corpo e à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes; III - na interação social e na comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e IV - na utilização de eventuais tecnologias e recursos auxiliares desenvolvidos pelo AEE, de modo a favorecer o convívio entre pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares. (BRASIL, 2025a, art. 14; BRASIL, 2025b, art. 1º)

O dispositivo amplia a compreensão do apoio para além dos cuidados básicos, incluindo acesso, participação, comunicação e utilização de recursos auxiliares. Ao mesmo tempo, vincula essa atuação ao planejamento educacional e reforça a necessidade de articulação com a equipe pedagógica.

Esses achados exigem delimitação cuidadosa. O profissional de apoio não deve ser transformado em professor paralelo, responsável exclusivo pelo estudante com TEA, nem em terapeuta no espaço escolar. Sua atuação precisa ser articulada ao professor regente e à equipe pedagógica. Essa articulação é destacada por Machado e Rahme (2025).

Machado e Rahme (2025, p. 15) afirmam: “Espera-se, assim, que seja uma atuação articulada com o trabalho do professor regente, especialmente no que tange ao âmbito pedagógico”.

A passagem reforça que a mediação não transfere ao acompanhante a responsabilidade pelo processo educativo. O apoio deve favorecer o acesso e a participação do estudante, preservando o professor regente como responsável pelo planejamento e pela condução pedagógica da turma.

4. MEDIAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

A discussão das estratégias de mediação desloca o foco da presença do cuidador para a qualidade da mediação. A literatura indica que a intervenção mais favorável à autonomia é aquela que responde à necessidade presente, mas não ocupa de forma permanente o lugar de ação da criança. Para isso, observação, tempo de resposta, recursos de acessibilidade e graduação da ajuda tornam-se componentes centrais.

4.1. Observação, Tempo de Resposta e Ajuda Graduada

Machado e Rahme (2025) analisaram relatos de sete mediadores escolares e identificaram uma temporalidade marcada por observar, compreender e intervir. O estudo mostra que a construção da mediação depende do conhecimento das demandas pedagógicas, dos interesses e das particularidades do estudante. Esse resultado permite questionar intervenções automáticas: antes de ajudar, é necessário compreender qual barreira está ocorrendo e que tipo de suporte é suficiente.

A ajuda graduada pode ser organizada a partir de níveis de intervenção. Primeiro, observa-se se a criança inicia ou conclui a ação; quando necessário, oferecem-se pistas visuais, gestuais ou verbais; somente se a barreira persistir aumenta-se a intensidade da ajuda. Essa lógica não constitui uma receita rígida, mas um princípio para evitar que a intervenção mais intrusiva seja sempre a primeira opção.

Respeitar o tempo de processamento da criança é igualmente relevante. A pressa institucional pode levar o adulto a responder, organizar materiais ou concluir tarefas antes que o estudante tenha oportunidade de tentar. A mediação orientada à autonomia precisa distinguir dificuldade de impossibilidade e reconhecer a tentativa como parte da aprendizagem.

4.2. Tecnologia Assistiva, Comunicação e Participação

Queiroz e Melo (2021) investigaram 46 cuidadores do ensino fundamental, realizaram observação em duas escolas e grupo focal com 13 participantes. As autoras identificaram mediações relacionadas à alimentação, locomoção, higiene, comunicação e uso de tecnologia assistiva em parceria com outros profissionais. O estudo é particularmente relevante porque demonstra que o cuidador pode atuar como mediador de recursos que ampliam participação sem necessariamente executar a tarefa pelo estudante.

A própria diversidade terminológica ajuda a compreender por que a função ainda é interpretada de maneiras distintas nos sistemas de ensino. Ao discutir essa questão, Queiroz e Melo (2021, p. 3125) registram que “o profissional de apoio escolar recebe diversas nomenclaturas de acordo com a localidade de sua atuação”.

Essa variação de nomenclaturas exige cuidado conceitual no presente estudo. O termo cuidador é mantido por corresponder ao tema proposto, mas a análise considera o profissional de apoio escolar no marco da inclusão, evitando equiparar automaticamente funções distintas.

Rotinas visuais, sistemas de comunicação, adaptações de materiais, organização do espaço e outros recursos podem reduzir a necessidade de lembretes ou ajuda física contínua. Entretanto, o recurso só favorece autonomia quando está acessível ao estudante e integrado à rotina da turma. Se apenas o cuidador domina seu uso, a tecnologia pode produzir uma nova forma de dependência.

5. TRABALHO COLABORATIVO E PLANEJAMENTO DO APOIO ESCOLAR

O planejamento do apoio reúne duas dimensões inseparáveis: a articulação entre os atores escolares e a revisão contínua da intensidade do suporte. A literatura analisada não sustenta a ideia de que o cuidador seja responsável isoladamente pela inclusão. Ao contrário, quanto mais o acompanhamento se separa do planejamento pedagógico, maior é o risco de produzir uma escolarização paralela e relações de dependência.

5.1. Articulação Entre Profissional de Apoio, Professor, AEE e Família

Leal, Pimentel e Matos (2024) indicam a necessidade de outros profissionais comporem a rede de apoio à inclusão. Haas, Baptista e Freitas (2024) também evidenciam que concentrar a resposta educacional em um acompanhante individual pode empobrecer a compreensão das barreiras institucionais. O profissional de apoio

deve integrar uma rede em que o professor permanece responsável pelo ensino e pela avaliação, enquanto o AEE contribui para identificação de barreiras, acessibilidade e recursos específicos.

Machado e Rahme (2025) reforçam que a mediação pode favorecer laços entre estudante, pares, professores e demais profissionais. Esse aspecto é decisivo para a autonomia social: uma criança que realiza tarefas, mas interage quase exclusivamente com o acompanhante, pode permanecer pouco incluída no grupo. Em algumas situações, a melhor intervenção do profissional de apoio é aproximar; em outras, é recuar para que a relação com os pares e com o professor aconteça diretamente.

5.2. Superproteção e Revisão da Intensidade do Suporte

Haas, Baptista e Freitas (2024) problematizam a valorização excessiva do apoio individualizado quando ele se torna resposta central às demandas de inclusão. Balbino et al. (2021) também chamam atenção para o risco de superproteção. Em conjunto, esses estudos permitem compreender que apoio excessivo e ausência de apoio não são opostos simples: ambos podem restringir participação quando desconsideram a necessidade concreta da criança.

O planejamento deve responder a perguntas funcionais: qual barreira está presente? Qual é a menor ajuda suficiente para permitir participação? Há recurso que substitua intervenção humana contínua? A criança consegue realizar parte da tarefa? Em que situações o apoio pode ser reduzido sem comprometer segurança, comunicação ou acesso? Essas questões transformam a autonomia em critério observável de acompanhamento.

A redução do suporte não deve ser tratada como meta universal. Algumas crianças poderão realizar determinadas atividades de forma independente e continuar necessitando de ajuda significativa em outras. O êxito do acompanhamento deve ser medido pela ampliação de escolhas, comunicação, participação e controle possível da criança sobre sua própria rotina, e não apenas pela retirada do profissional.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise comparativa da literatura permitiu identificar cinco resultados centrais. O primeiro refere-se à ausência de uniformidade na definição e organização do trabalho do profissional de apoio. Lopes e Mendes (2023), Leal, Pimentel e Matos (2024) e Kokkonen e Rodrigues (2025), embora utilizem desenhos metodológicos distintos, convergem ao demonstrar diversidade de nomenclaturas, requisitos de formação e atribuições. Essa convergência indica que parte das dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar não decorre apenas da atuação individual do cuidador, mas de indefinições institucionais e normativas que atravessam o serviço.

Quadro 1. Distribuição dos estudos segundo os eixos identificados na análise da literatura

Eixo	Estudos
Definição e organização profissional	3
Apoio × substituição pedagógica	2
Autonomia e tecnologia assistiva	2
Proteção × participação	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos analisados (2026).

O Quadro 1 sintetiza a distribuição dos estudos utilizados na construção dos principais eixos de análise. A representação permite visualizar que as produções selecionadas não se concentram apenas na definição das atribuições do profissional de apoio, mas também abordam aspectos relacionados à mediação escolar, à autonomia, à participação e ao trabalho colaborativo. Ressalta-se que os valores apresentados correspondem à frequência com que os estudos selecionados foram utilizados na fundamentação de cada eixo, não representando percentuais de crianças, profissionais ou instituições pesquisadas.

O segundo resultado diz respeito à necessidade de distinguir apoio de substituição pedagógica. Balbino et al. (2021) apontam dificuldades de compreensão dos papéis do mediador, professor regente e AEE; Machado e Rahme (2025) alertam para o risco de o mediador assumir a responsabilidade educativa do estudante. Em diálogo, esses estudos mostram que o profissional de apoio contribui mais para a inclusão quando facilita o acesso ao trabalho do professor e às relações da turma, e não quando cria um circuito separado de ensino.

O terceiro resultado está diretamente relacionado à autonomia. Soares (2024) associa a atuação do profissional de apoio ao desenvolvimento de habilidades e potencialidades, enquanto Queiroz e Melo (2021) demonstram empiricamente que estratégias e recursos de tecnologia assistiva podem favorecer participação em

atividades de alimentação, mobilidade, higiene e comunicação. A autonomia emerge, portanto, não como ausência de suporte, mas como aumento da capacidade de agir com recursos adequados e menor dependência de intervenção humana direta.

O quarto resultado revela uma tensão entre proteção e participação. Haas, Baptista e Freitas (2024) problematizam a valorização excessiva do acompanhamento individualizado, e Balbino et al. (2021) discutem a superproteção. A literatura não autoriza concluir que menos apoio seja sempre melhor. O que se evidencia é a necessidade de proporcionalidade: apoio suficiente para remover a barreira, porém organizado de modo a preservar tentativa, escolha, comunicação e interação com pares.

O quinto resultado refere-se ao trabalho colaborativo e ao ajuste do apoio. Leal, Pimentel e Matos (2024), Lopes e Mendes (2023), Machado e Rahme (2025) e Haas, Baptista e Freitas (2024) sustentam, em perspectivas complementares, que o acompanhamento deve integrar uma rede de suporte. A articulação entre os profissionais permite relacionar a ajuda oferecida às barreiras observadas e rever sua intensidade, evitando que o cuidador assuma isoladamente a responsabilidade pela inclusão.

À luz desses resultados, responde-se ao problema de pesquisa afirmando que a atuação do cuidador/profissional de apoio contribui para o desenvolvimento da autonomia quando remove barreiras sem substituir desnecessariamente a ação da criança; favorece comunicação e interação direta; utiliza recursos de acessibilidade; atua articuladamente ao professor, AEE e equipe; e ajusta a intensidade da ajuda conforme as respostas observadas. A presença

do profissional, isoladamente, não constitui indicador suficiente de inclusão.

Os resultados também mostram que a autonomia deve ser analisada por atividade e contexto. Classificações globais como “dependente” ou “independente” pouco contribuem para o planejamento. É mais consistente registrar em quais situações a criança necessita de ajuda física, em quais responde a uma pista ou recurso e em quais realiza a ação sem intervenção. Essa leitura possibilita metas graduais e evita tanto a retirada precipitada do suporte quanto sua manutenção automática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que a contribuição do cuidador/profissional de apoio escolar para a autonomia da criança com TEA depende da finalidade e da qualidade da mediação realizada. O apoio mostra-se relevante quando responde a necessidades concretas, amplia o acesso às atividades e relações escolares e é organizado para favorecer participação crescente. Em sentido contrário, intervenções permanentes e substitutivas podem reduzir oportunidades de iniciativa, comunicação e interação.

Os objetivos propostos foram alcançados ao se identificar o papel do profissional de apoio na inclusão, discutir estratégias de mediação, analisar a importância do trabalho colaborativo e delimitar riscos relacionados à superproteção e dependência. A literatura brasileira evidencia, contudo, que persistem indefinições de nomenclatura, formação e atribuições, o que exige maior clareza institucional e investimento em formação continuada.

Conclui-se que promover autonomia não significa retirar ajuda, mas qualificá-la. A questão central deixa de ser se a criança deve ou não ter cuidador e passa a ser quais apoios são necessários, em quais situações, com que finalidade e como podem ser revistos ao longo do tempo. Essa mudança de foco aproxima o acompanhamento de uma perspectiva inclusiva baseada em barreiras, potencialidades e participação.

Como limitação, a pesquisa possui natureza bibliográfica e não pretende representar de forma exaustiva toda a produção nacional. Recomenda-se que estudos futuros acompanhem longitudinalmente crianças com TEA submetidas a diferentes modelos de apoio e investiguem indicadores observáveis de autonomia, interação com pares, comunicação e participação escolar, ampliando a base empírica para o planejamento desses serviços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos. O aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, 2021. Disponível em:

https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663.

Acesso em: 16 set. 2026.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 set. 2026.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Profissional de apoio escolar e políticas públicas em educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 54, e10545, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10545>. Acesso em: 16 set. 2026.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; RODRIGUES, Marlene. Profissional de apoio escolar ou cuidador? Uma reflexão sobre essas nomenclaturas no estado de Rondônia. **Educação e Pesquisa**, v. 51,

n. 00, e282388, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/236321. Acesso em: 16 set. 2026.

LEAL, Ideilton Alves Freire; PIMENTEL, Susana Couto; MATOS, Aline Pereira da Silva. Profissional de apoio escolar na política de educação especial: linhas de uma revisão sistemática. **Tópicos Educacionais**, v. 30, n. 1, p. 370-395, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/263051>. Acesso em: 16 set. 2026.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280081, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNCMRTRRqJXPBw8w/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2026.

MACHADO, Nathalia Lopes; RAHME, Mônica Maria Farid. A temporalidade no trabalho do mediador escolar com alunos autistas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 27, n. 00, e023025, 2025. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674857>. Acesso em: 16 set. 2026.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 4, p. 3122-3137, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16071>.

Acesso em: 16 set. 2026.

SOARES, Débora. As contribuições do profissional de apoio escolar na inclusão de alunos com autismo: revisão de literatura. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/464>. Acesso em: 16 set. 2026.

¹ Acadêmica de Psicologia- Faculdade de Educação Santa Terezinha
- FEST – E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Administradora, Advogada, Psicóloga e Teóloga. Especialista em Docência do Ensino Superior e em Gestão e Legislação Tributária. Docente da Faculdade de Educação Santa Terezinha (FEST). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).