TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EXPERIÊNCIA E VIVÊNCIA DE EDUCADORES

Recebido em: 27/06/2025
Aceito em: 06/02/2026
DOI: 10.25110/arqsaude.v30i2.2026-12217

Ian Pablo Lima do Nascimento [1]
Eduarda dos Santos Oliveira [2]
Thais Martins [3]
Zélia Marilda Rodrigues Resck [4]
Sueli de Carvalho Vilela [5]
Maria Betânia Tinti de Andrade [6]
Adriana Olimpia Barbosa Felipe [7]

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Neste contexto, a escola desempenha um papel fundamental na inclusão e no desenvolvimento das crianças no espectro. Esta pesquisa qualitativa, realizada com 27 educadoras da educação infantil em um município do sul de Minas Gerais, teve como objetivo compreender, sob a ótica dos educadores, as experiências e vivências frente ao transtorno do espectro autista no cenário escolar. As falas dos participantes desvelaram quatro categorias: "Olhar dos educadores no Transtorno do Espectro Autista: não existe uma receita de bolo, cada criança é única!"; "Olhar dos educadores frente às estratégias pedagógicas para a criança com Transtorno do Espectro Autista: do brincar ao aprender"; "Olhar dos educadores no Transtorno do Espectro Autista: do (des)preparo à insegurança diária"; e "Olhar dos educadores no Transtorno do Espectro Autista: vivenciando o sofrimento, luto e o (des)cuidado dos pais". Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis, políticas públicas de inclusão, investimentos em infraestrutura e formação continuada dos educadores. Destaca-se também a importância do trabalho conjunto entre escola, família e enfermeiros para fortalecer o acolhimento e o desenvolvimento integral da criança com esse transtorno.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Crianças; Educadores; Enfermeiros.

[1] Enfermeiro. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: ianpablonascimento@gmail.com, ORCID: 0009-0009-6086-770X
[2] Enfermeira. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: eduarda.santos@sou.unifal-mg.edu.br, ORCID: 0009-0000-0084-2521
[3] Mestra em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: thais.martins@sou.unifal-mg.edu.br, ORCID: 0000-0002-4505-3566
[4] Professora Doutora em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: zelia.resk@unifal-mg.edu.br, ORCID: 0000-0002-3752-8381
[5] Professora Doutora em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: sueli.vilela@unifal-mg.edu.br, ORCID: 0000-0003-3034-3904
[6] Professora Doutora em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: betania.andrade@unifal-mg.edu.br, ORCID: 0000-0003-0329-1299
[7] Professora Doutora em Enfermagem. Universidade Federal de Alfenas.
E-mail: adriana.felipe@unifal-mg.edu.br, ORCID: 0000-0002-4491-5750

AUTISM SPECTRUM DISORDER: EXPERIENCE AND LIVING OF EDUCATORS

ABSTRACT: Autism Spectrum Disorder is a neurodevelopmental condition that affects communication, social interaction, and behavior. In this context, the school plays a fundamental role in the inclusion and development of children on the spectrum. This qualitative research, conducted with 27 early childhood educators in a municipality in southern Minas Gerais, aimed to understand, from the perspective of educators, the experiences and experiences regarding autism spectrum disorder in the school setting. The participants' statements revealed four categories: “Educators' perspective on Autism Spectrum Disorder: there is no one-size-fits-all solution, each child is unique!”; “Educators' perspective on pedagogical strategies for children with Autism Spectrum Disorder: from play to learning”; “Educators' perspective on Autism Spectrum Disorder: from (un)preparedness to daily insecurity”; and “Educators' perspective on Autism Spectrum Disorder: experiencing the suffering, mourning, and (lack of) care from parents”. The results point to the need for more sensitive pedagogical practices, inclusive public policies, investments in infrastructure, and ongoing training for educators. The importance of joint work between schools, families, and nurses is also emphasized in order to strengthen the reception and comprehensive development of children with this disorder.
KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Children; Educators; Nurses.

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EXPERIENCIA Y VIVENCIA DE EDUCADORES

RESUMEN: El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento. En este contexto, la escuela desempeña un papel fundamental en la inclusión y el desarrollo de los niños del espectro. Esta investigación cualitativa, realizada con 27 educadores de la educación infantil en un municipio del sur de Minas Gerais, tuvo como objetivo comprender, desde la perspectiva de los educadores, las vivencias y experiencias en torno al trastorno del espectro autista en el ámbito escolar. Las intervenciones de los participantes revelaron cuatro categorías: “Mirada de los educadores sobre el Trastorno del Espectro Autista: ¡no existe una receta, cada niño es único!”; “Mirada de los educadores frente a las estrategias pedagógicas para el niño con Trastorno del Espectro Autista: del juego al aprendizaje”; “Mirada de los educadores sobre el Trastorno del Espectro Autista: de la (des)preparación a la inseguridad diaria”; y “Mirada de los educadores sobre el Trastorno del Espectro Autista: viviendo el sufrimiento, el duelo y el (des)cuidado de los padres”. Los resultados apuntan a la necesidad de prácticas pedagógicas más sensibles, políticas públicas de inclusión, inversiones en infraestructura y formación continua de los educadores. También se destaca la importancia del trabajo conjunto entre la escuela, la familia y los enfermeros para fortalecer la acogida y el desarrollo integral del niño con este transtorno.
PALABRAS CLAVE: Trastorno del Espectro Autista; Niños; Educadores; Enfermeros.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019).

O TEA é classificado em três níveis: leve, moderado e grave, de acordo com o grau de suporte necessário para que a criança desempenhe suas atividades diárias, sendo que quanto maior a necessidade de apoio, mais elevado é o nível de comprometimento (APA, 2014).

O diagnóstico é predominantemente clínico, fundamentado na observação do comportamento da criança e em entrevistas com pais e/ou cuidadores. O emprego de escalas e ferramentas de triagem padronizadas é útil para detectar dificuldades, sendo determinante para a identificação precoce e triagem de casos suspeitos (Brasil, 2014; Freitas *et al*., 2022).

O seu uso durante as consultas voltadas à vigilância do desenvolvimento infantil configura-se como uma estratégia eficaz no apoio aos enfermeiros. Nesse processo, o enfermeiro desempenha um papel fundamental na articulação entre a saúde e a escola no cuidado às crianças no TEA. Ele atua na orientação de professores e demais profissionais escolares sobre as necessidades específicas desses alunos, na promoção de estratégias que favoreçam seu bem-estar e inclusão. Além disso, o enfermeiro acompanha a saúde física e emocional das crianças, o que garante que demandas clínicas e terapêuticas sejam integradas ao ambiente educacional. Dessa forma, sua atuação contribui para criar um contexto mais seguro e acolhedor, ao fortalecer a relação entre saúde e aprendizagem (Arias-Crespo *et al*., 2025).

Também é essencial promover a inclusão da criança no TEA na sociedade, especialmente no contexto escolar. Apesar de garantido por legislações como a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos, como a falta de preparo para lidar com as características próprias do TEA, ausência de suporte pedagógico, colaboração da família e a necessidade de implementar as políticas públicas de educação especial e inclusiva de forma efetiva (Lima; Angelo, 2024; Rocha *et al*., 2024).

2. MATERIAL E MÉTODOS

Pesquisa descritiva com enfoque qualitativo, que utilizou a ferramenta de apoio e os critérios estabelecidos para o *Reporting Qualitative Research* - COREQ (Souza *et al*., 2021).

Para sua condução, a pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação de um município do sul do estado de Minas Gerais e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante o parecer nº 7.152.496 e CAEE 83528524.5.0000.5142.

Participaram do estudo 27 educadoras de um município do sul de Minas Gerais, selecionadas conforme os seguintes critérios de inclusão: idade acima de 18 anos, no mínimo dois anos de experiência na educação infantil e vínculo com a rede pública de ensino, atuando em creches (0 a 3 anos) ou pré-escolas (4 a 6 anos), que compõem a etapa inicial da Educação Básica (Brasil, 2003). Quanto aos critérios de exclusão, foram desconsideradas a participação de educadores afastados por licença médica e férias. Não houve nenhuma recusa à participação.

Inicialmente, as educadoras foram contatadas individualmente na instituição de ensino onde exerciam sua atividade laboral, informados sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, a garantia de confidencialidade e a participação voluntária. Os que concordaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim, a coleta de dados foi realizada entre novembro de 2024 e março de 2025.

As entrevistas foram conduzidas individualmente nas próprias escolas, em horários previamente agendados, por pesquisadores treinados, que seguiram um protocolo padronizado para assegurar a uniformidade e a qualidade das informações coletadas. Um ambiente tranquilo e reservado foi identificado na escola para a realização das entrevistas, garantindo assim, privacidade e conforto aos participantes.

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada, elaborada previamente pelos pesquisadores, com as seguintes questões norteadoras: “Fale sobre sua experiência e vivência com crianças no TEA no contexto escolar”; “Fale quais estratégias você usa com essas crianças no contexto escolar"; “Fale sobre a sua vivência no processo de formação em relação à criança com TEA”.

As entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos participantes, e o tempo das entrevistas variou de 15 a 30 minutos, as gravações foram transcritas usando o aplicativo CliptoAI, e complementadas com o diário de campo, totalizando 36 laudas.

As normas de ortografia da língua portuguesa foram respeitadas, e as correções ortográficas ocorreram, mediante necessidade. As gravações foram excluídas do ambiente *on-line* após *download e upload* em um dispositivo de uso privativo dos pesquisadores, de maneira a garantir o sigilo das informações e do participante.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016), que contempla três fases. A primeira fase é a de pré-análise, a segunda fase é a exploração do material e a terceira fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa etapa final, a interpretação dos dados foi realizada com base na literatura atual, buscando atribuir sentido e significado aos achados. Por fim, se estabeleceu a categorização para o agrupamento dos dados e as educadoras participantes da pesquisa receberam codinomes, com intuito de manter o anonimato.

3. RESULTADOS

Por meio das entrevistas, apreendeu-se que as falas das educadoras foram convergentes e emergiram quatro categorias: 1) Olhar dos educadores no Transtorno do Espectro Autista: não existe uma receita de bolo, cada criança é única!; 2) Olhar dos educadores frente às estratégias pedagógicas para a criança com transtorno do espectro autista: do brincar ao aprender; 3) Olhar dos educadores no transtorno do espectro autista: do (des)preparo à insegurança diária; 4) Olhar dos educadores no transtorno do espectro autista: vivenciando o sofrimento, luto e o des(cuidado) dos pais.

1) OLHAR DOS EDUCADORES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: NÃO EXISTE UMA RECEITA DE BOLO, CADA CRIANÇA É ÚNICA!

As narrativas das educadoras revelaram que cada criança no TEA é um ser único e que eles aprendem a lidar com elas de acordo com as suas necessidades:

> *"...são crianças tranquilas, tímidas, outras mais agressivas...cada um é um ser único...com as diferentes necessidades...a gente trabalha em cima da necessidade de cada criança..." (P3).*
>
> *"...me deparei com uma situação em que não existe receita de bolo. Cada pessoa é uma pessoa..." (P5).*
>
> *"...e cada criança vai ter um aspecto...mas nem todos são iguais. E a gente vai aprendendo a lidar com cada um do seu jeitinho...é muito específico, muito..." (P10).*
>
> *"...cada criança é única... nenhum foi igual, nenhuma estratégia é igual..." (P19).*

A criança no TEA pode apresentar dificuldades em envolver-se em atividades diárias, sendo estas relacionadas às características únicas e peculiares do TEA, o que também é retratado pelas educadoras:

> *"...tem crianças que têm um nível de autismo mais leve... crianças que têm um nível de autismo mais alto. Incluir ele nas atividades, mas não em todas. Porque tem algumas atividades que têm que ser no tempo dele, tem que respeitar o espaço dele..." (P2).*

> *"...são as diversidades do espectro...o professor pensa que já está sabendo como lidar...vem uma criança com outros tipos de necessidades...essa é a maior dificuldade, porque o espectro é diversificado..." (P9).*

> *"...são dificuldades diárias, aprender a lidar com as crianças, porque cada um, apesar do TEA, tem as suas estereotipias, as diferenças de personalidade, gostos e sintomas que cada um apresenta, cada criança é única com suas particularidades..." (P21).*

Observa-se pela fala de uma das educadoras que independente das dificuldades vivenciadas pelas crianças no TEA é fundamental sua inclusão nas atividades diárias, e que cada criança irá responder de forma diferente:

> *"...falava o tempo todo, não respondia, mas quando deitava...repetia tudo que ele ouvia durante o dia, estava escutando mas não pegava nenhum papel, não aceitava nenhum lápis, gostava de livros, o hiperfoco dele era livros, gostava de ver imagens, principalmente de animais, imitava os animais, emitia os sons dos animais...então eu sempre usava o hiperfoco em favor dele, para acalmar...se estivesse desregulado assim, ele conseguia se equilibrar..." (P19).*

É perceptível com o estudo que os educadores vivenciam que as crianças no TEA apresentam dificuldades motoras e de comunicação, mas que as mesmas apresentam sensibilidade e acolhimento, o que beneficia o desenvolvimento infantil*:*

> *"...tem uma que precisa desenvolver a parte motora, a gente vai fazer trabalhos que desenvolvem essa área...criança que é muito tímida, você tentar trabalhar de forma bem tranquila, que se sinta à vontade. A criança que é agressiva, você tenta deixar a sala mais calma, um ambiente mais acolhedor, mais tranquilo..." (P3)*

> *"...um autista não verbal, tinha ecolalia, muita dificuldade em ficar sentado junto com as crianças dentro da sala de aula, preferia ficar no chão, sentado no tatame...tinha hiperfoco no alfabeto, em jornais, telejornais...então sempre estava trazendo de casa...sabia ler algumas palavras, mas sempre no momento dele. Todas as vezes que eu oferecia algum livro, alguma frase, ele não queria ler, somente no momento que ele queria, e era sempre isso..." (P15).*

Percebe-se também que a interação social das crianças no TEA ocorre de maneira particular e, muitas vezes, de forma seletiva. Em alguns casos, a conexão surge de forma espontânea, tornando-se um ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas, conforme os relatos a seguir:

> *"...ele fala pouco comigo, demorou para ter contato verbal, até que teve um momento que me chamou de mãe e foi aí que eu soube...que eu consegui a conexão entre eu e ele, e a partir disso eu comecei a montar minhas estratégias de ensino..." (P19).*

> *"Ela vive o mundinho dela, não interage muito com os outros, fica ali no cantinho...no momento dela, brinca com os outros, mas sem aquela interação do olho no olho..." (P24).*

Evidencia-se que o trabalho com crianças no TEA é percebido como um processo contínuo de aprendizado e adaptação. Os participantes destacam que cada criança possui características singulares, o que exige do professor flexibilidade, sensibilidade e a capacidade de revisar constantemente suas práticas pedagógicas:

> *"...é uma coisa desafiadora, cada criança tem seu jeitinho e às vezes a gente acaba aprendendo muito mais do que ensina..." (P8).*

> *"...também estamos aprendendo...acho que cada ano que a gente trabalha com uma criança com TEA, a gente está aprendendo com ela também..." (P9).*

> *"...muitas das vezes as crianças têm mais a ensinar para a gente do que a gente ensinar para elas, porque cada criança tem a sua particularidade, tem o seu jeito, e a gente tem que lidar e nos moldar ao modo deles, não moldar eles ao modo da gente..." (P18).*

2) OLHAR DOS EDUCADORES FRENTE ÀS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DO BRINCAR AO APRENDER

As narrativas compartilhadas pelas educadoras revelam como cada criança no TEA apresenta um conjunto único de características e necessidades, exigindo, além de estratégias pedagógicas adaptadas, a afetividade e o apoio tanto do educador quanto da família. As educadoras destacam que cada criança no TEA possui um perfil único, com desafios e habilidades distintas, o que exige uma abordagem pedagógica singular.

> *"...fazer atividade diferente, algo que ele possa pôr à mão, mais concreta. Porque às vezes um papel, escrever alguma coisa, não tem... a aptidão...não chama atenção, não desenvolve, o que a gente quer ser trabalhado com ele é justamente o que não se desenvolve..." (P2).*

> *"...identificando as maiores dificuldades delas e trabalhando dentro disso...dificuldade na socialização, tentar criar alguma atividade com esse contexto de socializar a criança" (P17).*

> *"...ele gosta de água, você vai fazer um trabalho que ele possa aprender mexendo com a água. Tudo é voltado para a especificidade da criança, principalmente...o que ela prefere..." (P20).*

A utilização de diferentes abordagens como o uso de imagens, jogos e atividades lúdicas favorece a participação ativa da criança e contribui para seu desenvolvimento cognitivo e emocional, como destacam as educadoras:

> *"...registra (foto) tudo por onde elas passam, a vivência, as aulas, as pessoas diferentes, para ficar mais fácil...no começo elas não vão falar, mas elas pegam a imagem e mostram, eu quero esse...Quando estão conhecendo a gente, eles não querem falar, ficam mais nervosos...eu começo com as imagens, quando é mais difícil a comunicação..." (P7).*

> *"...várias estratégias, desde a parte lúdica, jogos, brincadeiras, com cartões visuais. As crianças precisam estar olhando o modelo explicitamente para poder compreender..." (P9).*

> *"...encaixe, colocar coisas dentro e tirar do potinho, colocar a mãozinha na massinha...Os pés no chão sempre, dá uma controlada na hipersensibilidade ao calor..." (P14).*

> *"...o lúdico, é melhor trabalhar...entendem e aprendem mais com o lúdico, utilizando números, para contar palitos, tampinhas, jogo de memória, quebra-cabeça...tem criança que já consegue, ele já consegue fazer isso, trabalhar essa questão motora..." (P16).*

Além disso, as educadoras referem a aplicação de reforçadores na educação infantil:

> *"...eu gosto muito da ciência ABA, que é o do aplicar reforçador... a criança, eu acho que nesse sentido, ela sabe que se fazer, tem um prêmio..." (P12).*

> *"...algumas crianças têm apego a alguns objetos, eu uso esses objetos como forma de recompensa para cada atividade realizada..." (P22).*

> *"...uso estratégias que façam com que ele realize as atividades que eu proponho, seja por meio de um reforçador ou por forma de adaptações..." (P25).*

Os educadores relatam a importância de ter um olhar humanístico diante das situações vivenciadas, ao revelar a afetividade entre educador e criança:

> *"...a gente trabalha muito o afetivo, tenta controlar, conversando, pedindo para respirar, para se acalmar, para a gente poder ter um controle..." (P8).*

> *"...procuro desenvolver a afetividade, porque se a criança não tiver afeto, não vai ter segurança, nem vai ficar na escola e conseguir desenvolver as atividades propostas..." (P23).*

Os relatos dos educadores evidenciam a centralidade da parceria com a família no processo educativo de crianças no TEA. Destaca-se que grande parte das estratégias pedagógicas é construída a partir das informações fornecidas pelos responsáveis, que conhecem profundamente as particularidades da criança. Essa comunicação constante

possibilita compreender rotinas, preferências, necessidades específicas e aspectos do comportamento que influenciam diretamente o planejamento escolar:

> *"... eu trabalhava em cima do que a família me orientava..." (P15).*
>
> *"...uso muito a rede de apoio, é importante a relação entre a escola e a família..." (P21).*
>
> *"...através das entrevistas com os pais...a gente sabe um pouquinho deles, o que gostam, se eles comem, se usam fralda...então, a partir desse momento, a gente vai convivendo...eu acho que tem um lado materno, sabe de ir agradando, ir brincando e depois a gente vai..." (P27).*

3) OLHAR DOS EDUCADORES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DO (DES)PREPARO À INSEGURANÇA DIÁRIA

As educadoras destacam a insegurança em desenvolver estratégias de ensino às crianças no TEA. Relatam que essa insegurança está fortemente relacionada às lacunas existentes em sua formação profissional. Muitos cursos de pedagogia ainda não contemplam, de forma consistente e aprofundada, a educação inclusiva e o TEA, o que resulta em uma preparação insuficiente para enfrentar os desafios do cotidiano escolar:

> *"...a gente tenta fazer, controlar de várias maneiras, tentar várias abordagens. E como não tem uma experiência, como dizer, não estudou isso. Muitas vezes, a gente cai de paraquedas sem saber o que é... tem muita coisa que a gente não sabe como lidar, exatamente..." (P8).*
>
> *"...na faculdade é meio vago a questão do TEA. A gente tem mais matérias como libras, mas não nos ensinam a lidar com o transtorno em si..." (P18).*

Os depoimentos destacam que alguns educadores experienciam insegurança ao iniciar o trabalho com crianças no TEA, especialmente pela percepção de falta de preparo técnico e formativo:

> *"...eu tive insegurança em realizar um trabalho dentro do que a criança tem direito...minha preocupação sempre foi pensando na criança...fui procurar as profissionais que já trabalham há muito tempo para me passar informações pois eu não me sentia preparada..." (P5).*
>
> *"...eu nunca tinha...coragem...porque eu tinha medo, de como seria isso pra mim..." (P13).*
>
> *"...experiência desafiadora, no começo eu tinha um pouco de insegurança e medo, mas depois eu tive muita ajuda (de uma outra professora) que estava na sala... durante a faculdade não ouvi falar sobre o TEA, mas sim de outros transtornos..." (P22).*

Outro ponto relevante refere-se à ausência de conteúdos específicos sobre o TEA na formação inicial, o que também aparece nos relatos das educadoras:

> *"...não vi muito sobre o TEA em específico na faculdade, a gente teve a disciplina de educação inclusiva, mas foi de uma forma mais generalista..." (P6).*

> *"...quando eu estive na faculdade de pedagogia, tivemos assim de forma pincelada..." (P9).*

Conforme os relatos, existe uma lacuna na formação referente ao TEA, e mesmo assim o educador tem consciência do seu papel no desenvolvimento da criança:

> *"...quando eu estava realizando um trabalho, qual era a melhor forma de trabalhar com a criança quando eu tive a criança com necessidades educativas especiais..." (P5).*

> *"...eu sempre trabalhei na educação infantil, com o tempo percebi que havia uma lacuna sobre o ensino das crianças com TEA, logo na educação infantil que é a base. As crianças que vêm para a gente, geralmente, estão em fase de desenvolvimento, então, a gente tem que ter esse olhar crítico sobre a criança, para ver se realmente aquela criança está naquela fase de desenvolvimento, se está de acordo com os marcos de desenvolvimento de cada etapa..." (P17).*

Percebe-se nos depoimentos que além das fragilidades vivenciadas em relação ao despreparo profissional, existe também a problemática relacionada à falta de recursos físicos e humanos na escola para atuar com crianças no TEA:

> *"...as escolas estão desestruturadas para esse tipo de acolhimento. Nós temos que avançar muito em relação a todas as necessidades da criança...temos que ter mais formação..." (P3).*
> *"...antes nós não tínhamos apoio...nós trabalhávamos sozinhas na sala, tinha, sim, uma monitora, mas ela ficava por conta de todas as crianças para auxiliar na ida ao banheiro, alimentação, então ficamos muito sobrecarregadas com tudo isso..." (P9).*

4) OLHAR DOS EDUCADORES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: VIVENCIANDO O SOFRIMENTO, LUTO E O DES(CUIDADO) DOS PAIS

Os educadores apontam que uma das barreiras enfrentadas no processo de inclusão está relacionada à dificuldade das famílias em aceitar, o que compromete as intervenções educacionais e terapêuticas. Essa negação inicial é frequentemente atribuída à falta de informação e à dificuldade emocional de lidar com o diagnóstico.

> *"...então se fosse para listar uma dificuldade, seria a negação do diagnóstico pela família, no qual isso interfere diretamente no nosso trabalho na educação infantil..." (P17).*

> *"...acho que é muito difícil para a família aceitar no início. Se alguém fala que é ...mil maravilhas, nem todo mundo aceita tão fácil. Fica procurando argumentos para poder justificar a causa, então, isso atrasa, às vezes, um pouco..." (P19).*

Essa sobrecarga vivenciada pelos familiares, é percebida pelo educador, os quais observam que, muitas vezes, os pais internalizam esse processo, lidando sozinhos com sentimentos de angústia, medo e incerteza:

> *"...o que noto nesse tempo que estou na inclusão, e que os pais...guardam para eles esse sentimento, carregam o peso da criança ser autista...eles têm um certo bloqueio, se fecham, acham que a criança vai dar trabalho...acho que é uma dor que os pais trazem muito para nós da escola... acho que se a gente pudesse fazer um jeito de trabalhar com esses pais..." (P27).*

Os educadores também vivenciam a negligência no cuidado com a criança no TEA:

> *"...a nossa dificuldade maior são os pais...não sei se eles têm receio...é difícil esse acesso com os pais...não leva para fazer as terapias, então é tudo só dentro da escola..." (P4).*
>
> *"...a gente tem que ser um elo junto com a família, o que é trabalhado aqui na escola eu faço a passagem de informações para a família estar trabalhando em casa...*
>
> *Às vezes a família, vê que a criança tem algum transtorno, sofre um impacto social tão grande que a tendência é isolar aquela criança de tudo e isso desfavorece o aprendizado da criança..." (P17).*
>
> *"...acho que é muito difícil para a família aceitar no início. Se alguém fala que é ...mil maravilhas, nem todo mundo aceita tão fácil. Fica procurando argumentos para poder justificar a causa, então, isso atrasa, às vezes, um pouco..." (P19).*

Silva, Araújo e Dornelas (2020) evidenciaram que os pais necessitam de tempo para aceitar a condição do filho, passando por um processo de negação interna até a busca de ajuda profissional. Tal contexto reflete diretamente no ambiente escolar, comprometendo as estratégias de intervenção e o desenvolvimento integral da criança.

A literatura corrobora com essas falas, ao destacar que a criança com TEA representa um desafio significativo para a dinâmica familiar, exigindo adaptações na rotina e um esforço constante de reorganização emocional e de prática para lidar com as demandas da criança (Carissimi *et al*., 2024).

Essa sobrecarga vivenciada pelos familiares, é percebida pelo educador, os quais observam que, muitas vezes, os pais internalizam esse processo, lidando sozinhos com sentimentos de angústia, medo e incerteza:

> *"...o que noto nesse tempo que estou na inclusão, e que os pais...guardam para eles esse sentimento, carregam o peso da criança ser autista...eles têm um certo bloqueio, se fecham, acham que a criança vai dar trabalho...acho que é uma dor que os pais trazem muito para nós da escola... acho que se a gente pudesse fazer um jeito de trabalhar com esses pais..." (P27).*

O impacto emocional do diagnóstico e como ele é vivenciado de forma subjetiva e, por vezes, silenciosa pelas famílias, pode gerar dificuldades de diálogo com a escola e interferir na construção de uma parceria efetiva entre os envolvidos na inclusão.

Carissimi *et al*. (2024) referem que muitos pais de crianças com TEA se deparam com a falta de aceitação da sociedade. Sabe-se que a compreensão e o acolhimento da família são fundamentais para a construção de uma rede de apoio eficiente para a criança com TEA (Oliveira *et al*., 2024), mas quando há resistência familiar à aceitação do diagnóstico, a parceria entre esses e a escola fica fragilizada, dificultando o avanço das práticas inclusivas e o pleno desenvolvimento da criança. Os educadores também vivenciam a negligência no cuidado com a criança com TEA:

> *"...a nossa dificuldade maior são os pais...não sei se eles têm receio...é difícil esse acesso com os pais...não leva para fazer as terapias, então é tudo só dentro da escola..." (P4).*

> *"...a gente tem que ser um elo junto com a família, o que é trabalhado aqui na escola eu faço a passagem de informações para a família estar trabalhando em casa...Às vezes a família, vê que a criança tem algum transtorno, sofre um impacto social tão grande que a tendência é isolar aquela criança de tudo e isso desfavorece o aprendizado da criança..." (P17).*

Neste cenário, reforça-se a compreensão de que família e escola são sistemas interdependentes que atuam como pilares fundamentais no suporte e no desenvolvimento das crianças com TEA (Cabral; Falcke; Marin, 2021; Carissimi *et al*., 2024). Mediante, as fragilidades vivenciadas pelos pais são de grande relevância, que os mesmos sejam acolhidos e assistidos por uma equipe multiprofissional promovendo o bem-estar destes, e o desenvolvimento da criança com TEA (Barros *et al*., 2022).

Ao realizar a inclusão dessas crianças, é imprescindível que a instituição escolar estabeleça uma articulação efetiva com a família. Tal parceria possibilita a identificação de particularidades da criança conhecidas pelos responsáveis, favorecendo sua adaptação, socialização e desenvolvimento. Nesse sentido, a participação familiar configura-se como elemento fundamental no processo formativo (Santos, 2019).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das educadoras destacam a importância de abordagens pedagógicas sensíveis e individualizadas para a inclusão de crianças com TEA na educação. Para elas, cada criança possui características e necessidades únicas, o que exige práticas adaptadas à sua singularidade. A escuta e o acolhimento dos educadores são essenciais para criar

um ambiente inclusivo e apoiar o desenvolvimento integral da criança. Apesar do comprometimento dos educadores, a carência de formação específica e a falta de materiais adaptados, juntamente com a resistência de algumas famílias ao diagnóstico e à interação com a escola, dificultam a efetividade das intervenções.

O enfermeiro pode desempenhar um papel importante, oferecendo orientações e promovendo a saúde e o bem-estar das crianças e suas famílias. Contudo, a falta de articulação entre a educação e a saúde compromete a inclusão efetiva. Portanto, é urgente a criação de políticas públicas que invistam em infraestrutura escolar e na formação contínua dos profissionais da educação, além de fortalecer a colaboração entre escola, enfermeiros e famílias para formar uma rede de apoio que promova uma educação inclusiva e o pleno desenvolvimento das crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMBROSIM, I.; AMBROSIM, L. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, 2024. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades. Acesso em: 5 abr. 2025.

American Psychiatric Association (APA). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (5.ª ed.). Lisboa: **Climepsi Editores**, 2014. Disponível em: https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

ARIAS-CRESPO, M. *et al*. The role of the school nurse in the care of childrem with ASD: systematic review. **Index de Enfermeria**, v. 33, n. 4, e14884, 2025. Disponível em: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962024000400011&lng=e&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 01 dez. 2025.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: **Edições 70**, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 30 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. 1. ed. Brasília: Ministério da

Saúde, 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156. Acesso em: 15 abr. 2025.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220. Acesso em: 05 abr. 2025.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

COSTA, N. M.; SANTOS, P. R. dos; BELUCO, A. C. R. A importância da equipe multiprofissional de crianças diagnosticadas com TEA. In: ALMEIDA, F. A. de (org.). Autismo: avanços e desafios, São Paulo: **Editora Científica**, 2021. Disponível em: https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/a-importancia-da-equipe-multiprofissional-de-criancas-diagnosticadas-com-tea. Acesso em: 24 nov 2025.

COSTA, R. P. da; COUTINHO, D. J. G. A criança com TEA na sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação: REASE**, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 1277–1285, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15626. Acesso em: 3 abr. 2025.

CRESPO, P. A.; MASSON, A. C. T. de A. Uma proposta lúdica para a inclusão de alunos autistas na educação infantil. **Revista Científica SMG**, v. 7, n. 2, 2019. Disponível em: https://revista.smg.edu.br/index.php/cientifica/article/view/34. Acesso em: 7 abr. 2025.

FARIA, M. E. V de; BORBA, M. G de S. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-Uma revisão sistemática de estudos recentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação: REASE**, São Paulo, v. 10, n. 6, p. 4100–4112, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14706. Acesso em: 05 abr. 2025.

FARIA, M. dos S. SANTOS, M. S. P.; CRUZ, R. F da. **O olhar que ensina**: importância da afetividade na aprendizagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista na pré-escola. 2021. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro Universitário Una Divinópolis, Divinópolis, MG, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/51bfaf5d-4c64-4807-8bd1-af0256a034. Acesso em: 07 abr. 2025.

FREITAS, A. C. B. U. *et al*. Transtorno do espectro autista: caminhos para o diagnóstico. **Caderno Discente**, v. 7, n. 1, p. 12-18, 2022. Disponível em:

https://revistas.esuda.edu.br/index.php/Discente/article/download/850/326. Acesso em: 23 jun 2025.

GONÇALVES, L. M. S. *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: Desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16430. Acesso em: 11 abr. 2025.

JERÔNIMO, T. G. Z. *et al*. Nurses' care to children and adolescents with autism spectrum disorder. **Acta Paul Enferm**, São Paulo, v. 36, eAPE03083, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.37689/acta-ape/2023AO030832 . Acesso em: 3 abr. 2025.

LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. di C. de O. Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado. **Educação em Revista**, v. 40, e40947, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/P74KMqPRv3yjssNMv8C89XJ. Acesso em: 23 jun. 2024.

LIMA, M. E. A.; BRANCO, P. de S. B. C.; COQUEIRO, V. M. G. Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4387, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4387. Acesso em: 8 abr. 2025.

MORAES, J. F.; ARRUA, M. T. T. S.; SILVA, R. de F. Os desafios do professor na inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular. **Revista Diálogos interdisciplinares**, Aquidauana, v. 2, n. 12, p. 119 - 132, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2009. Acesso em: 5 abr. 2025.

MOURA, C. C. de. *et al*. Inclusão de alunos com TEA: metodologias e recursos práticos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv17n1-143. Acesso em: 4 abr. 2025.

OLIVEIRA, F.L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, 2020. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista. Acesso em: 15 maio 2024.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógnito**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 59 - 77, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.53546/2674-5593.cog.2021.52. Acesso em: 5 abr. 2025.

PINTO, J. C. *et al.* Educação especial e metodologias voltadas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 391–402, 2024. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/268. Acesso em: 14 abr. 2025.

ROCHA, L. C. S. *et al*. Desafios da inclusão escolar de crianças autistas: uma perspectiva dos professores. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 9, p. 01-25, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5789/4280. Acesso em: 24 jun. 2025.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Ian Pablo Lima do Nascimento: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria de dados; Administração do projeto; Redação; Revisão; Edição; Design da apresentação de dados

Eduarda dos Santos Oliveira: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria de dados; Redação; Revisão; Edição.

Thais Martins: Design da apresentação de dados; Redação; Revisão; Edição; Supervisão.

Zélia Marilda Rodrigues Resck: Validação de dados e experimentos; Supervisão.

Sueli de Carvalho Vilela: Validação de dados e experimentos; Supervisão.

Maria Betânia Tinti de Andrade: Validação de dados e experimentos; Supervisão; Redação; Revisão: Edição.

Adriana Olimpia Barbosa Felipe: Conceituação; Supervisão; Administração do projeto; Redação; Revisão; Edição.