ReGeo ISSN: 2177-3246

CRENÇAS E IMAGENS SOCIAIS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM TEA

BELIEFS AND SOCIAL IMAGES HELD BY EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS REGARDING FAMILIES OF CHILDREN WITH ASD

CREENCIAS E IMÁGENES SOCIALES DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL CON RESPECTO A LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON TEA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-034

Data de submissão: 04/07/2026 **Data de publicação:** 04/08/2026

Simone Pimentel Valiate
Doutoranda
Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
E-mail: simonevaliate@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-4188-6241
Lattes: https://lattes.cnpq.br/9160018162634364

Danielle Mello Ferreira
Doutora
Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
E-mail: danielle.ferreira@asoec.com.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2285-5400
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0652796903721315

Maria Angela Mattar Yunes
Doutora
Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
E-mail: mamyunes@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4653-3895
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7909921748932754

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Doutorando
Instituição: Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)
E-mail: glauciobandeira@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7844-4280
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0782905520567057

RESUMO

A convivência com as famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) impõe uma série de desafios para os profissionais que atuam com esse público. Neste contexto, é crucial entender as crenças e imagens sociais que os professores têm em relação às famílias e às crianças com TEA. Estas serão fundamentais para compreender a utilização de determinadas abordagens pedagógicas e as interações diárias dentro das unidades escolares. Esse estudo teve como objetivo identificar as crenças e as imagens sociais dos professores da Educação Infantil em relação às famílias e crianças com TEA, através de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Participaram 32 professores de duas escolas de Educação Infantil do Município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, que responderam um instrumento adaptado e elaborado para investigar crenças e imagens sociais, além do questionário

sociodemográfico. A análise de dados foi feita com apoio do *Software Iramuteq* para elaboração das categorias. A elucidação das crenças e imagens sociais dos professores da Educação Infantil é essencial para a discussão da criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, pois estas podem influenciar a forma como os professores planejam suas propostas de práticas pedagógicas e interagem com as crianças e suas famílias. Os resultados apontam que compreender essa dinâmica relacional pode apoiar propostas de trabalho que configurem o contexto da Educação Infantil em um ambiente promotor de Resiliência Parental e comprometido com um ensino infantil inclusivo.

Palavras-chave: Professores. Crenças. Imagens Sociais. TEA. Famílias. Educação Infantil.

ABSTRACT
Interacting with the families of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) presents a series of challenges for professionals working with this population. In this context, it is crucial to understand the beliefs and social images that teachers hold regarding these families and children with ASD. These factors are fundamental to understanding the use of specific pedagogical approaches and daily interactions within school settings. This study aimed to identify the beliefs and social images held by early childhood education teachers regarding families and children with ASD, using an exploratory qualitative research design. Thirty-two teachers from two early childhood education schools in the municipality of Niterói, Rio de Janeiro state, participated in the study; they completed a sociodemographic questionnaire and an instrument adapted and designed to investigate beliefs and social images. Data analysis was conducted with the support of Iramuteq software to develop the categories. Clarifying the beliefs and social images of early childhood education teachers is essential for discussing the creation of an inclusive and welcoming school environment, as these factors can influence how teachers plan their pedagogical practices and interact with children and their families. The results indicate that understanding this relational dynamic can support initiatives that shape the early childhood education context into an environment that fosters parental resilience and is committed to inclusive early childhood education.

Keywords: Teachers. Beliefs. Social Images. ASD. Families. Early Childhood Education.

RESUMEN
Convivir con familias de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) plantea una serie de retos para los profesionales que trabajan con esta población. En este contexto, es fundamental comprender las creencias e imágenes sociales que los docentes tienen sobre las familias y los niños con TEA. Estas serán esenciales para comprender el uso de enfoques pedagógicos específicos y las interacciones cotidianas en el entorno escolar. Este estudio tuvo como objetivo identificar las creencias e imágenes sociales de los docentes de educación infantil sobre las familias y los niños con TEA, mediante un enfoque de investigación cualitativa exploratoria. Participaron treinta y dos docentes de dos escuelas de educación infantil del municipio de Niterói, estado de Río de Janeiro, quienes respondieron a un instrumento adaptado diseñado para investigar creencias e imágenes sociales, además de un cuestionario sociodemográfico. El análisis de datos se realizó utilizando el software Iramuteq para la creación de categorías. Comprender las creencias e imágenes sociales de los docentes de educación infantil es esencial para debatir la creación de un entorno escolar inclusivo y acogedor, ya que estas pueden influir en cómo los docentes planifican sus prácticas pedagógicas e interactúan con los niños y sus familias. Los resultados indican que comprender esta dinámica relacional puede respaldar propuestas de trabajo que transformen el contexto de la educación infantil en un entorno que promueva la resiliencia parental y esté comprometido con una educación infantil inclusiva.

Palabras clave: Docentes. Creencias. Imágenes Sociales. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Familias. Educación Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a Educação Infantil no Brasil transitou de uma visão puramente assistencialista e custodial para o reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica. Este avanço consolidou-se na Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o dever do Estado com a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (CF. 1988, Art. 208, IV). Essa mudança de paradigma foi acompanhada pela emergência de uma nova Sociologia da Infância, que passou a conceber a criança não mais como um vir-a-ser ou um ser passivo, mas como um ator social de direitos, dotado de voz, agência e singularidade (Sarmento, 2005).

Sob essa ótica, a escola de Educação Infantil deixa de ser apenas um local de guarda para tornar-se um contexto ecológico de desenvolvimento essencial. É nesse espaço que a criança exerce sua cidadania plena, interagindo com a diversidade e construindo sua identidade em relação ao outro. Portanto, garantir o acesso e a permanência com qualidade nessa etapa é assegurar o cumprimento de um preceito constitucional que reconhece a infância como um tempo social de direitos específicos e inalienáveis.

Embora esse ciclo da educação tenha galgado seu reconhecimento, a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil ainda está longe de ter o devido reconhecimento. A inclusão das crianças com TEA representa um desafio multifacetado que envolve não apenas estratégias de adaptação pedagógica, mas também requer avanços e transformações nas percepções e atitudes dos educadores. As crenças e imagens sociais dos professores acerca das famílias e das crianças com TEA desempenham um papel crucial na efetivação de práticas inclusivas e na promoção de um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade. A lei diz que a criança é um ator social de direitos, mas será que o professor, em suas crenças e percepções, realmente a enxerga assim?

Nesse cenário, a inclusão não deve ser confundida meramente com a integração ou o simples ato de colocar a criança no espaço escolar. A inclusão de fato requer uma reforma sistêmica que presume a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e, principalmente, atitudinais. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), incluir significa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, reconhecendo que a diferença é um valor humano e não um déficit a ser corrigido. Assim, a inclusão se traduz em um compromisso ético da escola em se harmonizar à singularidade do estudante, e não o contrário. Por que temos o hábito de fazer menção ao período de “adaptação” da criança pequena à escola? O ideal não seria pressupor períodos de inserção?

Esses fatores se relacionam a aspectos relativos à Resiliência Parental em famílias de crianças com TEA. Nesta perspectiva, a resiliência é compreendida não como um traço individual de invulnerabilidade, mas como um processo dinâmico de adaptação e fortalecimento do sistema familiar. Segundo Walsh (2016), a Resiliência Parental envolve a capacidade do grupo de se recuperar de adversidades, tornando-se mais forte e perspicaz ao mobilizar recursos para lidar com os desafios compartilhados. Uma vez instituído um lugar de escuta sensível para essas famílias poder-se-á possibilitar um contexto propício para a inclusão não só das crianças, mas também de suas famílias.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelecem que o direito à educação é indisponível e deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Na Educação Infantil, esse direito ganha um contorno estratégico: o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) reforça que esta é a fase primordial para intervenções que potencializem o desenvolvimento. Portanto, a criança com TEA não ocupa apenas uma 'vaga' na pré-escola; ela é sujeita de direitos em um período crítico de plasticidade cerebral, onde o ambiente escolar atua como um dos principais palcos de desenvolvimento bioecológico (Bronfenbrenner, 2006, 2011).

Os dados do Censo Escolar revelam um aumento exponencial nas matrículas de alunos com TEA na última década, especialmente na Educação Infantil (Inep, 2023, 2024). Atualmente os dados confirmam que as matrículas de estudantes com TEA na educação básica aumentaram 44,4% apenas entre 2023 e 2024; um salto de aproximadamente 636 mil para mais de 918 mil alunos (Inep, 2023, 2024). Em uma perspectiva histórica mais ampla, as matrículas da Educação Especial como um todo cresceram 227% nos últimos 15 anos. No entanto, estar presente no censo não garante estar presente na dinâmica da sala de aula. É neste hiato entre a matrícula (garantia legal) e a pertença (experiência vivida) que se localiza a discussão desse capítulo/estudo. Questiona-se: onde está essa criança no imaginário do professor? Ela é vista como um estudante de pleno direito ou como uma responsabilidade exclusiva do mediador ou da educação especial?

Assim, o objetivo desse estudo é identificar as crenças e as imagens sociais dos professores da Educação Infantil em relação às famílias e crianças com TEA. Sabe-se que é papel dos professores, sobretudo, receber as crianças para a tarefa de inseri-las na vida escolar. Nesse processo, cabe a reflexão sobre como professores percebem e recebem as crianças com TEA. Serão elas vistas como mais “difíceis” de lidar do que seus pares com desenvolvimento típico? Por outro lado, também indagamos se há professores que concebem essas crianças como únicas e capazes de oferecer contribuições significativas para a dinâmica da sala de aula?

O processo educacional de crianças com TEA pode ser desafiador, devido às suas restrições sociais e de comunicação, especialmente na Educação Infantil. Segundo Rinaldo (2016), a escolarização de crianças com TEA é atravessada por diversos elementos significativos, desde a adaptação do currículo até a formação adequada dos agentes educacionais. A autora ressalta que o escasso ou equivocado conhecimento dos agentes educacionais sobre o TEA, bem como de suas perspectivas, pode limitar as ações pedagógicas inclusivas muitas vezes pautadas no senso comum.

Para superar essa visão fragmentada e compreender a complexidade desse processo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (2006, 2011), caracteriza o desenvolvimento como resultado das múltiplas interações complexas da criança com os vários contextos na qual ela está inserida (como família, escola, sociedade e cultura). É consenso que o contexto proximal da família é um dos mais importantes para o desenvolvimento de todas as crianças (Souza & Veríssimo, 2015), todavia não é o único. Nesta lógica, o mesossistema – constituído pelas interrelações entre dois ou mais ambientes em que a criança participa, torna-se o foco central. Quando as imagens sociais do professor sobre a família são permeadas por estigmas, o mesossistema torna-se fragilizado, dificultando o fluxo de informações e o suporte mútuo. Investigar essas crenças é, portanto, investigar a saúde das conexões ecológicas que sustentam o desenvolvimento da criança com TEA.

Nesse sentido, Rinaldo (2016) enfatiza a importância de compreender outros contextos, tal qual a escola. Nestes espaços se pode intervir para facilitar o processo educacional dessas crianças, garantindo-lhes uma educação mais significativa. Os resultados assinalados por Rinaldo (2016) sugerem que a inclusão efetiva na primeira fase da escolarização da criança com TEA é fundamental para inserção dessas crianças. Todavia, os autores pontuam que a efetivação do processo de inclusão se fortalece se houver engajamento e preparação da escola e de seus profissionais.

Entretanto, profissionais da educação, assim como as famílias, enfatizam os desafios enfrentados na implementação de práticas efetivas de inclusão. Destaca-se que apesar da urgência de uma educação inclusiva, que atenda às necessidades específicas dos educandos, existem fragilidades que permeiam este processo (Schmidt, Nuernberg & Kubaski, 2016). Essas fragilidades, resultam principalmente, da falta de formação acadêmica adequada dos agentes educacionais para lidar com as especificidades da criança, e a falta de recursos na escola. Isso aumenta consideravelmente o nível de estresse e de preocupação dos pais, e sobrecarrega os educadores (Vasconcellos *et al*., 2021).

O trabalho de pesquisa de Vasconcellos *et al.,* (2021), permite constatar que a formação inicial dos professores, embora essencial, muitas vezes não é suficiente para prepará-los para a diversidade presente em sala de aula. A necessidade de formação continuada, com foco específico no TEA, precisa ser considerada como fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. A

falta de conhecimento específico sobre o transtorno e a escassez de recursos materiais adequados contribuem para sentimento de insegurança e baixa autoeficácia entre os professores.

Apesar de considerar a importância da Educação Inclusiva e do TEA no contexto escolar, boa parte dos professores se sente despreparada para lidar com as situações que emergem desse processo. A insegurança e a baixa autoeficácia docente, não são apenas falta de técnica, mas fruto de construções históricas e sociais sobre a 'anormalidade' (Vasconcellos *et al*., 2021). A formação continuada, portanto, não deve ser apenas instrumental (como manejar o comportamento), mas reflexiva: deve permitir que o professor identifique em si mesmo quais imagens sociais ele projeta na família, desconstruindo a ideia de 'família culpada' ou 'família ausente' para dar lugar à 'família parceira'. O escasso suporte educacional e a falta de qualificação adequada são as barreiras mais significativas para efetivação de processos de inclusão escolar. Assim, somos levados a observar a necessidade e a importância da formação continuada dos professores, como mais uma forma de garantir que as crianças com TEA sejam alicerçadas em bases mais consistentes durante seu processo educacional.

As crenças e concepções dos professores sobre o TEA frequentemente refletem estereótipos e informações imprecisas e são muitas vezes oriundas de fontes não especializadas. Assim, mesmo antes do contato direto com crianças no espectro, é comum que os educadores vejam o autismo como um transtorno que impede a interação social e a aprendizagem (Vasconcellos *et al*., 2021). Walsh (2003, 2006, 2016) afirma em seus trabalhos clínicos e de pesquisa, que as crenças familiares oferecem uma estrutura valiosa para compreensão de significados compartilhados, valores e atitudes. Segundo a pesquisadora americana, tais sistemas de crenças influenciam comportamentos e relações, especialmente em contextos adversos. Essa estrutura pode ser correlacionada com o modo como professores percebem, interpretam e interagem com famílias de crianças com TEA, influenciando diretamente sua atuação educativa.

Assim como Walsh afirma que as famílias constroem significados para lidar com adversidades, os professores também constroem crenças – muitas vezes baseadas em experiências, cultura escolar, formação e relações sociais (Bersch, Yunes & Mendes, 2025). Os professores, nessa perspectiva, atuam como filtros interpretativos sobre as crianças com TEA e suas famílias. Para Walsh (2003, 2006, 2016) resiliência está ligada à capacidade de ressignificar situações difíceis. Da mesma forma, professores que conseguem construir sentidos mais amplos e positivos sobre o TEA, podem reconhecer as potencialidades da criança e os esforços da família, demonstrando maior flexibilidade e resiliência profissional.

A resiliência do professor, em diálogo com os processos de resiliência familiar (Walsh, 2016), possibilita a existência de um lastro de forças positivas. Se o professor conseguir ressignificar o

autismo – de uma condição de 'déficit intransponível' para uma 'forma diferente de estar no mundo', ele pode alterar sua prática? Entendemos que sim! E não apenas sua prática, mas a própria identidade da família frente à escola, que passa a se sentir validada em suas competências em vez de apenas julgada por suas dificuldades.

Essa construção de sentido pode ser favorecida por formações continuadas, escuta ativa e trocas com os familiares, o que contribui para transformar crenças que limitam em crenças no potencial do sujeito. É preciso entender que essas crenças não são imutáveis, mas podem ser transformadas por meio de reflexão crítica, diálogo e experiências positivas com as famílias de crianças com TEA. A teoria de Walsh (2016, 2006, 2003) destaca o valor do diálogo e da colaboração para transformar crenças e promover resiliência. Nesse sentido, reside aí a importância de que os professores percebam as famílias como parceiras e competentes, mesmo diante das dificuldades. Assim, alçará a possibilidade de fortalecimento de vínculos e construção de uma base mais sólida para o desenvolvimento da criança.

A partir dessa perspectiva, pode-se argumentar que a formação dos professores deve promover a reflexão sobre crenças pessoais e institucionais a fim de fortalecer práticas educativas que considerem as famílias como parte ativa do processo educativo inclusivo. Assim, experiências práticas têm demonstrado que essas concepções podem ser transformadas, o que evidencia o potencial de desenvolvimento das crianças com TEA quando recebem o suporte adequado (Gasparelo & Cunha, 2021).

As crenças dos professores sobre as famílias de crianças com TEA variam amplamente. Alguns podem acreditar que as famílias são superprotetoras ou excessivamente exigentes, enquanto outros podem ver as famílias como parceiras valiosas no processo educativo (Belisário Filho & Cunha, 2010). Nesse sentido, é essencial que os professores adotem uma visão colaborativa e de respeito mútuo em relação às famílias, reconhecendo que elas têm um conhecimento profundo sobre as necessidades e potencialidades de suas crianças (Capellini & Mendes, 2007). A comunicação aberta e a cooperação entre a escola e a família são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio (Nonato, Yunes & Carvalho, 2024 (v. 17 n. 1 (2024): Edição 17(1) da Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia).

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância da cooperação entre a família e a escola. Estudiosas como Vasconcellos *et al.,* (2021), observam que a interação entre esses dois agentes são cruciais para o sucesso do processo de inclusão escolar da criança com TEA. Porém, é comum uma prática antiga onde as famílias são chamadas na escola apenas em situações problemáticas, o que faz

manutenção do sistema que excluí essas crianças do contexto escolar reforçando as visões negativas sobre o Transtorno. (Düsenberg & Santos, 2020).

Apesar das importantes dificuldades citadas anteriormente, um ambiente efetivamente incluso que possui recursos humanos e materiais, pode impactar positivamente as crianças, fortalecendo o desenvolvimento e aumentando suas potencialidades (Corrêa, Minetto e Crepaldi, 2018). Nesse caso, os professores são figuras essenciais e responsáveis pela adaptabilidade da criança no ambiente escolar e em suas tarefas. Para que a inclusão aconteça de maneira adequada, é necessário que o docente seja provido de condições de trabalho e que haja colaboração contínua entre todos os participantes da comunidade escolar e a família (Macana, 2014), combatendo estigmas arcaicos sobre o autismo.

Experiências que congregam pais, responsáveis e educadores são muito importantes para consolidar uma escola que seja realmente inclusiva (Nonato, 2022; Nascimento & Yunes, 2023; Szymanski, 2021). A criação de grupos de apoio entre os familiares, onde pais compartilham experiências e desafios, tem se mostrado eficaz para fortalecer a parceria entre escola e família (Zanatta & Motta, 2014).

A inclusão ou não de crianças com TEA na Educação Infantil pode estar associada às imagens sociais, crenças e expectativas dos professores e educadores. Faz-se necessário investir em políticas públicas que se comprometam com as questões que circundam o TEA como, também, na formação continuada desses profissionais para promover uma visão positiva e otimista que reconheça as capacidades e potencialidades das crianças com TEA e valorize a parceria com as famílias. Desse modo, poderemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa para todas as crianças.

2 MÉTODO

A pesquisa apresenta um delineamento qualitativo e foi desenvolvida a partir da exploração investigativa da percepção das crenças e imagens sociais dos professores a respeito das famílias e de seus/suas filhos (as) com TEA. Esses professores são de duas escolas do município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro e foram convidados a responder um questionário com cinco perguntas, a partir de uma situação hipotética criada a respeito de uma família e seu respectivo contexto de vida com uma criança com TEA. O questionário aberto de Domingues (2013), foi adaptado para esse estudo por Valiate e Yunes. Além disso, esses professores também foram convidados a responder um questionário com os seus dados sociodemográficos para ajudar a caracterizar a amostra.

2.1 PARTICIPANTES

A pesquisa em questão envolveu 32 professores, que participaram voluntariamente dessa etapa do estudo, após preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. Estes faziam parte de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) localizadas em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. O grupo foi representado majoritariamente por mulheres, sendo 30 professoras e somente 2 professores do sexo masculino. Esse cenário aponta que 93,75% da amostra foi formada por professoras; contra 6,25% de professores homens. 100% dos participantes apresentaram mais de três anos de experiência na docência com a Educação Infantil. A faixa etária investigada ficou estabelecida entre 28 anos e 50 anos de idade. Todos os professores da nossa amostra apresentavam graduação completa – 100% dos respondentes do questionário. Alguns acrescidos com especialização – 53,12%; seguido de mestrado com 12,5%; e doutorado com 9,4%.

2.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicou as questões éticas da pesquisa. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 80918824.9.0000.5289.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Inicialmente, visitou-se durante o segundo semestre do ano de 2024, duas Unidades Municipais de Educação Infantil da cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro para apresentar a pesquisa e acordar com as Direções, um cronograma de viabilidade para o encontro com os professores. Nesses encontros houve a apresentação da pesquisa e o convite de participação aos professores. Em um segundo momento, a coleta de dados foi realizada com a aplicação coletiva do questionário sobre crenças e outro com informações sociodemográficas (Valiate & Yunes, no prelo) para a caracterização da amostra.

2.4 INSTRUMENTOS

O instrumento utilizado na pesquisa foi o Questionário Aberto de Domingues (2013), adaptado por Valiate e Yunes. A adaptação do questionário foi endereçada a um pesquisador da Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, reconhecido nacionalmente por seus trabalhos e publicações na área de inclusão escolar e do Autismo. Após suas considerações, o instrumento foi avaliado e definido como adequado ao estudo em questão. O instrumento apresenta uma vinheta com a descrição de família hipotética de uma criança com TEA. Um exemplo de item: “Pense em uma criança de três anos de

idade com TEA, filha desses pais, frequentando a Educação Infantil pela primeira vez". Logo a seguir, são apresentadas questões referentes à criança e à família com espaço para que o participante escreva cinco palavras pertinentes a cada um dos segmentos perguntados. No final das questões apresentadas, é feita a seguinte pergunta: "Você já desenvolveu algum trabalho com família de uma criança que se encontrava na situação descrita ou em situação similar? Se sim, quais foram os resultados?"

Foi realizada a aplicação de um questionário piloto (para dois professores) com a pretensão de detectar possíveis equívocos de elaboração. Realizada a ação, não houve a sinalização para alterações no referido instrumento. Os professores da Educação Infantil preencheram os questionários e nenhuma dificuldade foi assinalada pelos participantes.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As análises do presente estudo estão sendo realizadas em dois momentos. No primeiro trabalhamos com as perguntas 1, 2 e 3; e no segundo momento, abordaremos as questões 4 e 5. Para ambas as etapas, utilizamos o *software Iramuteq*. O *software* proporciona diferentes tipos de análises de dados textuais, permitindo desde à análise bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análises de similitude e prototípica). Como etapa preliminar do processo, foram construídos *corpus* para cada pergunta sugerida no questionário dirigido aos professores.

Inicialmente foi realizada a limpeza do banco com o objetivo de identificar possíveis equívocos na digitação dos dados, bem como organizar o *corpus* de cada questão dentro dos padrões exigidos pelo *Software*. Assim, a partir do *corpus* elaborado, seguimos o critério de análise de frequência a partir de uma nuvem de palavras, para avaliar a questão 1 do questionário. Em seguida, foi utilizada a análise de *similitudes* para as questões 2 e 3. A análise de *Similitudes* é uma categoria que se baseia na teoria dos grafos e possibilita identificar as coocorrências entre as palavras. Seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (Camargo & Justo, 2016). Já para as perguntas 4 e 5, faremos o processo de análise do conteúdo.

Cabe ressaltar que os relatórios gerados pelo *software* apresentam uma imagem gráfica, baseada nas coocorrências entre as palavras, diferenciando as partes comuns e as especificidades segundo as variáveis identificadas na análise (Camargo & Justo,2016). Na análise de similitude, o grafo produzido possibilita a percepção de zonas de distanciamento e proximidade das palavras, oferecendo uma análise que vai além da simples contagem de ocorrências de palavras e que permite interpretações em relação aos conteúdos analisados. O caminho metodológico de análise percorrido permitiu produzir material para a identificação de similaridades e especificidades de cada uma das

perguntas dirigidas aos participantes, subsidiando a análise dos elementos que demonstram as crenças e imagens sociais dos docentes acerca das famílias e as crianças com TEA.

Conforme já relatado, o questionário endereçado aos professores, havia uma pequena vinheta contando uma história fictícia de uma família: "Pense em uma criança de três anos de idade com TEA (com considerável comprometimento do desenvolvimento), filha(o) desses pais, frequentando a Educação Infantil pela primeira vez". Em seguida, o participante era direcionado a responder as seguintes questões:

Questão 1 – Como descreveria esta criança? Escreva 5 características/atributos de uma criança que viva neste contexto:

Questão 2 – Escreva 5 palavras que descrevam suas expectativas acerca das demandas desta família no ambiente escolar:

Questão 3 – Como você descreveria a família dessa criança? Escreva 5 características/atributos que descrevam essa família:

Questão 4 – Você já desenvolveu alguma proposta de trabalho com uma família que apresentou uma situação como a descrita acima, ou similar? Se sua resposta foi sim, quais foram os resultados obtidos?

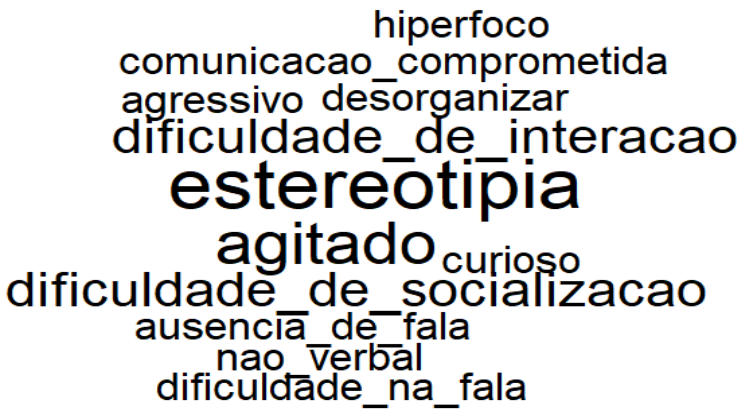
Questão 5 – Gostaria de deixar algum comentário pessoal?

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do presente estudo revelam que as crenças dos professores sobre as famílias de crianças com TEA tendem a girar em torno de um núcleo de vulnerabilidade. Além disso, as análises dos dados, ainda que de forma preliminar, nos sinalizam que os professores inclinam a associar a criança com TEA principalmente às características comportamentais e às dificuldades de interação social – aspectos tradicionalmente descritos nos critérios diagnósticos do transtorno.

No que tange especificamente à cada questionamento, temos, na primeira pergunta: **"como os professores descreveriam a criança com TEA?**"As palavras que mais se destacaram nas respostas dos participantes foram: estereotipia (f=6), agitado (f=5), dificuldade de interação (f=4), dificuldade de socialização (f=3). Apareceram outras palavras como: ausência de fala, não verbal, comunicação comprometida, dificuldades na fala, agressivo, desorganizar, hiperfoco, como pode ser visto na figura 2, a seguir. Contudo, optamos por realizar uma linha de corte considerando até a frequência de 3 palavras.

Figura 2



Fonte: Nuvem de palavras evocadas pelos professores ao descreverem as crianças com TEA.

Observando a nuvem de palavras, é possível perceber que as evocações indicam que os professores elaboram uma imagem social das crianças com TEA pautada a comprometimentos significativos da linguagem e excesso de estereotipias, embora nem todas as crianças autistas apresentem ausência de fala ou dificuldades severas de comunicação. Percebe-se que a presença das palavras **"**ausência de fala", "não verbal" e "dificuldade de fala", corroboram com essa imagem, e com isso podemos aludir às crenças limitantes. A partir da condição da "falta", se o professor a considerar como um estado permanente, ele operará a partir de uma mentalidade fixa que limita as possibilidades de desenvolvimento da criança (Pajares, 1996 & Bandura, 1977).

Os resultados sugerem ainda que os professores percebem as crianças com TEA a partir de uma imagem fortemente ancorada em uma perspectiva clínico-diagnóstica, centrada nas dificuldades preliminares de socialização, comunicação e comportamento. A presença de termos como "agressivo", "desorganizar" e "dificuldade de interação" podem refletir percepções relacionadas aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Contudo, essas evocações também podem sinalizar a existência de estereótipos ou generalizações acerca do comportamento das crianças com TEA, uma vez que agressividade não constitui uma característica definidora do transtorno.

Por outro lado, aparecem palavras que remetem a potencialidades, como "hiperfoco" e "curioso", mesmo que com menor destaque visual. Essas evocações podem estar sugerindo que as características positivas ou as capacidades das crianças são menos frequentemente, lembradas pelos participantes quando comparadas às dificuldades e limitações. Diante do exposto, observa-se então menor destaque para aspectos relacionados às possíveis potencialidades, à singularidade do desenvolvimento e às capacidades adaptativas dessas crianças.

A segunda questão do instrumento, solicitava que os professores elegessem cinco palavras para descrever suas percepções acerca das expectativas das famílias das crianças com TEA. A tabela 7 indica as palavras evocadas com maior frequência, a saber:

Quadro 9

Palavras mais evocadas	Frequência
acolhimento	12
parceria	11
informações	7
atenção	6
interação	5
escuta	4
orientação	4
apoio	4
cuidados	3
desenvolvimento	3

Fonte: Elaborado pelo autores

É possível constatar que os termos de maior destaque foram: acolhimento (f= 12); parceria (f= 11); informações (f= 7); atenção (f= 6); interação (f= 5); escuta (f= 4); orientação (f= 4); apoio (f= 4); cuidados (f= 3); desenvolvimento (f= 3). As referidas evocações que partiram dos professores revelam perfeitamente o que os professores percebem em relação aos desejos dos pais de crianças com TEA ao chegarem na escola de Educação Infantil. Os termos: Acolhimento (f=12), Atenção (f=6), Escuta (f=4), Apoio (f=4), Cuidados (f=3), concentram um conjunto de indicadores que (liderado pelo sentimento de acolhimento) demonstra que, na percepção dos professores, a primeira e mais urgente expectativa da família não é pedagógica ou técnica, mas sim emocional e relacional.

As referidas evocações revelam que os professores reconhecem a expectativa que as famílias apresentam para que essas crianças recebam acolhimento (f=12), atenção (f=6), escuta (f=4) e cuidado (f=3). Considerando que os participantes foram convidados a descrever suas expectativas acerca das demandas da família inserida no contexto hipoteticamente apresentado, observa-se que suas respostas extrapolam a mera descrição de atributos individuais, evidenciando uma percepção das necessidades afetivas, sociais e contextuais que permeiam o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, destaca-se a relevância atribuída à" parceria" (f=11) entre escola e família, bem como à oferta de "apoio" (f=4) e "orientação" (f=4), aspectos considerados fundamentais para favorecer o desenvolvimento e a inclusão da criança. Tais evocações sugerem que os professores compreendem o processo educativo como uma responsabilidade compartilhada entre diferentes agentes e contextos, reconhecendo que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma isolada, mas em constante interação com os ambientes nos quais a criança está inserida.

Ao reunir um conjunto de indicadores fortemente associado ao acolhimento e às relações interpessoais, as evocações apontam para demandas predominantemente de natureza emocional, afetiva e relacional, em relação aos aspectos estritamente pedagógicos. Esse resultado evidencia uma postura sensível dos docentes diante das necessidades dessas crianças, revelando preocupações relacionadas à inclusão, ao bem-estar e à construção de vínculos capazes de promover condições favoráveis ao desenvolvimento integral.

Essa compreensão encontra respaldo nos pressupostos da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, segundo os quais o desenvolvimento resulta das interações recíprocas entre o indivíduo e os múltiplos contextos nos quais está inserido (Bronfenbrenner, 2006, 2011). A valorização do acolhimento, da parceria escola-família, do apoio e da orientação sugere que os professores reconhecem a importância dos processos proximais e das relações estabelecidas nos diferentes sistemas ecológicos, especialmente no microssistema familiar e escolar, como elementos centrais para o desenvolvimento, a aprendizagem e a inclusão da criança.

Sob a lente da Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner, 2006, 2011) o desenvolvimento humano e a capacidade de superação de estressores dependem diretamente da qualidade das interações nos microssistemas. Quando a escola oferece acolhimento e escuta, ela estabelece um padrão de interação recíproca positiva. Isso transforma o microssistema escolar em um lugar seguro e fortalecedor do mesossistema.

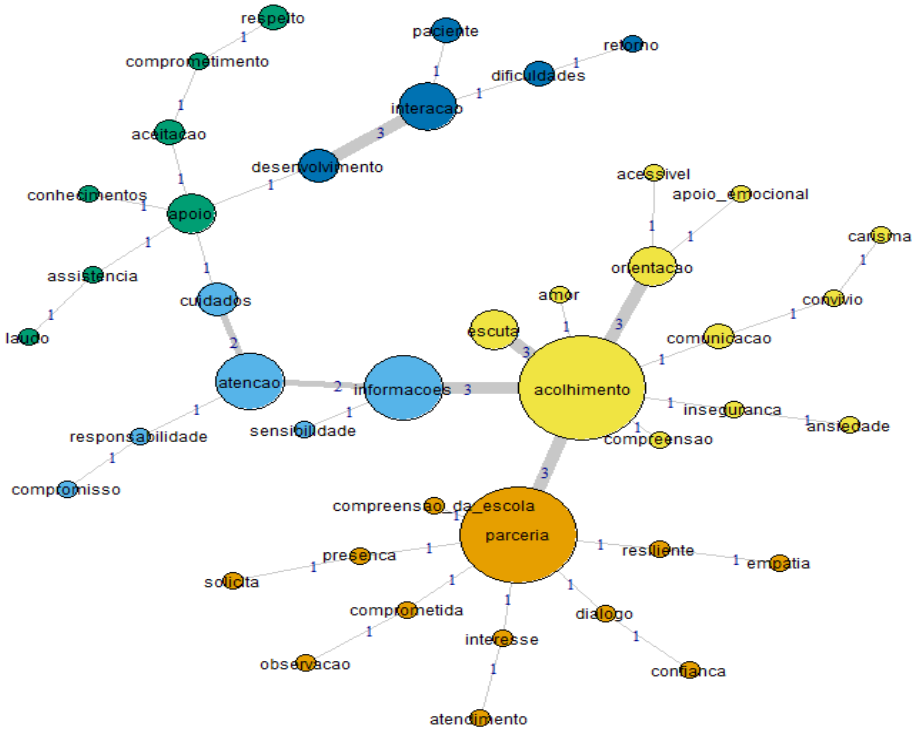
De igual forma, Walsh (2016) aponta que sistemas de crenças organizacionais e o apoio social são pilares para a resiliência. O acolhimento e a atenção funcionam como "amortecedores de estresse". Ao se sentirem amparadas, as famílias ativam seus próprios recursos de enfrentamento, favorecendo o equilíbrio mesmo diante das demandas intensas que o TEA pode trazer.

Em última análise, as evocações permitem identificar que as expectativas familiares, sob a ótica dos professores, giram em torno de duas dimensões; ou seja, o suporte afetivo-emocional e a colaboração técnico-informativa. Os termos 'acolhimento' (f=12) e 'parceria' (f=11) nos remetem a entender que a constituição da escola de Educação Infantil como um ambiente promotor de resiliência parental perpassa, prioritariamente, pela consolidação de interações de confiança. Assim, sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2006, 2011), essa tessitura entre os microssistemas familiar e escolar configura um mesossistema importante. Nele, a 'escuta' e a 'orientação' agem como processos proximais que fortalecem a capacidade de enfrentamento da família em situações que possam se configurarem como risco. Nesse sentido, conforme preconiza a perspectiva dos sistemas de resiliência familiar (Walsh, 2016), o acolhimento institucional não se

restringe a um ato de gentileza, mas se estabelece como um fator de proteção essencial que viabiliza o fortalecimento da parentalidade no contexto do TEA.

E, dando continuidade ao aprofundamento da análise dos resultados dessa segunda questão do instrumento, realizamos, com apoio do *software* Iramuteq a análise de *similitudes*, divulgada na figura abaixo. Esse tipo de análise evidencia que as palavras estão agrupadas de acordo com o grau de proximidade e afinidades entre elas. Nesse sentido, para analisar e discutir esses dados, organizamos os resultados em categorias. Essas categorias foram elaboradas a partir de suas ancoragens com a fundamentação teórica dessa Tese e, principalmente, com o núcleo principal de palavras evocadas pelos professores. Assim, elas ficaram divididas em cinco categorias principais: **a)** Acolhimento e Suporte Emocional; **b)** Parceria Família-Escola; **c)** Promoção de Confiança; **d)** Adaptação e Inclusão; **e)** Postura Profissional e Responsabilidade Afetiva.

Figura 3



Fonte: Relatório de Similitudes de palavras com professores elegendo características/atributos para descrever suas percepções acerca das expectativas das famílias das crianças com TEA.

3.1 ACOLHIMENTO E SUPORTE EMOCIONAL

O princípio marcante dessa categoria – observada em amarelo gerada pelo *software Iramuteq*, é o termo ‘acolhimento’. Ao seu entorno gravitam outros termos que interagem entre si indicando uma correlação importante no que se refere à sentimentos e emoções. Ao considerarmos essa categoria entendemos que ela revela, na percepção dos professores, que a expectativa das famílias transcende o aspecto pedagógico formal e entra no campo da segurança afetiva.

A expectativa das famílias por acolhimento, evidenciada pela análise de similitude, remete ao conceito de base segura de Bowlby (1989). No contexto da Educação Infantil, essa segurança afetiva é transposta para a relação família-escola, onde a disponibilidade emocional do docente atua como um fator de proteção no mesossistema (Bronfenbrenner, 2011), essencial para a promoção da resiliência parental. A segurança afetiva é construída quando a figura de apego é percebida como disponível e responsiva. Nessa perspectiva, quando os professores mencionam que as famílias buscam acolhimento e suporte emocional, eles estão descrevendo o desejo dos pais de encontrarem na escola uma base segura.

Ao termo ‘acolhimento’ aparece intimamente ligado a termos como escuta, diálogo, comunicação e orientação. Sob a ótica bioecológica (Bronfenbrrenner, 2011), esses elementos são fundamentais para o estabelecimento de processos proximais efetivos no mesossistema. A escola, ao promover a escuta e o diálogo, valida a competência parental e reduz o isolamento, atuando como um elemento protetor que favorece a resiliência das famílias, especialmente no processo de transição ecológica da criança para a unidade de ensino.

Já quando falamos em ‘suporte emocional’ (Seligman, 2019), a intenção é indicar que as evocações de termos como amor, compreensão e empatia carregam forte carga afetiva. É interessante notar que, gravitando em torno do termo ‘acolhimento’, emergem também termos como insegurança e ansiedade. Essa configuração indica que os professores percebem a vulnerabilidade emocional das famílias no ato de deixarem seus filhos/filhas entregues à escola. A expectativa por compreensão e apoio emocional reflete a busca por um parceiro que não apenas cuide da criança, mas que também contenha as angústias dos cuidadores.

Neste sentido, a integração dessas evocações em uma categoria analítica reforça a premissa da Psicologia Positiva de que o suporte social percebido é um preditor de bem-estar. Ao oferecer orientação e empatia, a instituição de Educação Infantil torna-se um elo vital na rede de apoio, ajudando a transformar a insegurança inicial em um vínculo de confiança mútua, essencial para o desenvolvimento saudável da criança e para o fortalecimento do microssistema familiar. Tal condição,

corrobora a tese de Seligman (2019) de que os relacionamentos positivos constituem o principal suporte para o enfrentamento das adversidades.

3.2 PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA

Pela ramificação ofertada pela análise de *similitudes* é possível identificar a conectividade importante entre o núcleo 'escola/parceria' (em coral) ao 'acolhimento'. É um dado empírico forte que nos leva a perceber que, para os professores, as famílias entendem que não existe parceria real sem que o acolhimento seja a porta de entrada.

Este eixo reúne termos que são atributos que definem a postura esperada das famílias no cotidiano escolar, tais como presença, comprometimento, interesse e diálogo. Contudo, o dado de maior relevância analítica é a robusta conexão (representada pela densidade da aresta) entre o núcleo escola/parceria e o núcleo acolhimento, discutido anteriormente.

Essa ligação evidencia que, na percepção dos professores, a construção de uma relação colaborativa é condicional. A parceria é o desdobramento direto da eficácia do acolhimento. Sob o prisma da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), essa conexão materializa a qualidade do mesossistema. Para que os processos proximais ocorram de forma a favorecer o desenvolvimento da criança com TEA, é imperativo que os microssistemas (família e escola) estabeleçam interações bidirecionais marcadas pela confiança.

As demais evocações como, compreensão, resiliente, interesse, comprometida etc., sugerem que os professores percebem o esforço adaptativo dessas famílias. Ao caracterizarem a família como resiliente e comprometida, os docentes deslocam o olhar do "déficit" ou da "sobrecarga" para as potencialidades do sistema familiar, o que se alinha aos preceitos da Psicologia Positiva. Como aponta Seligman (2019), o engajamento e o sentido de propósito nos relacionamentos são catalisadores do bem-estar do ser humano.

Dessa forma, a 'escola parceira' é descrita não apenas como um local de instrução, mas como um espaço de corresponsabilidade. O diálogo e a presença, citados pelos participantes, funcionam como as ferramentas de manutenção dessa linha que une o acolher ao agir em conjunto. Conclui-se que, para este grupo de professores, o suporte emocional oferecido no acolhimento é o que pavimenta o caminho para uma família presente e interessada, consolidando uma rede de apoio essencial para a inclusão escolar.

3.3 PROMOÇÃO DE CONFIANÇA

É interessante constatar que a partir do gráfico fornecido pela análise de *similitudes*, conseguimos vislumbrar um percurso que permite a interpretação de que está se desenhando o que podemos denominar como uma "rota de confiança". Os professores vão deixando transparecer em suas evocações que as famílias nutrem a expectativa de uma escola de Educação Infantil que transmita confiança para que elas possam deixar suas crianças.

A estrutura da análise expande-se para um terceiro domínio fundamental (em azul claro), organizado em torno do núcleo 'informações'. A forte adjacência entre este núcleo e o termo 'acolhimento' sugere que o ato de acolher as famílias de crianças com TEA é, também, indissociável da partilha de sensibilidade, responsabilidade e compromisso. Derivando do núcleo 'informações', emergem os termos 'atenção' e 'cuidados', conectados por uma linha de densidade considerável. Esses termos subjetivam que os professores entendem que as famílias indicam que suas crianças inspiram atenção e cuidados por parte do corpo da escola; e por que não, e até mesmo, para as próprias famílias? Essa condição nos possibilita a interpretação do estado de risco/vulnerabilidade que subjaz às famílias que têm filhos/filhas com TEA (Rodrigo, 2010; Yunes, 2006).

Sob essa ótica, sugerimos a argumentação de que para pais de crianças com TEA, a informação é uma forma de segurança. Quando o professor busca saber sobre as seletividades, crises ou interesses da criança, por exemplo, ele está acolhendo a história dessa família. Já ao focarem na atenção e cuidado a linha considerável entre eles reforça que não se cuida de quem não se observa com atenção. E a sensibilidade indica o "tempero" que humaniza a responsabilidade e o compromisso. Sem sensibilidade, a informação vira apenas burocracia; com ela, vira base segura (Bowlby, 1989).

3.4 INSERÇÃO E INCLUSÃO

Essa categoria emergiu de nossa subjetividade à medida que o conjunto dos termos evocados pelos professores implicam as questões intrinsecamente relacionadas à entrada e permanência das crianças com TEA no ambiente escolar. O núcleo representado pelo termo 'interação' (em azul escuro) está com uma conexão robusta com o termo 'desenvolvimento', tal fato nos leva a considerar que os professores pensam que as famílias de crianças com TEA primam pela interação de seus filhos/filhas. E, ao colocarem a interação em destaque com o desenvolvimento, entendem que o segundo estará condicionado ao primeiro; ou seja, enquanto os outros núcleos trataram de conceitos como vínculo e relação, este núcleo foca no resultado e no processo pedagógico direto com a criança.

A categoria 'Inserção e Inclusão', portanto, se apresenta como um domínio específico, focado na operacionalização do desenvolvimento infantil. Esta configuração materializa visualmente o

postulado fundamental da Teoria Bioecológica, a qual enfatiza que a interação é o motor do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2011). No contexto da criança com TEA, a inclusão não é um estado estático, mas um processo dinâmico que depende da qualidade das trocas realizadas no microssistema escolar.

Circundando os núcleos de maior evidência estão os periféricos como, paciente (derivado de paciência), dificuldades e retorno. A existência deles corroboram para a ideia de que a inclusão se trata de um processo que implica tempos e demandas específicas, as quais requerem espera e persistência. O termo' retorno', conectado a este núcleo, sugere a importância do feedback – tanto da criança para o professor quanto da escola para a família. Na perspectiva da Psicologia Positiva, o retorno positivo sobre as pequenas conquistas no desenvolvimento atua como um reforçador da autoeficácia docente e da esperança familiar.

Embora os núcleos 'interação' e 'desenvolvimento' se manifestem afastados dos núcleos de 'acolhimento' e 'parceria', pode indicar que, para estes professores, existe uma distinção clara entre o "cuidar/acolher a família" (campo afetivo) e o "incluir/desenvolver a criança" (campo técnico-pedagógico). Contudo, a análise integrada sugere que, embora sejam domínios distintos, eles são interdependentes; ou seja, a paciência e a interação técnica aqui descritas são o que dão substância à promessa de cuidado feita no momento do acolhimento inicial.

3.5 POSTURA PROFISSIONAL E RESPONSABILIDADE AFETIVA.

Ainda que essa categoria esteja atrelada ao conjunto de termos evocados com menor frequência, ela é fundamental por permitir conectar eticamente todo o restante. O núcleo central é composto pelo termo 'apoio', que estabelece uma conexão direta com o núcleo de 'cuidados'. Essa adjacência indica que, na percepção dos professores, o cuidado não é uma ação mecânica, mas um desdobramento do suporte oferecido tanto à criança quanto à família. Unindo-se ao apoio, emerge o termo aceitação, sugerindo que a expectativa familiar percebida envolve, primordialmente, o reconhecimento e o acolhimento da singularidade da criança com TEA sem julgamentos.

Orbitando esse eixo, os termos comprometimento, respeito e conhecimento qualificam a postura profissional esperada pelas famílias. O conhecimento e a assistência aparecem como ferramentas de legitimação desse apoio. O professor entende que precisa estar tecnicamente preparado para oferecer a ajuda que a família busca. Curiosamente, o termo laudo figura nesta periferia, conectando-se à ideia de suporte. Sob a ótica da Psicologia Positiva, o laudo deixa de ser um rótulo de limitação para se tornar um instrumento de compreensão que facilita o exercício da empatia e do respeito às necessidades específicas da criança.

A análise desta categoria revela que a "responsabilidade afetiva" mencionada pelos docentes é o que sustenta a base segura, Bowlby (1989) já discutido. Ao unirem apoio e aceitação, os professores sinalizam que a expectativa das famílias é encontrar um ambiente onde o diagnóstico (laudo) seja o ponto de partida para um compromisso ético de proteção e desenvolvimento. Assim, se encerra o mapa de *similitudes* demonstrando que a inclusão bem-sucedida no mesossistema (família-escola) depende de uma práxis que equilibra o rigor técnico (conhecimento) com a delicadeza do olhar (sensibilidade e aceitação).

Na terceira questão do instrumento, a qual inquere sobre a percepção dos professores a respeito das famílias das crianças com TEA, eles elencaram cinco características/atributos para descrevê-las. Para prosseguir com as análises adotou-se como delimitador mínimo de palavras a frequência de evocação de três ocorrências. No *corpus* total foram identificadas 160 ocorrências. Os segmentos obtidos foram os seguintes**:** pouco conhecimento (f= 5); negação do diagnóstico (f= 4); restrição financeira (f= 4); desconhecimento sobre o TEA (f= 4); preocupações específicas (f= 3); sobrecarregadas (f= 3); Expectativas (f= 3); preocupadas (f= 3). Assim, as palavras com maiores frequências, denotam que os professores atribuem às famílias uma "condição de déficit". Em suas evocações fica notório a "crença da falta" que as famílias são acometidas; embora também considerem que as famílias com crianças com TEA 'carregam' uma sobrecarga com o cotidiano e/ou emocional. Já o termo "expectativas" é ambivalente. Pode significar que os professores sentem que as famílias esperam demais da escola, ou que as famílias estão ansiosas/preocupadas pelo futuro dos seus filhos/filhas com TEA ou, até mesmo, os dois sentimentos ao mesmo tempo.

Quadro 10

Palavras mais evocadas	Frequência
pouco_conhecimento	5
negação_do_diagnóstico	4
restrição_financeira	4
desconhecimento_sobre_o_TEA	4
preocupações_específicas	3
Sobrecarregadas	3
Expectativas	3
Preocupadas	3

Fonte: Elaborado pelos autores

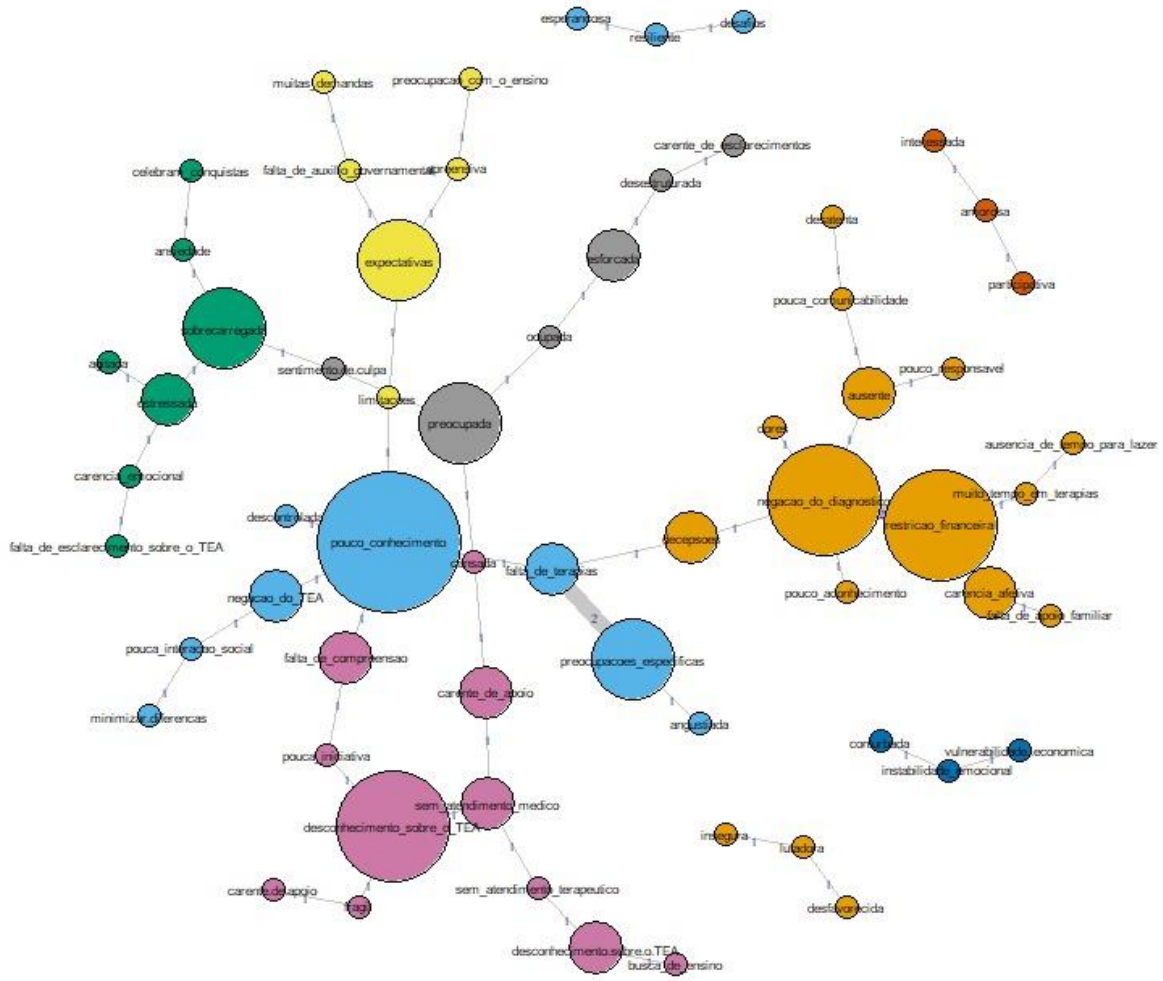
A recorrência de termos como 'pouco conhecimento' e 'desconhecimento sobre o TEA' projeta nos familiares uma imagem de despreparo técnico, o que pode impactar o estabelecimento de processos de interação efetivos entre escola e família. Nota-se, também, que a 'negação do diagnóstico' é percebida pelos professores como uma barreira inicial. Sob a ótica bioecológica (Bronfenbrenner,2006, 2011) essa percepção dos professores pode atuar como um dificultador da comunicação no

mesossistema, caso o professor interprete a negação como falta de colaboração, em vez de um processo natural de luto e adaptação (Schmidt & Bosa, 2007).

Não obstante, a imagem social da família é atravessada pela sobrecarga. As evocações 'sobrecarregadas' e 'preocupadas' indicam que os professores reconhecem o peso do cuidado cotidiano (Schmidt e Bosa, 2007), mas a presença do termo 'restrição financeira' sugere que o contexto do macrossistema – desigualdade social e falta de políticas públicas, é percebido pelos professores como um fator importante que limita as possibilidades de estimulação da criança fora do ambiente escolar.

Ao observarmos o Relatório de *Similitudes* confirmamos o destaque dos termos assinalados na tabela acima. O núcleo ‘pouco conhecimento’ (em azul claro) estabelece ligação com todos os demais núcleos; sejam eles de maior ou menor frequência. De igual forma, os núcleos ‘negação do diagnóstico’ e ‘restrição financeira’ (na cor coral), e ‘desconhecimento sobre o TEA’ (na cor lilás) apresentam ocorrências iguais. No discurso dos professores é visível o entrelaçamento desses termos à perspectiva da ausência. A partir dessas primeiras associações decorrente da observação dos núcleos, estabelecemos seis categorias relevantes aos termos de maior destaque. Assim temos: **a)** Vulnerabilidade e Desamparo Familiar; **b)** Barreiras ao Engajamento e à Parceria Família-Escola; **c)** Déficits de Informações e de Acesso à Rede de Cuidados; **d)** Enfrentamento e Desamparo; **e)** Expectativas e Fragilidade da Rede de Proteção; **f)** Dinâmica Familiar: Entre Sobrecarga e Distanciamento.

Figura 4



Fonte: Relatório de Similitudes de palavras com professores para descreverem o que pensam sobre as famílias das crianças com TEA.

3.6 VULNERABILIDADE E DESAMPARO FAMILIAR (EM AZUL-CLARO)

Esta categoria focaliza um estado emocional interno e a falta de suporte técnico. Não obstante, nos leva a observar que a percepção dos professores ainda está fortemente influenciada pela "leitura da ausência". Quando indicam o 'pouco conhecimento sobre o TEA' e a negação do mesmo pelas famílias, observamos que são núcleos que alimentam a 'angústia'. Esses atributos descrevem um ambiente familiar sob estresse.

3.7 BARREIRAS AO ENGAJAMENTO E À PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA (EM CORAL)

Este bloco analítico revela como os professores vêm destacar a falha na comunicação e na presença física/emocional da família no contexto escolar. É trago à tona questões de ordem prática como, por exemplo, a financeira e o tempo das famílias. Mas também indica uma percepção do professor sobre a falha no engajamento e na parceria família-escola.

Termos como 'ausente', 'pouco responsáveis' e 'pouca comunicabilidade' sugerem um distanciamento que o professor interpreta, muitas vezes, como negligência ou falta de compromisso, embora as 'restrições financeiras' e o 'desgaste' indiquem que há barreiras estruturais reais.

3.8 DÉFICITS DE INFORMAÇÕES E DE ACESSO À REDE DE CUIDADOS (EM LILÁS)

Esta categoria sugere que, para o professor, a família chega à escola sem o letramento básico necessário para lidar com a condição, possivelmente porque os níveis anteriores de atenção (saúde/diagnóstico) não cumpriram seu papel orientador. O termo 'pouca iniciativa', por exemplo, pode ser interpretado aqui não como preguiça, mas como a paralisia de quem está 'carente de apoio' e não sabe por onde começar.

3.9 ENFRENTAMENTO E DESAMPARO (EM CINZA)

Essa categoria é particularmente interessante porque introduz uma nuance de ambivalência. Pela primeira vez, aparecem termos que reconhecem o movimento e a intenção da família no processo de cuidado com o seu filho/filha como, 'esforçada', 'preocupada', mas que ainda estão mergulhados em uma sensação de sobrecarga e desorientação. Pela análise, verificamos que os professores percebem a tentativa de dedicação da família, apesar do caos. Parece ser o retrato de uma família que tenta agir, mas que está no limite de suas forças e capacidades.

3.10 EXPECTATIVAS E FRAGILIDADE DA REDE DE PROTEÇÃO (EM AMARELO)

Aqui, a família é vista como um sistema sob pressão, que lida com o futuro provido de 'expectativas', 'ensino', enquanto tenta sobreviver às faltas do presente. Fica nítida a pressão externa; vimos, sobretudo, a ausência do Estado – ele como força no macrossistema (Bronfenbrenner, 2011), colide com as esperanças e os limites concretos do cotidiano familiar. Assim, o desejo de progresso da família é freado pela falta de amparo.

Esta categoria é fundamental, pois a 'expectativa' e a 'preocupação com o ensino' são os motores que levam a família a buscar a escola (Bronfenbrenner, 2011). Quando o professor percebe

isso, ele reconhece que a família quer o desenvolvimento da criança, mas está limitada pela ‘falta de auxílio governamental’.

3.11 DINÂMICA FAMILIAR: ENTRE SOBRECARGA E DISTANCIAMENTO (EM VERDE)

Tal núcleo analítico condensa a percepção do professor sobre o estado de exaustão psíquica da família. É perceptível o trânsito entre a empatia identificada nos termos ‘sobrecarregadas’, ‘angustiada’; e a crítica ou estranhamento representado pelo termo ‘desinteressada’.

Notoriamente, a sobrecarga, angústia e ansiedade pode facilmente explicar o porquê de o professor perceber um ‘desinteresse’, tratando-o como uma consequência do esgotamento e da falta de esclarecimento, e não como descaso voluntário. Esse ‘desinteresse’ que o professor relata é muitas vezes um sintoma da ‘sobrecarga’ e da ‘ansiedade’ – uma espécie de paralisia emocional ou mecanismo de defesa diante de tantas demandas.

Em prosseguimento às análises, a quarta questão do instrumento buscou investigar as experiências práticas do corpo docente. Para tanto, perguntou-se ao professor: “Você já desenvolveu alguma proposta de trabalho que apresentasse uma situação como a descrita, ou similar? Se sua resposta for sim, quais foram os resultados obtidos?”

Diante desse cenário e para compreender como o corpo de professores das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) investigadas se posiciona e atua diante da complexidade do microssistema familiar e o Transtorno do Espectro Autista, os participantes foram instigados a responder à questão. Inicialmente, os dados revelam um panorama importante para reflexão: do universo de professores respondentes (n=32), a maioria (n=19) indicou nunca ter desenvolvido ações direcionadas a esse perfil familiar, enquanto um grupo menor (n=13), afirmou já ter estruturado e desenvolvido práticas nesse sentido. De acordo com os pressupostos de Bardin (2016), a análise de conteúdo não se restringe ao que é explicitado verbalmente, mas debruça-se também sobre as ausências e os silêncios organizados. Esse contingente majoritário que sinaliza a inexistência de uma práxis voltada às famílias atípicas em situação de vulnerabilidade, evidencia um hiato formativo ou operacional nas redes de ensino. Sob a ótica da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2011), esse dado justifica a premência de discussões e ações ao nível micro e macro no contexto escolar e, sobretudo, no contexto da Educação Infantil; uma vez que a fragilidade nas relações família-escola pode isolar o núcleo familiar, privando a criança com TEA de processos proximais sinérgicos e protetivos.

Para o grupo de docentes que respondeu afirmativamente (n=13), procedemos com a análise das respostas discursivas acerca dos resultados obtidos por meio das propostas realizadas. Assim, a partir da análise categorial por critério semântico (Bardin, 2016), trabalhamos com três categorias temáticas que traduzem os impactos dessas ações em múltiplos níveis ecológicos.

A primeira delas agrupa os achados focados diretamente na evolução do desenvolvimento e do comportamento da criança no espaço escolar. As narrativas dos professores indicam que a construção de propostas integradas à família atua como um catalisador de competências biopsicossociais no microssistema da criança. Os professores destacam conquistas cruciais na socialização, cognição e comunicação tais como: *"Melhoria na linguagem oral, escrita e nas interações sociais e afetivas."* (professora '1'). *"Os resultados foram favoráveis; houve Melhora na expressão oral, nas interações sociais e na atenção às propostas sugeridas."* (professora '3'). *"A criança obteve maior socialização no ambiente escolar como um todo."* (professora '12').

Ademais, as práticas pedagógicas que envolvem o suporte parental parecem repercutir na transferência de aprendizagens para a vida diária e na consolidação da independência da criança, conforme ilustrado pelo relato da professora '9':

"A criança começou a desenvolver autonomia ao colocar os sapatos, a se vestir com menos ajuda, adquirindo mais independência nas tarefas do dia a dia."

Na perspectiva de Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos proximais, definidos como formas particulares de interação regular, duradoura e progressivamente mais complexa. Quando a escola consegue sintonizar suas ações com a família, os processos proximais ocorridos nas UMEIs ganham estabilidade e ressonância. A aquisição de autonomia e a melhora na comunicação – eixos centrais desafiados pelo diagnóstico de TEA demonstram que o engajamento sistêmico potencializa a capacidade da criança de responder ativamente aos estímulos do ambiente.

O segundo grupamento abarca a dimensão relacional estabelecida entre a instituição de ensino e o núcleo familiar. Os discursos dos professores revelam que a eficácia das propostas de trabalho se encontra na superação de uma postura meramente prescritiva da escola, migrando para uma postura de escuta e suporte emocional, o que reduz o estresse parental (Semensato & Bosa, 2017) e fomenta o surgimento potente das relações entre o contexto escolar e familiar. Assim, podemos observar:

"[...] percebi que as famílias, em geral, precisam de um olhar e acolhimento sensíveis no processo de inserção de uma criança no ambiente escolar. As famílias atípicas precisam ainda mais desse espaço de escuta. Conversar com a mãe, em especial, ajuda sempre nesse processo de aproximação. [...] As famílias se sentindo acolhidas passam a ter um olhar mais cuidadoso para o trabalho educacional. Ficam mais compreensivas e demonstram estar emocionalmente mais confortáveis." (professora '4'). *"[...] manter uma relação de proximidade com as famílias seja o melhor caminho para um trabalho de qualidade com as crianças com TEA. Família e escola precisam estarem juntas."* (professora '5').

A literatura da Psicologia Positiva aplicada à educação encerra que o acolhimento institucional age como um recurso de suporte social percebido, um dos principais preditores de resiliência em famílias que enfrentam vulnerabilidades acumuladas. Ao propiciar um espaço onde a mãe e os cuidadores se sentem *"emocionalmente mais confortáveis"* (professora ‘4’), a escola atenua o impacto psicossocial do diagnóstico. Sob o prisma ecológico, se consolida aqui um mesossistema saudável. Como preconiza Bronfenbrenner (2011), o potencial de desenvolvimento de um mesossistema é significativamente ampliado quando existem elos de confiança, orientação mútua e equilíbrio de poder entre os contextos habitados pela criança, fazendo com que a família se mostre *"mais próxima e mais compreensiva com o trabalho desenvolvido"* (professora ‘10’).

Por fim, o terceiro grupo evidencia que o impacto da atuação docente transcende os muros da escola, alcançando uma dimensão macroestrutural de garantia de direitos e acesso à saúde. Frente ao cenário da vinheta, que caracterizava uma comunidade com escassos recursos de suporte, os trabalhos bem-sucedidos dos professores funcionaram como um direcionador social para famílias frequentemente marginalizadas.

"A família compreendeu a importância de um acompanhamento médico especializado e de terapias adequadas." (professora ‘2’). *"Os resultados que obtive ao trabalhar junto com a família foram os melhores possíveis. Elas Encontraram suporte necessário para acessar os programas governamentais no que dizia respeito à área da saúde. Conseguiram entender melhor as questões que envolvem o TEA e passaram a comparecer com frequência às terapias indicadas."* (professora ‘6’).

Diante do desconhecimento e do isolamento que afetam famílias vulneráveis de crianças com TEA, a intervenção da equipe pedagógica atua diretamente nas barreiras do exossistema (comunidade, serviços terapêuticos) e do macrossistema (políticas e programas governamentais). Ao instrumentalizar os pais para acessarem os serviços de saúde e compreenderem as demandas do desenvolvimento de seus filhos, o professor atua como um agente promotor de resiliência parental. Esse fenômeno atinge contornos profundos de transformação social e podemos encontrá-lo no relato da professora ‘7’:

"Os resultados foram maravilhosos. Através de pequenas ações podemos salvar vidas e restaurar famílias que se encontravam desorientadas. Também podemos trabalhar a autoestima de todos os envolvidos nesse processo que circunda o TEA."

Esse achado corrobora os pressupostos do crescimento humano, demonstrando que quando as forças institucionais (escola, serviços de apoio, órgãos governamentais) Semensato e Bosa, 2013) e familiares se alinham, os resultados mitigam a vulnerabilidade latente e inauguram dinâmicas promissoras, ressignificando a trajetória desenvolvimental de todo o ecossistema familiar. Sob a ótica

da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, esses recursos operam como potentes fatores de proteção, em que as dimensões recursos internos/pessoais (forças de caráter, otimismo, autorregulação e ressignificação cognitiva) e recursos externos/contextuais se alinham. No âmbito contextual, o papel da Educação Infantil ganha força como um mesossistema de apoio essencial (Schmidt & Bosa, 2007), uma vez que nesse ambiente ocorrem as interações estabelecidas entre a família, os professores e a equipe pedagógica. Assim, elas carregam importante potencial de funcionar como uma rede promotora de resiliência parental, validação parental e fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais.

Embora a Educação Infantil por si só, enquanto instituição escolar, não seja a total responsável pela inserção das crianças com TEA no contexto social, ela descortina um horizonte de possibilidades e revela como podemos atuar ativamente na mobilização de **recursos para a resiliência parental**. A análise das respostas dos professores (Bardin, 2016), permitiu identificar que, quando a escola assume o seu papel enquanto um mesossistema vibrante e acolhedor (Bronfenbrenner, 2011), ela dispara processos protetivos que fortalecem tanto os aspectos subjetivos quanto os operacionais das famílias atípicas.

A análise revela, primeiramente, que o principal recurso contextual mobilizado pela escola reside na oferta de um **espaço de escuta e acolhimento sensível**. Afastando-se de uma postura meramente prescritiva, as práticas bem-sucedidas relatadas se baseiam na construção de vínculos de confiança e proximidade cotidiana, conforme identificamos no relato da professora ‘4’: *"As famílias atípicas precisam ainda mais desse espaço de escuta. Conversar com a mãe, em especial, ajuda sempre nesse processo de aproximação. [...] As famílias se sentindo acolhidas passam a ter um olhar mais cuidadoso para o trabalho educacional. Ficam mais compreensivas e demonstram estar emocionalmente mais confortáveis"*. Essa percepção é ratificada pela professora ‘5’, ao defender que *"manter uma relação de proximidade com as famílias seja o melhor caminho"*, e pela professora ‘10’, ao observar que, diante dessas ações, a família se mostrou *"mais próxima e mais compreensiva"*.

À luz da Psicologia Positiva, o conforto emocional e a compreensão mútua gerados por essa aproximação não são meros subprodutos da rotina escolar, mas sim forças psicológicas e recursos internos fundamentais que alteram a percepção dos pais sobre a adversidade. O acolhimento docente atua como um fator de proteção que valida a parentalidade atípica e mitiga o isolamento social. Essa dimensão ganha contornos ainda mais profundos no relato da professora ‘7’, que associa o sucesso de suas ações à capacidade de *"restaurar famílias que se encontravam desorientadas"* e *"trabalhar a autoestima de todos os envolvidos nesse processo que circunda o TEA"*. Evidencia-se, assim, que a

práxis pedagógica inclusiva possui um caráter eminentemente relacional, capaz de atuar na regulação emocional e no bem-estar subjetivo do núcleo familiar.

Neste sentido, a análise das respostas revela que os recursos gerados na relação escola-família produz um efeito cascata que impacta diretamente os processos proximais da criança, cujos resultados retroalimentam e fortalecem a resiliência parental. À medida que a parceria se efetiva, os docentes relatam ganhos significativos no desenvolvimento global da criança.

Finalizando o percurso investigativo do instrumento, a quinta e última questão se configurou como um espaço de livre manifestação para os professores, ao indagar: *"Gostaria de deixar algum comentário pessoal?"*. Ao deixarmos a abertura de um campo de livre expressão textual permitimos que os participantes apresentassem suas possíveis angústias latentes e os valores que consideram prementes, os quais, por vezes, transcendem o escopo estrito das perguntas anteriores. Do universo investigado, o panorama se delineia entre o silêncio e a expressão – a maioria, composta por 21 professores, optou por não emitir considerações adicionais, enquanto um grupo expressivo de 11 participantes utilizou o espaço para registrar suas percepções pessoais.

À luz das contribuições de Bardin (2016), esse teto de abstenção (n=21) e o concomitante engajamento discursivo do subgrupo (n=11) não devem ser interpretados de forma meramente estatística. O silêncio majoritário pode sugerir, entre outros fatores, a exaustão docente frente às demandas cotidianas da inclusão ou a percepção de um distanciamento prático em relação ao tema. Em contrapartida, as vozes que emergiram desse espaço aberto funcionam como um termômetro das realidades vivenciadas nas UMEIs, lançando luz sobre os desafios estruturais e os tensionamentos que afetam diretamente a capacidade da escola de se constituir como um mesossistema promotor de recursos para a resiliência parental.

Ao adentrar o conteúdo das manifestações espontâneas dos professores, sobressai uma percepção pontual acerca da necessidade de se estruturarem recursos sustentáveis para a resiliência parental. Afastando-se de uma visão puramente técnico-pedagógica, as falas revelam que o corpo de professores compreende a indissociabilidade entre o bem-estar da criança com TEA e a integridade psicossocial de seus cuidadores. Essa premissa é sintetizada com importante precisão no relato da professora 'K': *"O trabalho de acolhimento das famílias de crianças com TEA é tão importante quanto a escola é para as crianças. Cuidar de quem cuida é essencial"*. A expressão "**cuidar de quem cuida**" emerge como um núcleo de sentido potente, reposicionando as famílias não apenas como coadjuvantes do processo escolar, mas como sujeitos de direito que demandam sustentação emocional e validação de suas forças psicológicas.

Todavia, o reconhecimento dessa importância crucial contrasta, na prática cotidiana, com as severas barreiras ecológicas identificadas pelos participantes nos níveis mais amplos do desenvolvimento. A constituição de recursos contextuais de resiliência enfrenta entraves significativos no âmbito do exossistema e do macrossistema, especialmente no que tange à configuração dos arranjos familiares e à insuficiência de redes formais de suporte. O relato da professora 'G' confere contornos realistas a essa dinâmica ao advertir sobre o fenômeno da monoparentalidade e o consequente isolamento materno: *"[...] há muitas famílias que são compostas somente pelos filhos e as mães e que, após o diagnóstico de um filho autista, fica ainda mais difícil estabelecer redes de apoio numa sociedade que ainda não tem total clareza em relação ao TEA"*. Sob a ótica da Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), o colapso ou a ausência de redes de apoio informais sobrecarrega o microssistema materno, gerando um estresse crônico que ameaça a resiliência parental (Schmidt & Bosa 2007) se não houver um mesossistema escolar ou comunitário robusto para amortecer esse impacto.

Diante dessa escassez de suportes orgânicos, as vozes dos professores apontam para a urgência de uma articulação intersetorial que envolva o macrossistema das políticas públicas. A morosidade institucional e a burocratização dos serviços de saúde são apontadas como fatores de risco externos que afetam os recursos das famílias, conforme denunciado pela professora 'I': *"Acompanhar as famílias de crianças com TEA não é tarefa fácil. Elas encontram muita dificuldade em relação à morosidade da saúde pública"*. É a partir desse cenário de fragmentação que a professora 'J' evoca a necessidade de um pacto social inclusivo, afirmando que *"o desafio da inclusão da criança com TEA é real. Por isso, escola, famílias e poder público devem estar unidos. Crianças e suas famílias precisam de acolhimento"*. Essa visão sistêmica e corresponsável confere legitimidade social à própria investigação científica, percepção esta demarcada pela professora 'H' ao parabenizar a pesquisa na expectativa de que ela possa *"abrir caminhos para que se criem políticas públicas de apoio e amparo às famílias com filhos com TEA"*.

Paralelamente a essas lacunas institucionais, emerge um núcleo de sentido centrado especificamente no impacto dos marcadores socioeconômicos e estruturais sobre a viabilidade e a distribuição desses recursos ecológicos. O cruzamento dos relatos revela que a capacidade da família de manifestar resiliência e o sucesso dos processos proximais da criança não ocorrem no vazio, mas são profundamente condicionados pelo contexto macrossistêmico. Essa realidade é evidenciada de forma singular no depoimento da professora 'C', que ao resgatar uma experiência prévia e bem-sucedida de mediação com uma criança com TEA, demarca os contornos do cenário: *"Foi muito satisfatório acompanhar e fazer parte do processo de desenvolvimento dessa criança. Era uma escola*

bilingue de padrão social elevado. A criança tinha acesso às terapias e apoio familiar" (Schmidt & Bosa, 2007; Walsh, 2016).

Sob a ótica da Teoria Bioecológica (Bronfenbrenner, 2011), esse relato funciona como um contraponto de análise importante à vinheta apresentada na pesquisa, ratificando que o poder aquisitivo e o capital social atuam como poderosos macrofatores de proteção. A disponibilidade imediata de suporte terapêutico privado e o alto padrão socioeconômico sugerem reduzir substancialmente as forças de atrito impostas pelo diagnóstico, abrindo um caminho mais fluido para o desenvolvimento da criança. Em contrapartida, a realidade vivenciada no cotidiano das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) investigadas se depara com a escassez e com as fraturas do exossistema público, onde a ausência de recursos institucionais gera sobrecarga e tensiona a atuação do professor (Semensato & Bosa, 2013). Essa barreira operacional é denunciada pela professora 'D' ao expor as limitações do cenário real: *"Gostaríamos de realizar um trabalho mais detalhado com as crianças com TEA, mas a falta de profissionais de apoio educacional especializado fazem muita diferença em nosso dia a dia"*. O desabafo da professora deixa manifesto que o desejo de acolher e intervir de forma qualificada esbarra na precarização e na insuficiência de fomento governamental, aspecto também pontuado pela professora 'E' ao postular como urgente *"que os familiares tenham apoio governamental para auxiliar no cuidado e acompanhamento"*.

É precisamente diante dessas lacunas estruturais que a postura subjetiva do professor – pautada na ética do cuidado e na intencionalidade pedagógica**,** passa a operar como um recurso microcontextual compensatório relevante. Na ausência de redes formais robustas, a sensibilidade e a orientação qualificada oferecidas pelo professor se tornam importante esteio da família no início da jornada do neurodesenvolvimento. É essa dimensão relacional que a professora 'B' evoca ao defender ser *"importante que o professor tenha empatia com as famílias e auxiliá-las nos processos de investigação oferecendo apoio e orientando quais os melhores caminhos de atendimento para a criança"* (Semensato & Bosa, 2017). Essa atitude empática e colaborativa (Walsh, 2016), ressignifica a Educação Infantil que, nas palavras da professora 'A', se consolida como a etapa em que a criança *"construirá espaços de convívio social e aprendizagens significativas para toda a vida"*.

Conclui-se, portanto, que as vozes que ecoaram na validação desta jornada investigativa – corporificadas no reconhecimento final da professora 'F' ao parabenizar *"a iniciativa e sensibilidade de desenvolvimento de pesquisas [...] que se interessam em investigar sobre crianças com TEA e suas famílias nas relações com a escola"*, reiteram a Tese Central deste estudo – desvelar os recursos para a resiliência parental na infância é, antes de tudo, um imperativo científico, humano e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar as crenças e as imagens sociais dos professores da Educação Infantil em relação às famílias e crianças com TEA, através de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa.

Os resultados evidenciam a complexidade e a contradição que permeiam as crenças e imagens sociais dos docentes da Educação Infantil frente ao Transtorno do Espectro Autista. Podemos constatar que a percepção inicial dos professores ainda está predominantemente ancorada em uma perspectiva clínico-diagnóstica, destacando déficits comportamentais e comunicacionais da criança, bem como a vulnerabilidade, o pouco conhecimento e a sobrecarga das famílias. Contudo, a investigação aponta ainda para uma sensibilidade docente promissora ao identificar que a principal demanda dessas famílias, na visão dos professores, transcende o aspecto puramente pedagógico, ancorando-se de forma substancial no "acolhimento" e na "parceria".

Consideramos que essa constatação é de suma importância para os estudos em desenvolvimento humano, pois sinaliza que a escola é reconhecida como um microssistema de proteção fundamental, capaz de estabelecer interações que acolhem as angústias parentais e validam suas competências diante de um diagnóstico complexo.

Apesar disso, ao olharmos para as práticas cotidianas, percebemos um descompasso importante na relação entre escola e família: a grande maioria dos educadores relatou que ainda não desenvolveu propostas pensadas especialmente para a realidade desse público. Por outro lado, as experiências daqueles poucos que conseguiram colocar ações inclusivas em prática revelam resultados significativos e transformadores.

Percebemos que quando a escola assume uma postura de escuta empática e instrumentaliza a família, orientando-a até mesmo no acesso aos direitos e serviços de saúde, observa-se uma redução no estresse parental e um fortalecimento imediato do desenvolvimento e da autonomia da criança com TEA. Fica evidente que a resiliência parental não é um traço inato e solitário, mas um processo fortemente relacional e ecológico que floresce quando a instituição escolar transcende seu papel instrucional para se tornar um autêntico promotor de fortalecimento sistêmico.

Por fim, o espaço de livre manifestação dos docentes escancara que a promoção da resiliência parental e a efetivação da inclusão esbarram em limitadores macrossistêmicos bem complexos. A ausência de profissionais de apoio especializado nas unidades escolares, combinada com a morosidade dos serviços de saúde pública e as restrições financeiras que atingem as famílias, impõe uma sobrecarga tanto aos cuidadores quanto aos próprios professores. Conclui-se que o ato de "cuidar de

quem cuida", como apontado no relato de uma das participantes, não pode repousar exclusivamente sobre os ombros e a responsabilidade afetiva individual do professor.

Nesse sentido, precisamos urgentemente estimular a estruturação de políticas públicas e a oferta de formação continuada que permitam transcender os estigmas da ausência, garantindo que a Educação Infantil se consolide como um palco equitativo e sustentável para a inclusão de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70.

Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Bersch, A. A., Yunes, M. A. M., & Mendes, V. L. P. (2025). Crenças, percepções e práticas docentes no contexto da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 31, Artigo e0112.

Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(Supl. 1), S47–S53. https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007

Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Artes Médicas.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2012). 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. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Brasil. (2015). 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). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2016). Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância (Marco Legal da Primeira Infância). Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Censo Escolar 2024: Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista*. MEC/Inep. https://www.gov.br/mec

Bronfenbrenner, U. (2006). *A bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16

Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2007). O ensino colaborativo favorecendo a inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 20(29), 113–128. https://doi.org/10.5902/1984686X5255

Corrêa, B., Minetto, M. F., & Crepaldi, M. A. (2018). A família e a inclusão escolar da criança com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 175–190. https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000200003

Domingues, C. C. (2013). *Crenças e imagens sociais de professores em relação a alunos com deficiência* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Institucional da UFSM.

Düsenberg, R., & Santos, M. A. (2020). Relação família-escola no contexto do autismo: Desafios e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, Artigo e218940. https://doi.org/10.1590/2175-35392020218940

Gasparelo, T. R., & Cunha, A. C. B. (2021). Formação continuada e crenças de professores sobre o autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Inclusiva*, 5(1), 88–105.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas estatísticas*. INEP. https://www.gov.br/inep

Macana, E. C. (2014). *Redes de apoio e inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC.

Nascimento, C. R. R., & Yunes, M. A. M. (2023). O conceito de resiliência parental e suas implicações psicossociais. *Psicologia Clínica*, 35(3), 499–520. https://doi.org/10.33208/PC1980-5438v35n3a05

Nonato, M. A. (2022). *Práticas inclusivas e parceria família-escola na primeira infância* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande]. Repositório FURG.

Nonato, M. A., Yunes, M. A. M., & Carvalho, M. (2024). Cooperação família-escola e o desenvolvimento de crianças no espectro autista. *Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia*, 17(1), Artigo e18902.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Rinaldo, S. O. (2016). *A escolarização da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Concepções e práticas de professores* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP.

Rodrigo, M. J. (2010). Políticas de apoio às famílias em situação de risco psicossocial. In M. J. Rodrigo & E. Arranz (Orgs.), *Adopción y acogimiento familiar: Guía para la promoción de la parentalidad positiva* (pp. 45–68). Alianza Editorial.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: A construção social da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003

Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2007). A investigação do estresse parental em mães de pessoas com autismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 385–392. https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000400005

Schmidt, C., Nuernberg, A. H., & Kubaski, C. (2016). A inclusão escolar da pessoa com autismo: Uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 29(54), 111–124. https://doi.org/10.5902/1984686X19836

Seligman, M. E. P. (2019). *Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar* (2ª ed.). Objetiva.

Semensato, M. R., & Bosa, C. A. (2013). A resiliência familiar no contexto do autismo. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 411–420. https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000300003

Semensato, M. R., & Bosa, C. A. (2017). Crenças indicativas de resiliência parental no contexto do autismo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1–10. https://doi.org/10.1590/0102.3772e33320

Souza, S. R., & Veríssimo, M. D. L. R. (2015). A família como contexto promotor do desenvolvimento infantil. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 36(esp), 122–128. https://doi.org/10.1590/1983-1447.2015.esp.56540

Szymanski, H. (2021). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas* (5ª ed.). Cortez.

Valiate, A., & Yunes, M. A. M. (no prelo). *Questionário de investigação de crenças e imagens sociais de professores sobre famílias atípicas*.

Vasconcellos, A., Santos, M., Silva, R., & Oliveira, T. (2021). Formação docente, autoeficácia e inclusão de alunos com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 45–62.

Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). Guilford Press.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia positiva e resiliência: O foco no desenvolvimento saudável. *Psico*, 37(1), 75–84.

Zanatta, D. A., & Motta, M. G. C. (2014). Grupos de apoio como estratégia de fortalecimento para famílias atípicas. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(especial), 121–128.