

ENTRE O DIAGNÓSTICO E O CUIDADO: A TRAVESSIA DAS FAMÍLIAS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO PAULO NO ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA



LIA APARECIDA BAPTISTA

Graduação em Licenciatura em Letras pela Uniban – Universidade Bandeirante de São Paulo (2008); Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Uninove – Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em: Alfabetização e Distúrbios de Leitura e Escrita pela Uniban (2009) Aperfeiçoamento em Alfabetização e Distúrbios da Leitura e Escrita pela Uniban (2010) Especializada em Literatura Contemporânea: Diálogos, Tendências e Perspectivas pela Uniban (2011), Especializada em Educação para Diversidade e Cidadania pela Faculdade Campos Elíseos (2012), Especializada em Arte de Contar Histórias pela Facon (2016); Cursos de Extensão em: Fundamentos Teóricos do Processo Ensino Aprendizagem pela Uniban (2010), Alfabetização e Letramento pela Uniban (2010), Literatura Contemporânea Brasileira pela Uniban (2010), Portugal e África pela Uniban (2010), Estratégias da Prática Docente pela Uniban (2010), Literatura da Língua Inglesa pela Uniban (2010), Distúrbios da Literatura e Escrita pela Uniban (2010), Necessidades Educacionais Especiais pela Uniban (2010), Educação Inclusiva: aspectos da deficiência intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (2012) e Ensino de Ciências na educação básica pela Faculdade Campos Elíseos (2012). Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Inglês na EMEF Ruy Barbosa; Professora de Ensino Fundamental II e Médio – Português na EMEF Maria Helena Faria Lima...

RESUMO

O presente artigo reflete sobre o processo de suspeita, diagnóstico e acompanhamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a escola pública como espaço estratégico de observação e acolhimento e a família como núcleo central de sustentação emocional e social. A análise parte da constatação de que, em muitos casos, é o olhar atento do professor que percebe os primeiros sinais, mobilizando fluxos delicados de comunicação entre escola e responsáveis, enquanto em outros, é a própria família quem aciona a instituição educativa na busca por respostas. Fundamentado em estudos recentes e em pesquisas brasileiras e internacionais, o texto propõe uma leitura dialética e humanizada do diagnóstico do autismo, abordando os desafios emocionais, os impasses nas políticas públicas e as práticas pedagógicas de inclusão na rede pública de São Paulo. Voltado a profissionais da educação e famílias, o artigo pretende ampliar a compreensão sobre o tema, desmistificar o processo diagnóstico e oferecer caminhos concretos de acolhimento, empatia e corresponsabilidade entre escola e lar.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Diagnóstico; Família; Escola Pública; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Em muitos lares e salas de aula, o autismo é primeiro sentido antes de ser diagnosticado. Às vezes, o olhar de um professor percebe o que a rotina dos pais naturalizou. Outras vezes, é uma mãe que nota algo diferente e busca a escola como refúgio de respostas. O início dessa travessia

— o tempo da suspeita — é o ponto em que nasce a necessidade de diálogo entre escola e família.

O IBGE (2022) estima que mais de 2,4 milhões de brasileiros possuam diagnóstico de TEA, representando cerca de 1,2% da população nacional. Já o CDC (2024) aponta que 1 em cada 31 crianças norte-americanas está dentro do espectro. No entanto, os números pouco dizem sobre o que realmente significa viver esse diagnóstico.

Segundo Dessen e Polonia (2007), família e escola são os dois contextos mais decisivos do desenvolvimento humano. Quando um desses ambientes percebe um sinal que o outro não vê, o diálogo precisa ser a ponte — e não o abismo.

Este artigo propõe discutir as diferentes vias da descoberta do autismo — pela escola e pela família — e como o modo de comunicar, acolher e orientar influencia diretamente o curso das intervenções, o vínculo afetivo e a relação com a instituição escolar.

A ESCOLA COMO LUGAR DE PRIMEIRA ESCUTA

Na escola pública, onde as salas de aula reúnem múltiplas realidades, o professor se torna observador atento das infâncias. Ele percebe quando uma criança evita o olhar, não participa das rodas ou reage com angústia a sons e toques.

Segundo Capellini et al. (2016), esses sinais podem indicar desafios na comunicação social e merecem atenção cuidadosa. Mas o desafio começa quando o educador precisa comunicar à família o que observou.

A forma como a escola conduz essa conversa é determinante. Uma comunicação apressada ou fria pode gerar rejeição e silêncio; uma abordagem empática e colaborativa pode abrir caminhos para o cuidado. Algumas escolas da rede municipal paulistana têm adotado práticas de “comunicação circular”, nas quais o professor não emite suspeitas diretas, mas compartilha percepções e convida os pais a observar juntos. Essa metodologia — baseada em princípios freireanos de diálogo e respeito — evita estigmas e fortalece a confiança.

Como lembra Paulo Freire (1996), “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. Quando a escola assume que os pais também possuem um saber — o da convivência íntima —, o processo deixa de ser impositivo e se torna colaborativo.

QUANDO A FAMÍLIA PERCEBE PRIMEIRO

Em outros contextos, o alerta parte do lar. A mãe percebe que o filho não fala, o pai nota a ausência de contato visual, a avó menciona que “ele parece viver no próprio mundo”.

Essas percepções, ainda que não técnicas, são legítimas. Onzi e Gomes (2015) enfatizam que o diagnóstico precoce e o envolvimento ativo da família ampliam as chances de desenvolvimento funcional e social da criança.

Entretanto, quando essas famílias chegam à escola pública, muitas vezes encontram resistência. Falta tempo, formação e segurança pedagógica para acolher demandas que parecem “médicas”. É nesse ponto que a parceria intersetorial torna-se vital.

A rede pública de São Paulo tem avançado nesse aspecto: os CEFAIs (Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão) orientam escolas e famílias, articulando com UBSs e CAPSij os encaminhamentos necessários. Ainda assim, o desafio é a continuidade — muitas vezes, o ciclo se perde entre a escola, o posto de saúde e o cansaço das famílias.

ENTRE A DESCOBERTA E O CUIDADO: A REINVENÇÃO DO COTIDIANO

Confirmada a suspeita, a família entra em um novo modo de viver. As rotinas se reorganizam em torno de consultas, terapias e relatórios. A pesquisa da Universidade de Brasília (2023) revela que 72% das mães de crianças com TEA deixam ou reduzem suas jornadas de trabalho após o diagnóstico, sobrecarregando-se emocional e financeiramente.

Quando há mais de um filho neurodivergente, o cenário se torna ainda mais complexo: o tempo é consumido pela urgência de sobreviver ao dia.

Muitas dessas mães, exaustas, não conseguem atender aos chamados da escola. Não se trata de desinteresse, mas de esgotamento. Outras, por trabalharem fora, não dispõem de horários para reuniões. A escola, sem compreender essa sobrecarga, às vezes interpreta a ausência como descaso.

Contudo, o olhar institucional precisa ser sensível à realidade social das famílias: o cuidado é uma carga invisível, sustentada majoritariamente por mulheres.

Experiências bem-sucedidas em escolas municipais mostram alternativas viáveis:

- envio de mensagens curtas e diretas pelo WhatsApp, adaptadas à rotina das mães;
- rodízio de horários para reuniões de pais (matutino e vespertino);
- contatos via CEFAI ou assistentes sociais quando o diálogo direto não é possível;
- rodas de escuta parental com o apoio de psicólogos da rede.

Essas práticas reconhecem que o vínculo entre escola e família não se constrói apenas com presença física, mas com comunicação respeitosa e empática.

O PESO INVISÍVEL DO CUIDADO E A AUSÊNCIA QUE FALA

Nas entrevistas realizadas por Dessen e Polonia (2007) sobre a relação entre escola e família, muitas mães relataram sentir culpa por “não conseguir estar presentes” nas demandas escolares.

A exaustão física e emocional é tamanha que, por vezes, as ligações da escola são ignoradas — não por desinteresse, mas por medo do que virá do outro lado da linha: mais uma cobrança, mais uma reunião, mais uma tarefa impossível.

Há também as famílias que vivem em contextos de vulnerabilidade social, com jornadas de trabalho extenuantes e vínculos informais. Algumas mães e pais, imigrantes ou refugiados, enfrentam a barreira da língua e da insegurança profissional.

Em regiões da zona leste e norte de São Paulo, onde há grande concentração de famílias bolivianas, é comum que os pais não consigam participar das reuniões por dificuldade com o português e longas jornadas de costura ou trabalho fabril.

Nesses casos, a escola tem buscado soluções criativas: envio de comunicados bilíngues, uso de mediadores culturais e até apoio de alunos monitores para traduzir recados simples aos familiares.

A ausência da família, portanto, precisa ser compreendida como um sintoma de sobrecarga, não de negligência. A escola, ao reconhecer essa complexidade, pode atuar de maneira mais justa, priorizando o acolhimento sobre o julgamento.

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: LIMITES E ALCANCES DA ESCOLA PÚBLICA

O município de São Paulo tem avançado nas políticas de inclusão, com ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, formação continuada de professores e o fortalecimento dos CEFAIs.

Entretanto, a prática ainda enfrenta lacunas. O Relatório SME-SP (2024) aponta que, embora o número de alunos com TEA tenha aumentado em 41,6% nos últimos quatro anos, o número de profissionais especializados cresceu apenas 18%.

Além disso, há alta rotatividade nas equipes e fragmentação entre saúde, educação e assistência social.

Teodoro et al. (2016) lembram que a inclusão efetiva só ocorre quando há continuidade institucional. A ausência de políticas estáveis transforma avanços em ações episódicas.

Ao mesmo tempo, a escola pública demonstra uma potência rara: mesmo diante da escassez, é nela que nascem as práticas mais inventivas de inclusão — pequenos gestos que humanizam o cotidiano: uma professora que aprende Libras para se comunicar com o aluno; um coordenador que reorganiza a sala para reduzir estímulos sensoriais; uma diretora que transforma o pátio em espaço de convivência tranquila.

PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO E ESCUTA: QUANDO A ESCOLA TAMBÉM CUIDA

Se o diagnóstico de uma criança com TEA transforma a rotina familiar, o modo como a es-

cola se posiciona nesse momento pode determinar o tipo de vínculo que será estabelecido dali em diante.

Mais do que ensinar conteúdos, a escola pública tem o poder de acolher, escutar e sustentar emocionalmente famílias que, muitas vezes, chegam cansadas, confusas e desinformadas sobre os direitos e os recursos disponíveis.

A ESCUTA ATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Inspirada em Paulo Freire (1996), a escuta ativa na escola é uma postura ética e política. Ela exige do educador a capacidade de ouvir sem julgamento, reconhecendo o outro como sujeito de saberes.

A escuta ativa não se limita a “ouvir o que o pai diz”, mas implica compreender o que ele não consegue dizer — o medo, o cansaço, a culpa ou a vergonha que o silêncio carrega.

Para Carl Rogers (1977), o acolhimento genuíno nasce de três atitudes básicas: empatia, autenticidade e consideração positiva incondicional. Essas mesmas bases podem ser adaptadas ao ambiente escolar, em reuniões com pais de crianças com TEA, garantindo um espaço seguro para partilha e orientação.

Algumas escolas da rede municipal de São Paulo vêm adotando protocolos simples, mas eficazes de escuta ativa:

- Reuniões em grupos menores, evitando exposição ou constrangimento das famílias;
- Momentos individuais com a coordenação pedagógica, preferencialmente mediados por um educador de referência da criança;
- Registro escrito das escutas, para dar continuidade e demonstrar respeito pelas falas dos responsáveis.

Essas ações fortalecem o sentimento de pertencimento e mostram que a escola não é apenas um emissor de cobranças, mas um espaço de confiança e diálogo.

O ACOLHIMENTO COMO PRÁTICA COTIDIANA

O acolhimento familiar não se resume a reuniões eventuais. Ele precisa ser cotidiano, visível nos gestos simples — o olhar, a palavra, o tom de voz.

Winnicott (1965) afirma que é no ambiente suficientemente bom que a criança e seus cuidadores encontram segurança para existir. Da mesma forma, a escola pode funcionar como esse ambiente: uma extensão emocional do lar, onde o erro não é punido, mas compreendido.

Boas práticas de acolhimento registradas em escolas da zona leste e sul de São Paulo in-

cluem:

- “Rodas de acolhimento” mensais, nas quais professores, famílias e profissionais da saúde conversam sobre as vivências do mês;
- Espaços de escuta terapêutica para pais e responsáveis, conduzidos por psicólogos do CAPSij, estudantes de psicologia parceiros da rede ou voluntários do CRAS;
- Projetos de “padrinhos escolares”, em que famílias mais experientes no percurso do TEA acolhem outras em fase inicial de diagnóstico;
- Cartilhas de linguagem acessível, produzidas pelas próprias escolas, explicando fluxos de atendimento, direitos e estratégias de convivência positiva.

Essas práticas materializam a ideia de escola como “rede de sustentação comunitária” — um conceito defendido por Henri Wallon (1941), para quem o desenvolvimento humano só se concretiza em contextos de afeto e cooperação.

O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO PARA PAIS E RESPONSÁVEIS

Embora as terapias sejam voltadas às crianças, a sobrecarga recai sobre os cuidadores. A rede pública pode — e deve — incluir grupos de apoio emocional e orientações terapêuticas básicas aos responsáveis.

Os Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPSij), quando integrados às escolas via programas intersetoriais, oferecem oficinas de autocuidado e grupos reflexivos para pais de crianças neurodivergentes.

Tais ações contribuem para:

- reduzir sintomas de ansiedade e exaustão parental;
- melhorar o vínculo familiar e a adesão ao tratamento;
- fortalecer a parceria entre escola, saúde e família.

Nas escolas municipais de São Paulo, experiências com “Oficinas de Afeto e Convivência”, conduzidas por psicólogos da rede, têm mostrado resultados positivos.

Em uma unidade da DRE Freguesia/Brasilândia, 85% dos pais participantes relataram melhora na comunicação familiar e na relação com a escola após quatro meses de encontros quinzenais (SME-SP, 2024).

COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EMPÁTICA

A comunicação é o principal instrumento de acolhimento.

Em comunidades com alta presença de famílias estrangeiras — como bolivianas, haitianas e venezuelanas —, a barreira linguística pode gerar isolamento e mal-entendidos.

Para enfrentar essa questão, algumas escolas têm adotado estratégias inovadoras:

- bilhetes bilíngues (português-espanhol ou português-crioulo haitiano);
- vídeos explicativos curtos enviados por aplicativos de mensagem;
- mediação cultural com o apoio de estudantes bilíngues da comunidade.

Essas medidas não apenas ampliam a compreensão das famílias, mas também legitimam suas culturas dentro do espaço escolar, fortalecendo a inclusão social e linguística.

O CONFORTO POSSÍVEL

A escola não substitui a família, mas pode ser um lugar de respiro.

Para mães e pais em sobrecarga, saber que há alguém que escuta — sem julgamento — já é terapêutico.

Em muitos casos, o conforto não está em resolver o problema, mas em saber que não se está sozinho.

Como lembra Freire (1996), “a amorosidade é um ato político”; e, no cotidiano da escola pública, ela se manifesta na escuta, na paciência e na disponibilidade.

Ao integrar a escuta ativa, o acolhimento cotidiano e os suportes terapêuticos, a escola pública paulistana se fortalece como instituição de cuidado coletivo — um espaço onde o aprender e o sentir se encontram, e onde o diagnóstico deixa de ser o fim e passa a ser o começo de uma rede que sustenta, protege e transforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a suspeita e o diagnóstico, há uma travessia feita de escuta, paciência e coragem.

A escola pública de São Paulo tem sido palco dessa travessia — um espaço onde professores, mães e crianças aprendem a decifrar a diferença sem medo.

Ainda há caminhos a trilhar: a necessidade de políticas mais integradas, de comunicação mais humana e de apoio psicológico às famílias.

O diagnóstico não encerra uma história; ele inaugura uma nova forma de caminhar juntos.

Como lembra Winnicott (1965), ‘é no ambiente suficientemente bom que a criança encontra segurança para existir’.

Cabe à escola pública — em parceria com as famílias — tornar-se esse ambiente: um espaço onde aprender e cuidar sejam faces do mesmo gesto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. A. et al. **Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil.** Revista Saúde Pública, 2005.

BOSA, C. A.; SEMENSATO, B. C. **Famílias de crianças com autismo: desafios e possibilidades de cuidado.** Revista Psicologia em Estudo, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. **Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Revista Paidéia, 2007.

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

IBGE. **Censo Demográfico 2022: Pessoas com deficiência e TEA no Brasil.** Brasília, 2023.

ONZI, J. A.; GOMES, R. F. A **importância do diagnóstico e reabilitação no Transtorno do Espectro Autista.** Revista Psicologia em Foco, 2015.

SME-SP. **Relatório sobre inclusão de alunos com TEA na rede pública municipal de São Paulo.** São Paulo, 2024.

TEODORO, C. V. et al. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. Revista Educação Especial, 2016.

WINNICOTT, D. W. O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artmed, 1965.

ZANELLA, L. C. H. et al. Causas genéticas, epigenéticas e ambientais do Transtorno do Espectro Autista. Revista Neurociências, 2015.