

FATORES QUE IMPACTAM A SAÚDE DE PROFESSORES DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

FACTORS THAT IMPACT THE HEALTH OF TEACHERS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

FACTORES QUE IMPACTAN LA SALUD DE LOS PROFESORES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Lucimar Graf¹
Vander Aparecido de Castro²
Ítalo Martins Lôbo³
Eduardo Lobo e Silva⁴
Jannaib Beserra Benvindo Rosado⁵

RESUMO: Este artigo analisa os fatores que impactam a saúde física e mental de professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva. O estudo parte de uma abordagem qualitativa, bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em autores que discutem a história da pessoa com deficiência, a formação docente, os desafios pedagógicos relacionados ao autismo e a saúde do professor. Inicialmente, discute-se a evolução histórica da compreensão social da deficiência, marcada por exclusão, medicalização e, mais recentemente, pela defesa dos direitos e da inclusão. Em seguida, aborda-se a formação de professores, destacando suas fragilidades diante das exigências da prática inclusiva. O texto evidencia que, no trabalho com alunos com TEA, os docentes enfrentam dificuldades ligadas à comunicação, à gestão de comportamentos, à adaptação de recursos e à ausência de suporte institucional. Como consequência, surgem impactos na saúde, como estresse, exaustão emocional, distúrbios do sono, sintomas físicos e desmotivação profissional. Desse modo, reforça-se a necessidade de políticas educacionais mais efetivas. Conclui-se que a inclusão escolar exige não apenas o acesso do aluno com TEA à escola, mas também valorização, formação e apoio ao professor.

Palavras-chave Transtorno do Espectro Autista. inclusão escolar. Formação docente. saúde do professor. educação inclusiva.

ABSTRACT: This article analyzes the factors that impact the physical and mental health of teachers who work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of inclusive education. The study is based on a qualitative, bibliographic, descriptive, and exploratory approach, grounded in authors who discuss the history of people with disabilities, teacher education, pedagogical challenges related to autism, and teacher health. Initially, it discusses the historical evolution of the social understanding of disability, marked by exclusion, medicalization, and, more recently, by the defense of rights and inclusion. It then addresses teacher education, highlighting its weaknesses in meeting the demands of inclusive practice. The text shows that, when working with students with ASD, teachers face difficulties related to communication, behavior management, resource adaptation, and the lack of institutional support. As a consequence, impacts on health arise, such as stress, emotional exhaustion, sleep disorders, physical symptoms, and professional demotivation. Therefore, the need for more effective educational policies is reinforced. It is concluded that school inclusion requires not only access for students with ASD, but also appreciation, training, and support for teachers.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Teacher education. Teacher health. Inclusive education.

¹Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER.

²Doutor em Educação pela ULDV.

³Doutorado em andamento em Psicologia Clínica pela Christian Business School.

⁴Mestrando em Educação.

⁵Mestre em Educação: Tecnologias Emergentes em Educação - MUST University.

RESUMEN: Este artículo analiza los factores que impactan la salud física y mental de los profesores que trabajan con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la educación inclusiva. El estudio se basa en un enfoque cualitativo, bibliográfico, descriptivo y exploratorio, fundamentado en autores que discuten la historia de las personas con discapacidad, la formación docente, los desafíos pedagógicos relacionados con el autismo y la salud del profesor. Inicialmente, se discute la evolución histórica de la comprensión social de la discapacidad, marcada por la exclusión, la medicalización y, más recientemente, por la defensa de los derechos y de la inclusión. A continuación, se aborda la formación docente, destacando sus fragilidades frente a las exigencias de la práctica inclusiva. El texto evidencia que, en el trabajo con alumnos con TEA, los docentes enfrentan dificultades relacionadas con la comunicación, la gestión de conductas, la adaptación de recursos y la ausencia de apoyo institucional. Como consecuencia, surgen impactos en la salud, como estrés, agotamiento emocional, trastornos del sueño, síntomas físicos y desmotivación profesional. De este modo, se refuerza la necesidad de políticas educativas más efectivas. Se concluye que la inclusión escolar exige no solo el acceso del alumno con TEA a la escuela, sino también valoración, formación y apoyo al profesor.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista. Inclusión escolar. Formación docente. Salud del profesor. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista representa um importante avanço na educação e nos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a presença desses estudantes na escola regular também traz desafios relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e às condições de trabalho.

Historicamente, a Pessoa com Deficiência (PcD) foi marcada pela exclusão e pela marginalização social. Com o passar do tempo, essa visão foi sendo transformada, dando lugar a uma perspectiva de inclusão, cidadania e garantia de direitos no espaço escolar e social.

Nesse contexto, o professor tem papel fundamental no processo de inclusão, pois precisa lidar com diferentes demandas pedagógicas, comportamentais e comunicacionais. No caso dos alunos com TEA, esse trabalho exige preparação específica, sensibilidade, adaptação de estratégias e articulação com a família e outros profissionais.

Diante disso, este estudo parte da seguinte pergunta-problema: quais fatores impactam a saúde física e mental dos professores que atuam com alunos com TEA? O objetivo geral é analisar esses fatores, considerando a formação docente, os desafios da prática pedagógica e o contexto da educação inclusiva.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender não apenas as necessidades dos alunos, mas também as condições de saúde e trabalho dos professores.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório, baseada em estudos sobre inclusão, TEA e saúde docente.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Contexto Histórico da Pessoa com Deficiência na História

A maneira como as Pessoas com Deficiências (PcD) foram compreendidas ao longo da história esteve sempre diretamente relacionada aos valores sociais, culturais e políticos de cada época. Na Antiguidade, sobretudo em civilizações como Esparta e Roma, a deficiência física era frequentemente vinculada à ideia de fraqueza, incapacidade e falta de utilidade para a coletividade. De acordo com Pessotti (2002), o abandono de bebês nascidos com deformidades era legitimado pela noção de preservação da força do grupo, em um contexto no qual a sobrevivência estava intimamente associada à produtividade e ao poder militar da população.

Ao analisar a Antiguidade clássica, Jannuzzi (2004) ressalta que filósofos como Aristóteles defendiam que o Estado deveria regulamentar o abandono de crianças com malformações, sob a justificativa de que essas vidas representariam um fardo para a pólis. Nesse cenário, a deficiência era entendida como uma imperfeição biológica que contrariava o ideal de corpo perfeito e funcional exaltado naquele período.

Durante a Idade Média, essa percepção se transformou, mas permaneceu atravessada pela exclusão. Em muitos casos, a deficiência passou a ser explicada por uma ótica religiosa, sendo associada ora a um castigo divino, ora a crenças supersticiosas. Garcia (2024) observa que a identidade dessas pessoas foi sendo moldada a partir de processos de marginalização. Foucault (1978), ao investigar a história da loucura e da anormalidade, demonstra que aqueles que escapavam ao padrão social esperado ocupavam espaços de exclusão consentida, como mendigos ao redor das igrejas ou “bobos da corte”, personagens que circulavam socialmente, mas sem qualquer reconhecimento de cidadania ou dignidade.

Com o Iluminismo e a consolidação da racionalidade científica, a deficiência passou a ser interpretada sob outra perspectiva. Segundo Bianchetti (1998), ela deixou de ser vista apenas como fenômeno religioso ou enigmático e passou a constituir objeto de estudo da medicina. O corpo deficiente começou então a ser concebido como um corpo defeituoso, que deveria ser corrigido, tratado ou normalizado. É nesse contexto que se fortalece a medicalização da deficiência, acompanhada pela criação de hospitais, asilos e outras instituições que segregavam essas pessoas do convívio social.

No século XIX, com a Revolução Industrial, esse movimento se intensificou ainda mais. Mazzotta (2005) argumenta que a institucionalização tornou-se a principal resposta para aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo produtivo imposto pelas fábricas. Nesse contexto, a pessoa com deficiência era reduzida à sua condição clínica e afastada da participação social. Essa lógica reforça o que Goffman (1988) define como estigma da identidade deteriorada, no qual o sujeito deixa de ser percebido em sua individualidade e passa a ser identificado apenas por sua limitação.

O século XX, por sua vez, foi marcado por profundas contradições. Em sua primeira metade, concepções eugenistas e higienistas orientaram políticas de exclusão em diversos países. Carvalho (2004) destaca que tais teorias sustentaram práticas de segregação e esterilização de pessoas consideradas “anormais”, inclusive no Brasil, culminando nas barbáries cometidas pelo nazismo.

Em contrapartida, a partir das décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma importante mudança de paradigma com o fortalecimento dos movimentos de direitos civis. Diniz (2007) explica que, nesse cenário, emergiu o modelo social da deficiência, impulsionado principalmente por ativistas britânicos e norte-americanos. Esse modelo rompe com a compreensão de que a deficiência constitui um problema exclusivamente individual ou médico, passando a entendê-la como resultado das barreiras físicas, sociais e atitudinais produzidas por uma sociedade capacitista.

No Brasil, esse percurso histórico encontra um marco expressivo com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, em 2015. Para Mantoan (2015), incluir não significa apenas assegurar o ingresso na escola ou a presença física em determinados espaços, mas promover transformações estruturais nas instituições, de modo que a diferença seja reconhecida como um direito. Assim, a pessoa com deficiência deixa de ser tratada como objeto de caridade e passa a ser reconhecida como sujeito de direitos.

2.2 A Pessoa com Deficiência e a Formação de Professor

Durante muito tempo, a formação de professores no Brasil tratou a inclusão escolar de forma insuficiente. Foi apenas com o fortalecimento das Diretrizes Curriculares de 2008 que os cursos de formação docente passaram a inserir, de modo mais claro, discussões ligadas à diversidade. Mesmo assim, Mantoan (2003) defende que preparar professores para a inclusão não significa apenas ensinar técnicas ou analisar laudos médicos. Mais do que isso, é necessário

modificar a forma como o educador compreende a sala de aula, entendendo-a como um ambiente composto, por natureza, pela diversidade.

Ao examinar os cursos de licenciatura, Gatti (2010) chama atenção para a distância ainda existente entre o discurso inclusivo e aquilo que efetivamente é desenvolvido na formação. Em muitos currículos, a Educação Especial ocupa um lugar periférico, aparecendo apenas em uma disciplina teórica, muitas vezes isolada e até facultativa. Como consequência, vários futuros professores até conhecem as normas legais, mas não se sentem preparados para lidar, na prática, com as exigências concretas de uma educação inclusiva.

O estágio supervisionado, que deveria possibilitar a articulação entre os conhecimentos teóricos e a experiência prática, nem sempre alcança esse objetivo. Pimenta e Lima (2004) observam que, em vez de se constituir como um momento de reflexão crítica e aprendizado, ele frequentemente se apresenta como um confronto brusco com a realidade. Quando o licenciando vivencia contextos escolares que ainda mantêm práticas excludentes, tende a reproduzir essas mesmas dinâmicas, em vez de conhecer propostas pedagógicas comprometidas com a inclusão.

Diante das fragilidades da formação inicial, a formação continuada passa a ter um papel indispensável. No entanto, Nóvoa (2017) critica a maneira como muitas políticas públicas organizam esse processo, reduzindo-o a cursos breves, palestras pontuais ou ações superficiais. Para o autor, a construção do desenvolvimento profissional docente acontece de forma mais consistente no cotidiano da escola, por meio da troca com outros professores e do enfrentamento coletivo dos desafios reais da prática educativa.

Outro aspecto relevante diz respeito ao conhecimento sobre as Tecnologias Assistivas. Bersch (2017) destaca que esses recursos não devem ser compreendidos apenas como instrumentos técnicos. É essencial que o professor entenda de que maneira podem contribuir para ampliar a autonomia, favorecer a aprendizagem e garantir a participação do estudante com deficiência nas atividades escolares.

Além disso, a formação docente precisa aprofundar a compreensão sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Baptista (2011) afirma que o professor da classe comum e o docente responsável pelo AEE não podem atuar de forma fragmentada, como se cada um respondesse por uma parte separada do percurso educativo. A inclusão pressupõe trabalho colaborativo, planejamento articulado e compromisso conjunto com o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a aproximação entre universidades e redes de ensino torna-se fundamental. Plaisance (2015) sustenta que a inclusão somente avança de maneira sólida quando se constroem comunidades de aprendizagem em que a produção acadêmica e a realidade das escolas se relacionam de forma efetiva. Não basta assegurar a matrícula do estudante com deficiência na escola regular; é indispensável garantir que ele tenha condições reais de participar, aprender e se desenvolver nesse ambiente.

Também é necessário considerar, na formação de professores, a perspectiva da interseccionalidade. Alunos com deficiência que, ao mesmo tempo, pertencem a grupos racializados, vivem em situação de pobreza ou enfrentam outras formas de vulnerabilidade social sofrem processos sobrepostos de exclusão. Por isso, o currículo da formação docente precisa preparar o professor para identificar essas diferentes dimensões da desigualdade e atuar com maior sensibilidade, equidade e justiça.

2.3 Desafios do Professor em Relação aos Alunos com Transtorno do Espectro Autista

Os professores enfrentam desafios significativos ao lidar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devido à falta de formação específica, o que compromete a implementação de práticas pedagógicas adequadas. Bosa e Baptista (2002) destacam que educadores precisam compreender perfis cognitivos únicos do autismo para adaptar o ensino, mas relatam insegurança nessa área. Essa carência agrava-se sem suporte institucional, tornando o ambiente inclusivo mais desafiador e demandando maior flexibilidade pedagógica no dia a dia escolar.

A gestão de comportamentos disruptivos, como crises sensoriais ou rigidez cognitiva, representa um dos principais obstáculos em sala de aula. Cunha (2015) enfatiza observação individualizada e uso de afeto para mediar a aprendizagem, mas a sobrecarga emocional deixa professores exaustos. Estratégias como comunicação alternativa são essenciais para manter o fluxo das aulas e promover um clima mais harmonioso.

A comunicação limitada dos alunos autistas gera angústias profundas aos professores, especialmente na educação infantil. Couto (2021) aponta dificuldades na interpretação de sinais não verbais, demandando articulação constante com famílias e profissionais de saúde. Isso impacta diretamente a promoção de habilidades sociais e acadêmicas fundamentais para o desenvolvimento.

Adaptações sensoriais no ambiente escolar, como controle de iluminação e acústica, são fundamentais mas frequentemente ignoradas. Oliveira (2021) defende salas sensoriais para minimizar déficits perceptivos e aliviar o estresse docente. Sem esses ajustes, aulas tornam-se caóticas para alunos hipersensíveis, aumentando a tensão em toda a turma.

A inclusão em turmas regulares sem apoio multiprofissional expõe professores a frustrações diárias e improvisos constantes. Ferreira (2022) relata, via estudos de caso, a ausência de auxiliares e salas de AEE, forçando adaptações solitárias. Isso compromete não apenas o aluno com TEA, mas a equidade educacional para toda a classe.

A falta de materiais didáticos adaptados agrava a desigualdade no processo de ensino-aprendizagem para alunos com TEA. Schmidt e Bosa (2025) propõem Planos Educacionais Individualizados (PEI), mas professores enfrentam escassez de recursos específicos em áreas críticas como leitura e matemática. Essa limitação impede intervenções mais eficazes e personalizadas.

Interações com famílias são desafiadoras devido a expectativas desalinhadas sobre o progresso dos alunos autistas. Cunha (2020) defende parcerias afetivas para alinhar estratégias domiciliares e escolares, reduzindo conflitos e promovendo coerência. Ainda assim, barreiras comunicacionais entre escola e lar persistem como obstáculo significativo.

A formação continuada focada em TEA é unanimemente demandada pelos professores para superar esses desafios. Bosa (2006) reforça que capacitações genéricas não bastam para lidar com aspectos comportamentais e pedagógicos específicos do autismo. Investimentos nessa área transformariam obstáculos em oportunidades concretas de inclusão.

2.4 Fatores Impactantes na Saúde do Professor Alunos com Transtorno do Espectro Autista

Professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam estresse crônico devido à imprevisibilidade das demandas diárias. Bosa (2006) aponta que a constante adaptação a comportamentos inesperados eleva os níveis de cortisol, comprometendo a saúde mental. Essa tensão acumulada pode evoluir para esgotamento emocional se não houver pausas adequadas.

A sobrecarga emocional surge da empatia intensa pelos desafios dos alunos autistas, gerando desgaste psicológico. Cunha (2015) destaca que professores absorvem as frustrações dos alunos, resultando em fadiga compassiva. Sem suporte psicológico, essa identificação excessiva prejudica o bem-estar pessoal e profissional.

Distúrbios do sono são comuns entre docentes de TEA devido à ruminação de casos escolares à noite. Schmidt e Bosa (2025) relacionam essa insônia à hipervigilância durante o dia, criando um ciclo vicioso. A qualidade do descanso impacta diretamente a performance cognitiva em sala de aula.

Sintomas físicos como cefaleias e dores musculares afetam professores expostos a crises sensoriais frequentes. Oliveira (2021) associa essas queixas à tensão corporal constante durante episódios disruptivos dos alunos. A ausência de pausas para relaxamento agrava essas manifestações somáticas.

A solidão profissional intensifica o impacto na saúde mental dos professores de inclusão. Ferreira (2022) observa que a falta de colaboração entre pares gera isolamento, aumentando ansiedade e depressão. Compartilhamento de experiências em grupos de apoio seria preventivo.

Conflitos com famílias desalinhadas sobre expectativas realistas geram estresse interpessoal significativo. Couto (2021) identifica essas divergências como gatilhos para burnout docente em contextos de TEA. Mediação profissional poderia atenuar esses embates emocionais.

Ausência de reconhecimento institucional contribui para baixa autoestima e desmotivação crônica. Bosa e Baptista (2002) enfatizam que a falta de valorização do trabalho com TEA mina a resiliência profissional. Reconhecimento formal elevaria a satisfação laboral.

A exposição prolongada a ruídos e estímulos sensoriais vicários afeta o sistema nervoso dos professores. Cunha (2020) correlaciona essa hiperestimulação indireta a sintomas de fadiga adrenal em educadores. Estratégias de autocuidado sensorial são essenciais para preservação da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, percebe-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista representa uma conquista importante para a educação, mas também impõe grandes desafios ao trabalho docente. O professor que atua com esses estudantes precisa ir além do ensino de conteúdos, desenvolvendo sensibilidade, equilíbrio emocional, flexibilidade e estratégias adequadas para atender às particularidades de cada aluno.

Também se observa que a formação de professores ainda não supre plenamente as necessidades da prática inclusiva, principalmente quando se trata do atendimento aos alunos

com TEA. Essa limitação contribui para sentimentos de insegurança, dificuldades pedagógicas e sobrecarga no cotidiano escolar, prejudicando tanto o trabalho docente quanto o processo de inclusão.

Outro ponto relevante é que diversos fatores afetam diretamente a saúde dos professores, como o estresse contínuo, o desgaste emocional, o cansaço físico, a falta de apoio institucional e os conflitos nas relações com as famílias. No caso do TEA, essas exigências tornam-se ainda mais intensas, já que o professor precisa lidar com adaptações constantes, atenção individualizada e mediação de comportamentos em sala de aula.

Assim, conclui-se que refletir sobre a saúde dos professores que trabalham com alunos com TEA é essencial para fortalecer a inclusão escolar. Garantir apenas a matrícula do aluno não é suficiente; é preciso oferecer melhores condições de trabalho, formação adequada, apoio especializado e valorização profissional, para que a inclusão aconteça de forma efetiva e benéfica para todos.

REFÊRENCIAS

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: tramas conceituais e desafios políticos. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BIANCHETTI, L. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOSA, C. **Intervenções psicoeducacionais no autismo**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 74-81, 2006.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUTO, C. C. **Autismo e professores**: diagnóstico precoce, inclusão escolar e rede de atenção psicossocial. Curitiba: CRV, 2021.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender. São Paulo: Synesis, 2015.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, M. O. V. **Educação inclusiva na escola**: autismo - desafios e possibilidades. São Paulo: Dialética, 2022.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

GARCIA, A. L. **Percepções e identidades das pessoas com deficiência na história das sociedades humanas**. Revista Futura, v. 1, n. 1, 2024.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 2010.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **A inclusão escolar que temos e a que queremos**. Revista Educação Especial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, 2017. 10

OLIVEIRA, A. F. T. M. **Autistas e os espaços escolares adaptados**. Brasília: UNIFAN, 2021.

PESSOTTI, I. **Descarte de recém-nascidos com deformidades: relendo fontes primárias**. Estudos de Psicologia, v. 7, n. 2, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLAISANCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecimentos conceituais**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, 2015.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. **Autismo e educação: da educação infantil ao ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2025.