

O desafio da educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo sob a ótica de docentes de Rondonópolis-MT

The challenge of inclusive education for children with Autism Spectrum Disorder from the Rondonópolis-MT teacher's perspective

El desafío de la educación inclusiva de niños con Trastorno del Espectro Autista sob la óptica del profesor de Rondonópolis-MT

Solange Rodrigues da Cruz Sanchini¹ Thiago Ruiz Zimmer² Adriane Barth³

Resumo

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) caracteriza-se principalmente por déficit na comunicação ou interação social que pode interferir no processo de aprendizagem dos indivíduos. O objetivo do presente trabalho foi estudar a percepção dos docentes sobre o cenário da educação inclusiva de alunos com TEA nos anos finais do ensino fundamental em nove escolas do município de Rondonópolis-MT. A pesquisa é do tipo quali-quantitativa e os dados foram obtidos por meio de um questionário online do *Google Forms*. Participaram na pesquisa 27 professores e foi possível observar que a maioria não se sente qualificada para atender alunos com TEA, não está amparada por uma estrutura física, material pedagógico adaptado e nem conta com profissionais especializados para atender alunos com essas especificidades. Percebe-se a necessidade de qualificar os docentes e estruturar as escolas para que o processo de inclusão de crianças com TEA possa ocorrer de maneira efetiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro do Autismo. Direitos Humanos.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is mainly characterized by deficits in communication or social interaction that can have an impact on the individual's learning process. The aim of this study was to highlight the teachers' perception of the scenario of inclusive education for students with ASD in the late years of basic education in nine schools in the city of Rondonópolis-MT. The research can be described as qualitative, and the data was collected by means of an online questionnaire via *Google Forms*. Twenty-seven teachers participated in the research and the data showed that most of them do not feel qualified to support students with ASD, they are not supported by physical structure, adapted educational materials, nor do they have the help of specialized professionals to assist students with these particularities. Teachers need to be qualified and schools need to be structured so that the inclusion process can really take place.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Human Rights.

Resumen

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza principalmente por déficits en la comunicación o la interacción social que pueden interferir en el proceso de aprendizaje. El objetivo de este trabajo fue visibilizar la percepción docente sobre el escenario de la educación inclusiva para estudiantes con TEA en los últimos años de educación básica en nueve colegios de la ciudad de Rondonópolis (MT). La investigación es cualitativa y los datos se obtuvieron mediante un cuestionario en línea de *Google Forms*. Veintisiete docentes participaron en la investigación y los datos demostraron que gran parte de los profesores no se sienten preparados para atender a los alumnos con TEA, no cuentan con estructura física ni material pedagógico adaptado para ellos, tampoco disponen de ayuda de profesionales especializados para atenderlos. Se observó la necesidad de cualificar al profesorado y ofrecer estructuras a las escuelas para que el proceso de inclusión sea una realidad.

Palabras Clave: Educación inclusiva. Desorden del espectro autista. Derechos humanos.

1 Graduada em Licenciatura em Ciências da Natureza (IFMT- campus Rondonópolis). E-mail: solangeifmtroo@gmail.com

2 Doutor em Química (UFG), Professor de Engenharia Química no Instituto Federal Goiano (IFG). E-mail: thiago.zimmer@ifg.edu.br

3 Doutorado em Genética e Biologia Molecular (UESC). Professora no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT- campus Rondonópolis). E-mail: adriane.barth@ifmt.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em uma aula regular tem sido um grande desafio para as escolas e educadores. O aumento da informação sobre o TEA, o número crescente de crianças com laudo nas escolas de educação básica, bem como a legislação que regulamenta a inclusão dessas crianças nas escolas regulares trouxeram a necessidade de um novo olhar das instituições para como, e se o ensino das crianças autistas está sendo realizado de forma efetiva.

Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a evidenciar a percepção docente a respeito do cenário atual da educação inclusiva de alunos com TEA, levando em consideração aspectos tais como a estrutura escolar, os recursos disponíveis e a qualificação docente. O estudo foi realizado em escolas dos anos finais do ensino fundamental no município de Rondonópolis – MT, com a coleta de dados ocorrendo entre março e novembro de 2020, por meio de um questionário *online* disponibilizado via *Google Forms* e respondido por 27 professores.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentaremos conceitos e características do TEA e a legislação brasileira de apoio à inclusão dos alunos com TEA. Na sequência, descreveremos a metodologia utilizada e, por fim, apresentaremos o perfil profissional dos docentes participantes, os dados coletados, as reflexões e discussões decorrentes das análises dos resultados, além das conclusões dos autores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O TEA é um distúrbio neurológico, causado por uma combinação de fatores genéticos e ambientais, caracterizado por dificuldades na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, que causam prejuízos sociais ao indivíduo autista (Lord et al., 2018). A etiologia do TEA é multifacetada, envolvendo uma complexa interação entre fatores genéticos e ambientais (Velarde & Cárdenas, 2022).

O diagnóstico demanda de avaliação clínica, realizada por meio de diálogo com os pais ou cuidadores e observação direta do comportamento do paciente (Mello, 2007). A variabilidade na apresentação clínica e a sobreposição com outros transtornos neuropsiquiátricos tornam o diagnóstico desafiador (Hirota & King, 2023). Contudo, avanços em técnicas de imagem cerebral e biomarcadores têm potencial para melhorar a precisão diagnóstica, possibilitando intervenções mais precoces (Sporns et al., 2015).

Na medicina, o TEA é apresentado pelo CID-10 através do Sistema Único de Saúde (SUS) e elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conhecida no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM) pelo código F84.1. O DSM, em sua quinta edição lançada no ano de 2013 (DSM-5), incluiu a sigla TEA para se referir a uma parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), que constituem o espectro dos transtornos autistas.

O DSM-5 (2013) classifica o TEA em três níveis, conforme o grau de comprometimento:

1. Autismo leve: o indivíduo não apresenta comprometimento intelectual nem prejuízo significativo de linguagem.
2. Autismo moderado: as crianças conseguem realizar atividades de cuidados pessoais, como se alimentar, vestir-se e estudar, mas enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem.
3. Autismo severo: há grave comprometimento da interação social, resistência a mudanças, comportamentos repetitivos significativos e dependência total para cuidados físicos diários, devido à dificuldade notória de iniciar interações sociais.

A inclusão escolar de alunos com TEA teve um avanço considerável a partir da aprovação da Lei N.º 12.764, sancionada em dezembro de 2012 e conhecida como “Lei Berenice Piana”. Essa legislação garantiu a proteção dos direitos das crianças com TEA e reiterou o acesso às políticas de inclusão destinadas às pessoas com deficiência no país. Entre os direitos assegurados, destaca-se o acesso e a permanência na rede regular de ensino, desde a infância até o ensino superior, independentemente de suas particularidades, visando promover uma educação de qualidade e reduzir desigualdades.

Segundo o artigo 3º da Lei Ordinária Federal n.º 12.764, as pessoas com TEA têm direito:

I – A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II – A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III – O acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV – O acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012, p. 2).

Atualmente, os indivíduos com TEA são considerados pessoas com deficiência (PCD), e estão amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146), sancionada em julho de 2015. Essa Lei tem o propósito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Entre outras questões, esta Lei garante as condições de acesso à pessoa com deficiência e sua permanência no âmbito escolar.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola deve estar preparada para acolher alunos com deficiência, adotando práticas pedagógicas e recursos de acessibilidade visando superar suas dificuldades. Para oferecer um ensino de qualidade, o espaço escolar precisa passar por adaptações

em sua infraestrutura, desde a sala de aula até iniciativas que envolvam professores, gestores, especialistas, pais, alunos e demais profissionais inseridos no ambiente escolar.

Além disso, o professor deve estar capacitado e ter acesso a novas metodologias que favoreçam a inclusão efetiva do aluno com TEA em sua prática pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem desses alunos, inicialmente, deve ser centrado em poucos assuntos, com predominância de pensamento concreto e ser ampliado gradualmente para proporcionar uma formação ampla e adaptada às condições do aluno.

Conforme o nível de TEA, o aluno pode apresentar comprometimentos de senso comum, escrita, raciocínio lógico, abstração e generalização. Dessa maneira, o professor torna-se o guia para auxiliar na comunicação e na execução das atividades desenvolvidas dentro do contexto educacional (Mello, Sganzerla, 2013).

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem abordagem quali-quantitativa. Segundo Creswell (2007), ao desenvolver uma pesquisa, as abordagens mistas abrangem os pontos fortes de ambas as técnicas (qualitativa e quantitativa) fornecendo uma gama maior e mais completa de dados e, por conseguinte, melhor compreensão dos problemas analisados. O uso em conjunto das abordagens qualitativas e quantitativas minimizam a subjetividade e proporcionam maior confiabilidade dos dados obtidos.

“[...] a técnica mista emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas” (Creswell, 2007).

De acordo com Gil (2002), pesquisas com abordagem qualitativa conseguem descrever aspectos, comportamentos e características de determinado grupo ou população por meio da utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados. Logo, a definição de pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado de um ambiente da vida real e seus participantes, sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo e, procurando coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidências, como parte de qualquer estudo (Yin, 2017).

O público-alvo do presente trabalho foram professores de seis escolas estaduais, uma municipal e duas particulares do município de Rondonópolis-MT. A delimitação das escolas deu-se na tentativa de pesquisar instituições que sabidamente recebem alunos com TEA e com diferentes estruturas e abordagens de ensino.

Este estudo foi desenvolvido no período de março a novembro de 2020. Obtivemos a participação de 27 professores dos anos finais do ensino fundamental que responderam a um questionário disponibilizado online por meio do *Google Forms*. O questionário foi organizado em duas seções de informações. A primeira seção teve o propósito de identificar o

perfil profissional dos professores e, para isso, as questões abordavam a formação docente, o tempo de experiência profissional em sala de aula, a proximidade entre a área de formação e as disciplinas ministradas, a quantidade de turmas e a quantidade de alunos com laudo para TEA em cada turma.

A segunda seção foi organizada em quatro blocos de temas, sendo que cada um continha quatro afirmativas para as quais os professores deveriam assinalar o quanto concordavam com a afirmação com as opções “concordo”, “discordo” e “não sei”. Os temas versavam sobre: a) Estrutura da escola para receber crianças com TEA; b) Formação/qualificação docente para o atendimento de alunos com TEA; c) Adaptação das atividades docentes para o ensino de crianças com TEA e d) Adaptação das atividades docentes para o ensino de crianças com TEA.

As respostas dos professores foram analisadas, tabuladas e organizadas em gráficos que são apresentados ao longo do texto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seção 1: Perfil profissional dos professores pesquisados

Participaram da pesquisa 27 professores dos anos finais do ensino fundamental. Com relação ao tempo em que atuam na educação básica, 41% destes trabalham há menos de dez anos e 59% atuam há mais de dez anos. Dos professores que participaram da pesquisa, 89% possuem curso de especialização e 7% apresentam curso de mestrado. Apenas um professor tem somente a graduação. Quanto ao curso de pós-graduação, 60% dos professores têm formação em alguma área relacionada ao ensino/educação e 40% dos professores têm seu curso de pós-graduação na área de referência de sua graduação. Com relação ao nível de escolaridade, os dados estão bem acima da média do estado de Mato Grosso que, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de (2019), tem apenas 45,6% de seus professores com pós-graduação.

Com relação às disciplinas, 93% dos professores afirmam que ministram apenas disciplinas dentro de sua área de formação e 7% dos professores apontam que ministram tanto disciplina de sua área de formação quanto fora dela. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), na região Centro Oeste, apenas 45,7% dos professores têm formação de nível superior compatível com todas as disciplinas que lecionam, ou seja, quando comparados à região Centro-Oeste, o município de Rondonópolis apresenta bons índices neste quesito.

Com relação ao número de turmas, 85% dos professores dizem atuar em menos de 10 turmas, enquanto 15% dos professores atuam em mais de 10 turmas. O número de alunos que esses professores atendem foi bastante variável. Sete por cento dos professores atende a menor quantidade de alunos (menos de 50) e 14% dos professores atendem a maior quantidade de alunos (mais de 300). O maior percentual de professores, 37% atendem de 101 a 150 alunos.

Quanto à presença de alunos que apresentaram laudo para TEA em suas turmas, 63% dos professores não têm turmas com alunos com TEA, 11% têm uma turma com alunos nesta condição, 3,7% dos professores têm alunos em duas turmas, 7,5% dos professores têm alunos em três turmas e 14,8% dos professores têm alunos com TEA em mais de três turmas. Com relação ao número de alunos com TEA atendidos pelos professores, 14,8% dos professores têm um aluno, 3,7% dos professores têm três alunos, 7,5% dos professores atendem quatro alunos e 11% dos professores atendem mais de quatro alunos com laudo para TEA, totalizando 37% (10 professores) que atendem alunos com TEA.

Com relação ao reconhecimento de sinais que podem ser apresentados pela criança com TEA e que, quando identificados precocemente, podem auxiliar os pais e a escola a encaminhar a criança para uma avaliação especializada, pouco mais da metade dos professores (52%) dizem não reconhecer os sinais, e 48% dizem reconhecer os sinais que podem indicar a presença de TEA.

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É quando a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, o que é muito difícil para um autista.

A identificação precoce dos sinais que podem levar ao diagnóstico do TEA é de suma importância, uma vez que, segundo Gauderer (1987), “as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e a aprendizagem”.

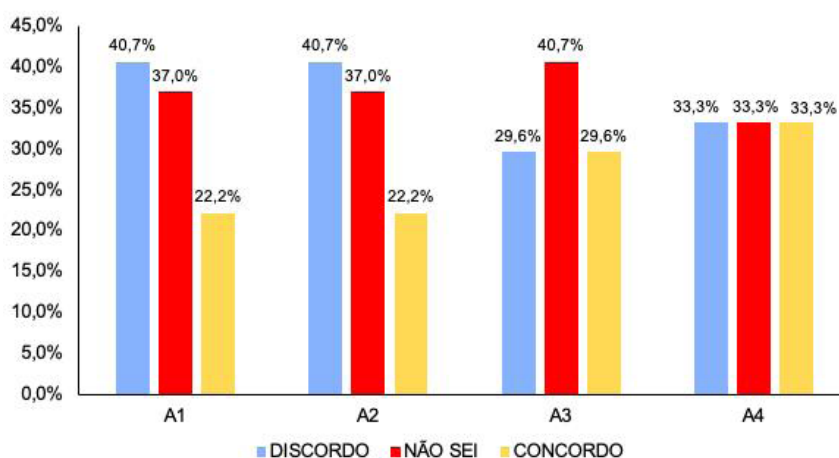
O professor regular da turma, se conseguir identificar sinais de TEA, pode comunicar a equipe multidisciplinar da escola que, por sua vez, deve orientar a família na busca por profissionais especializados. Esse fluxo de observações e cuidados pode viabilizar o diagnóstico precoce permitindo que a criança receba todos os cuidados necessários, tornando-se este o primeiro passo para a inclusão escolar com sucesso de crianças com essas características.

Seção 2: Percepção dos professores sobre temáticas relacionadas ao TEA

A primeira situação que levamos aos professores foi: “Com relação à estrutura da escola, ao saber que receberá um (a) aluno (a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) você se sente”. Para esta análise criamos uma série de indicadores para categorizar as respostas que foram “A1–tranquilo”, “A2- amparado”, “A3- resguardado” e “A4- assistido”. Os professores deveriam assinalar seu nível de concordância com cada uma dessas condições, sendo “concordo”, “discordo” ou “não sei”.

Com relação a infraestrutura das escolas para receber os alunos com TEA, percebe-se que os docentes não se sentem tranquilos, nem amparados, resguardados ou assistidos (Figura 1 e Quadro 1).

Figura 1 – Percepção dos professores com relação à estrutura da escola para receber os alunos com TEA



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 1–Questão apresentada aos professores com relação a receber um aluno com TEA

“Com relação à estrutura da escola, ao saber que receberá um (a) aluno (a) com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) você se sente”:	
A1: tranquilo	Porque a escola em que trabalha possui toda a estrutura necessária (acessibilidade, salas de aulas, sanitários e demais dependências, todas devidamente sinalizadas e adaptadas) às necessidades desses alunos.
A2: amparado	Porque não receberá alunos autistas em quantidade que extrapole a capacidade das salas de aulas, garantindo o espaço necessário às atividades pedagógicas.
A3: resguardado	Porque a escola fornecerá ao aluno autista atendimento multiprofissional, que permitirá a inclusão, a aprendizagem e o pleno desenvolvimento do (a) aluno (a) com TEA.
A4: assistido	Porque durante as aulas terá o auxílio de um acompanhante especializado junto à criança autista, permitindo a inclusão e a aprendizagem com a realização de atividades seguras para o (a) aluno (a) com TEA.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A maioria dos docentes percebe falta de estrutura (40,7%) para receber estes alunos (A1), bem como apresentam insegurança (40,7%) quanto ao cumprimento da legislação no que tange ao número máximo de alunos em sala quando da presença de alunos com deficiência (A2). No estado de Mato Grosso, com relação ao número de alunos com deficiência em cada sala, a Portaria N.º 580/10/GS/SEDUC/MT, em seu Art. 7º determina que “Nas unidades escolares de ensino regular, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais será no máximo 02 (dois) alunos para compor uma turma de até 20 (vinte) alunos” (Mato Grosso, 2010).

A maioria dos docentes (40,7%) apontou a opção “não sei” para a alternativa A3 “resguardado” (Figura 1) que apontou a presença de uma equipe multifuncional para o atendimento dos alunos com TEA. Preocupante, também, observar o alto índice de docentes que optou pela resposta “não sei” para todas as quatro alternativas propostas na questão da Figura 1, o que pode denotar desconhecimento relativo às necessidades de adaptações estruturais e dos direitos das crianças com TEA à assistência especializada.

A escola inclusiva depende de adaptações de grande e pequeno porte. As de grande porte competem aos órgãos federais, estaduais e municipais de educação; as de pequeno porte são mudanças que cabem às iniciativas dos professores e da gestão escolar, que devem buscar recursos para ampliar sua qualificação, com o intuito de inserir esses alunos de forma eficaz e humana (Rocha, 2017).

Portanto, esses dados reforçam que a inclusão escolar de alunos autistas, assim como a inclusão escolar das demais Pessoas com Deficiência (PCDs) é um assunto que necessita de discussão e envolvimento de todas as partes interessadas, incluindo o Poder Público, visando ao desenvolvimento da estrutura escolar de modo que as escolas sejam adaptadas, informatizadas, obtenham recursos e tenham espaços acessíveis às crianças PCDs, transformando-se, assim, em ambientes capazes de promover a inclusão escolar.

Com relação às respostas que apontam para o desconhecimento dos docentes quanto aos direitos dos alunos com TEA, Zuchetti (2011) afirma que:

[...] embora se confirme o acesso à formação como imprescindível à prática da inclusão social e que esta se dá, especialmente, pela via da formação acadêmica, – os professores reiteram, em sua maioria, que desconhecem as legislações afirmativas ou conhecem pouco ou, ainda, não tiveram interesse em se aprofundar na temática.

É recorrente o uso da expressão “desconhecer” para referir-se às legislações que amparam a inclusão escolar (Zuchetti, 2011) e, neste sentido, foi possível perceber que, às vezes, o professor não busca o aprofundamento dos fundamentos da inclusão.

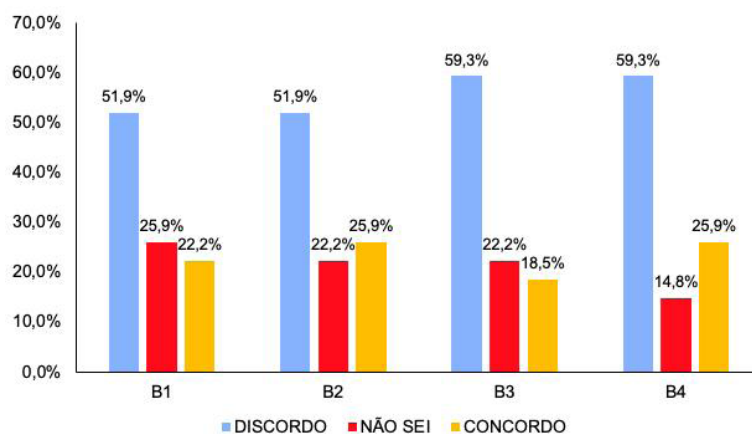
Ainda nesta primeira questão, ao analisarmos apenas os professores que atuam com alunos com TEA, foi interessante observar que 50% optaram pela alternativa de resposta “não sei” para a afirmação “A1”, demonstrando que, mesmo tendo alunos com TEA em sua sala de aula, ele desconhece se a escola tem estrutura física adaptada para receber esses alunos. Esta observação também pode indicar um desconhecimento com relação a quais seriam as adaptações necessárias para crianças com esta condição. As alternativas “A3” e “A4”, que versaram sobre a participação de uma equipe multiprofissional especializada junto ao docente para direcionar o atendimento deste aluno, dividiram as opiniões entre os que concordam e não sabem (40% de respostas para cada alternativa) e, quando comparado com os dados gerais, menos professores discordaram desta alternativa (20%), o que reforça a possibilidade desses professores desconhecerem a legislação que ampara as crianças com TEA.

A Lei 12764/2012, no Art. IV, parágrafo único, institui que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

A segunda situação levantada aos professores foi: “Com relação à formação/qualificação docente, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente”. Para esta análise criamos uma série de indicadores que foram “B1-habilitado”, “B2 – Apto”, “B3 – Equipado”, “B4 – Instruído”.

Nesta afirmação, os dados demonstram que os docentes não se sentem qualificados e que os processos formativos não estão acontecendo (Figura 2 e Quadro 2).

Figura 2 – Percepção dos professores com relação ao processo de qualificação docente para receber os alunos com TEA



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 2 – Questão apresentada aos professores com relação à qualificação docente

Com relação à formação/qualificação docente, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente:	
B1: habilitado	Porque recebeu treinamento/capacitação e conhece os principais sintomas, características e possíveis dificuldades de aprendizado de alunos(as) com TEA.
B2: apto	Porque recebeu treinamento/capacitação para adequar os materiais e técnicas de ensino, a fim de permitir a inclusão e a aprendizagem do(a) aluno(a) com TEA.
B3: equipado	Porque recebeu treinamento especializado em técnicas como ABA – (Análise do comportamento aplicada), TEACCH® (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação), dentre outras, para desenvolver as capacidades cognitivas de alunos com TEA.
B4: instruído	Porque recebeu formação/capacitação para desenvolver comunicação eficiente entre os alunos permitindo a devida inclusão dos(as) alunos(as) com TEA durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

A maioria dos docentes (51,9%) aponta que não recebeu qualificação para reconhecer os principais sintomas ou possíveis dificuldades de aprendizado de um aluno com TEA, corroborando os dados apresentados quando foi abordado o perfil pessoal dos docentes, no qual mais da metade dos docentes afirma que não sabe reconhecer sinais que possam indicar a presença do TEA em uma criança.

Quanto à capacitação para desenvolver adequações nos materiais didáticos, 51,9% apontam que não se sentem aptos (B2) tendo em vista não terem recebido essa formação. Ainda, os docentes dizem (59,3%) não terem recebido capacitação para conhecer os principais métodos de ensino utilizados para trabalhar com alunos com TEA, como o ABA – (Análise do comportamento aplicada) e o TEACCH® (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação), nem mesmo capacitação para

compreender o TEA e assim auxiliar as demais crianças a promover o processo de inclusão do aluno com estas características (alternativa B4 da Figura 2).

Benini e Castanha (2016) relatam que os professores revelam dificuldades em implementar práticas que respondam às necessidades de estudantes com TEA, sendo que tais dificuldades advêm das condições precárias, como a falta de investimentos em recursos tecnológicos, número elevado de alunos na sala de aula e falta de conhecimento em realizar adaptações em atividades. Ferreira, Finatto, Schamidt (2018) apontam que a formação dos professores é um fator de extrema importância no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos com TEA, pois o professor devidamente capacitado terá maior facilidade de adaptar suas práticas educativas, objetivando a melhoria do ensino dos seus alunos.

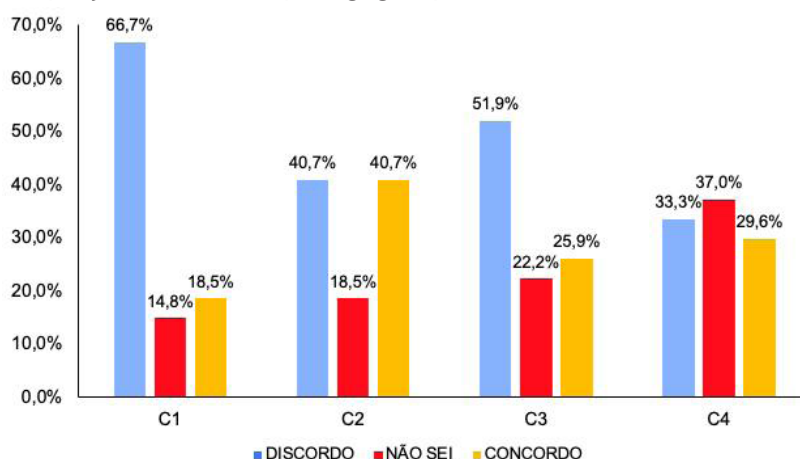
Quando analisados apenas os dados dos professores que já atendem alunos com TEA, 50% destes discordam das afirmativas relacionadas ao processo de capacitação, demonstrando que muitos professores estão recebendo os alunos e trabalhando com estes sem ter recebido a devida qualificação.

Ao avaliar a formação docente no âmbito da inclusão escolar no ensino fundamental, em pesquisa realizada no município de Alfenas/MG, Araújo e Gomes (2016) afirmam que os dados obtidos são alarmantes, não apenas pela falta de formação efetiva, mas pela inexistência da busca da formação qualificada pelos docentes, afinal, trata-se de uma proposta que já é tema discutido nas instituições escolares há mais de uma década. As pesquisadoras defendem que a formação do professor para atuar na educação inclusiva deve ser perseverante, considerar os elementos implícitos de suas configurações sociais e suas realidades, e deve partir de suas vivências em sala de aula, tanto em sua trajetória de formação inicial como continuada. Colocam ainda que as relações formativas teóricas e relacionais possibilitarão ao docente que se aproprie e internalize as demandas de atuação, buscando estratégias e conhecimentos.

Uma terceira situação que levamos aos professores foi “Com relação à adaptação das atividades pedagógicas, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente”. Para esta análise criamos uma série de indicadores que foram “C1 – estimulado”, “C2 – desafiado”, “C3 – respaldado” e “C4 – desanimado”.

Com relação à adaptação do material pedagógico para trabalhar com os alunos com TEA, a maioria dos professores (66,7%) não se sente estimulada (C1) porque não tem material pedagógico, ou não sabem como adaptar o material para trabalhar com os alunos com TEA (Figura 3 e Quadro 3).

Figura 3 – Percepção dos docentes com relação ao processo de adaptação do material pedagógico para trabalhar com alunos com TEA



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 3 – Questão apresentada aos professores com relação às adaptações no material didático

Com relação à adaptação das atividades pedagógicas, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente:	
C1: estimulado	Porque está munido de material adaptado, ou sabe como adaptar adequadamente os materiais utilizados em sala de aula a fim de permitir a devida inclusão dos(as) alunos(as) com TEA durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula.
C2: desafiado	Porque sabe que cada aluno com TEA tem características e necessidades específicas que requerem novas adaptações dos materiais e das atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula.
C3 respaldado	Porque sabe que juntamente com a gestão escolar poderá dispor de dispositivos visuais necessários para a comunicação com alunos com TEA e, assim, criar o ambiente necessário para a inclusão escolar deste(s) aluno(s):
C4: animado	Porque sabe que será uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

O item que sugere que o professor se sinta desafiado (C3) em trabalhar com alunos com TEA, pelo fato de cada criança apresentar necessidade específica e disso demandar a adaptação do material didático, dividiu a opinião dos docentes em 40,7% que concordam e o mesmo percentual que discordam da afirmação. A maioria dos professores (51,9%) não consegue vislumbrar a disponibilização, por parte da gestão escolar, de material visual necessário para a comunicação com os alunos com TEA para criar um ambiente adequado de inclusão destes alunos.

Benini e Castanha (2016) destacam que todos os recursos que a escola puder oferecer aos estudantes com TEA oportunizam a aprendizagem contribuindo para a superação das dificuldades, seja na comunicação ou na socialização, e, assim, impulsionar o desenvolvimento do aluno. Os pesquisadores ressaltam a importância de utilizar diversos canais de comunicação, a fala, gestos, expressões faciais e corporais, cartões de comunicação, pranchas alfabéticas, vocalizadores, computadores e softwares específicos para ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão.

De acordo com Galvão-Filho (2009), no contexto da educação inclusiva, existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, que podem e devem ser disponibilizados nas salas de aulas inclusivas, e que a disponibilidade e adaptação podem ser bastante simples e artesanais, às vezes, arquitetados por seus próprios professores.

A afirmativa que propõe que o professor se sente animado (C4) “Porque sabe que será uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal e profissional”, dividiu as opiniões entre os que concordam, discordam ou não sabem responder (Figura 3). Essa observação pode estar relacionada ao demonstrado na Figura, 2 cujos dados apontam para a ausência de capacitação e, também, para os dados de ausência de material adaptado. Ao não se sentir qualificado e sem material adequado para trabalhar com alunos com TEA, o professor pode não visualizar essa nova condição como uma oportunidade de crescimento, e sim, como uma sobrecarga, tendo em vista que terá que aprender sozinho a lidar com a nova condição em sua sala de aula, associada às demais atividades já inerentes ao seu dia a dia.

Segundo Ferreira, Finatto, Schamidt (2018):

[...] por meio dos estudos e dados obtidos, percebemos que mesmo diante das singularidades e limitações, as crianças com TEA aprendem com maior aptidão quando os professores fazem modificações que estimulam sua atenção. Por fim, os resultados mostraram que a formação de professores quando auxiliada por boas práticas educativas adaptadas pode propiciar um maior desenvolvimento educacional de alunos com TEA, mas para que isto ocorra o professor deve ser flexível em sua prática e estar consciente de que cada criança com TEA aprende em seu tempo e que todas têm capacidade de obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O desafio da educação inclusiva é colocar em prática, nas escolas, uma pedagogia que seja comum a todos, respeitando a diversidade existente no âmbito escolar, fato este que demanda uma configuração e premissa curricular diferenciada nas escolas (Beyer, 2006).

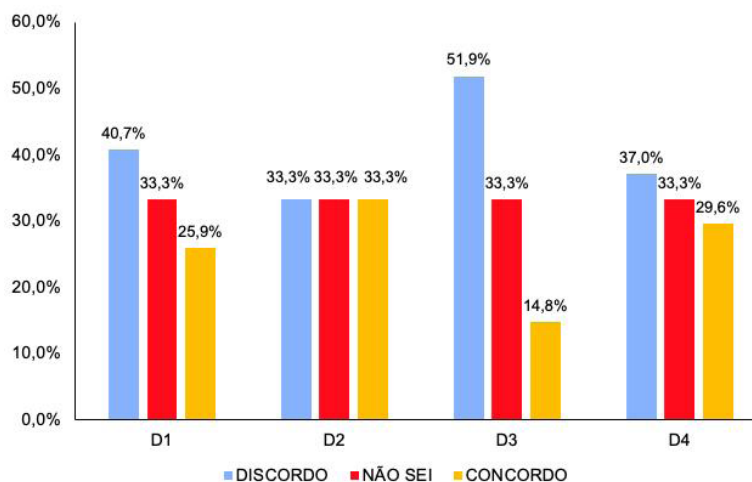
Ainda para esta questão, os professores que já atuam com alunos com TEA apontam que não estão munidos de material adaptado ou não sabem adaptar os materiais didáticos para atender aos alunos (60%). Interessante observar que, diferentemente dos dados gerais, estes professores afirmam que se sentem desafiados (50%) e animados (40%) ao atuarem com alunos com TEA. As práticas pedagógicas devem ser aprimoradas para que a inclusão seja dimensionada para todos os parâmetros possíveis, possibilitando que a escola se torne inclusiva (Booth; Ainscow, 2011).

A quarta situação apresentada dos docentes foi “Com relação à interação/envolvimento com a família, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente”. Para esta análise criamos uma série de indicadores que foram “D1 – envolvido”, “D2 – inserido”, “D3 – protegido” e “D4 – realizado”.

Com relação à interação entre a escola, a família e o envolvimento desta no aprendizado do aluno com TEA, a maioria dos docentes não consegue visualizar uma interação ativa

e efetiva entre a escola e as famílias destas crianças. A maioria (51,9% alternativa D3), não acredita que a família apoiará e contribuirá com as atividades necessárias para o desenvolvimento da inclusão dos alunos com TEA (Figura 4).

Figura 4 – Percepção dos professores com relação à participação da família juntamente com a escola, na formação do aluno cm TEA



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Quadro 4 – Questão apresentada aos professores com relação à participação da família no processo de ensino das crianças com TEA

Com relação a interação/envolvimento com a família, ao saber que receberá um(a) aluno(a) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) você se sente:	
D1: envolvido	Porque sabe que a escola e a família estabelecem/estabelecerão a parceria necessária para a devida inclusão dos(as) alunos(as) com TEA.
D2: inserido	Porque escola e família possuem/possuirão comunicação estreita, fluida e permanente, buscando caminhar juntas tendo como objetivo comum o desenvolvimento dos(as) alunos(as) com TEA.
D3: protegido	Porque sabe que a família apoia/apoiará e colabora/colaborará com as atividades necessárias para o desenvolvimento e inclusão escolar dos(as) alunos(as) com TEA.
D4: realizado	Porque é importante, para o desenvolvimento das crianças com TEA, que as famílias as coloquem para estudar juntamente com as demais crianças.

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Santos e Vieira (2017) ressaltam que pais, profissionais da saúde e da educação devem estar em constante colaboração, buscando em conjunto, novos progressos. A interação entre família e profissionais faz com que o autismo não seja um empecilho para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Assim, com iniciativas e persistências o autismo passa a ser compreendido e a sociedade torna-se mais inclusiva e mais acolhedora. Em se tratando do sujeito com TEA, torna-se primordial o diálogo entre os envolvidos em seu processo de adaptação na sociedade, tendo em vista que essa relação dos profissionais com a família é fundamental para o desenvolvimento do autista, permitindo avanços significativos no âmbito social e educacional.

Interessante observar que, apenas 29,6% de docentes se sentem realizados (Figura 4–D4) com a possibilidade de receber alunos com TEA na escola regular. Esse dado demons-

tra que o processo de inclusão não está acontecendo de maneira eficaz e isso ocorre, principalmente, quando a escola e os profissionais não estão preparados para fazê-lo (estrutura, formação adequada, presença de profissionais especializados, entre outros). A implementação da inclusão tem seus efeitos (positivos ou negativos) mais salientados em dois grupos: o dos alunos que precisam ser incluídos e o grupo dos professores que, efetivamente, viabilizam o processo.

Neste trabalho fica exposto o drama de um destes grupos, o dos docentes. Como se sentir realizado quando deve receber alunos que demandam adaptações e atenção diferenciada? Como fomentar uma educação de qualidade que abarque todas as especificidades de uma sala de aula, sem ter recebido a devida formação, sem a devida estrutura física na escola, sem as devidas adaptações nos materiais didáticos, sem a garantia do amparo de profissionais especializados e sem acreditar na participação ativa da família dos alunos no processo?

Notadamente há um caminho longo e árduo a ser percorrido a fim de promover a aproximação entre a teoria e a realidade da inclusão escolar de alunos com TEA. Os resultados observados mostram que a inclusão escolar coloca ambos, docentes e alunos na condição de “aprendizes”. Certamente esta situação gera o incômodo e talvez uma certa rejeição, conforme algumas respostas parecem apontar. Neste sentido, Cunha (2019) nos ajuda a refletir sobre a importância de ajustar o foco da ação quando se trata de educação inclusiva de crianças com TEA. É fundamental que a educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia, tornando indispensável um currículo que transcenda as concepções de déficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas. Que transforme as necessidades do autista em amor pelo movimento de aprender e de construir, concedendo-lhe autonomia e identidade.

Quando analisados os dados referentes àqueles professores que atuam com alunos com TEA, observa-se que eles também não apresentam uma percepção positiva no que tange à integração entre a família e a escola. A maior quantidade de respostas demonstra que os professores não concordam com as alternativas propostas para esta questão. Preocupante observar que os docentes que já estão atuando com alunos com TEA não se sentem realizados e não concordaram com a alternativa proposta no questionário que tratava da “importância para o desenvolvimento das crianças com TEA, que elas estudem juntamente com as demais crianças”. Essa percepção dos professores que já atuam com os alunos com TEA, reforça a necessidade de formação para os docentes e estruturação para as escolas para que assim a inclusão aconteça de fato.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema chave desta pesquisa consiste em averiguar se os professores se sentem preparados para receber alunos com TEA; se os professores têm qualificação para atender alunos com necessidades educativas diferenciadas; se o ambiente escolar está adaptado conforme as leis e normas de acessibilidade e se as salas de aulas possuem quantidade de alunos adequada para cada professor conseguir atender aos alunos com TEA.

Ao analisarmos todas as questões disponibilizadas aos docentes, é significativo o percentual de respostas voltadas para a alternativa “não sei responder”, o que pode demonstrar um profundo desconhecimento dos docentes com relação às questões que envolvem os alunos com TEA, desde adaptações do espaço físico a adequações no material pedagógico e abordagens didáticas, bem como a legislação que regulamenta o processo de inclusão.

Mediante ao conteúdo desta pesquisa, pode-se perceber que, para a maioria dos profissionais da educação, falta capacitação para atender crianças e adolescentes com TEA. Muitas vezes, o fato de ter que lecionar para vários alunos acaba impedindo o professor de dar a atenção necessária para essas crianças, considerando, principalmente, que cada um tem especificidades no processo de aprendizagem.

Muitos docentes ainda não conseguem identificar os sinais que podem indicar a presença de TEA na criança o que dificulta no processo identificação precoce do transtorno, uma vez que a escola poderia orientar a família a procurar profissionais especializados para um possível diagnóstico. Esse treinamento aos professores é essencial para o processo de inclusão, tendo em vista que é no meio escolar que a maioria das crianças com TEA serão assim percebidas pela primeira vez.

Qualificar os professores e adaptar a estrutura física e pedagógica da escola é fundamental para que o processo de inclusão possa ter maiores chance de sucesso. As escolas não podem ser somente um lugar para acolher a diversidade, precisam saber lidar com essa diversidade e serem capazes de pensar em maneiras de como aprimorar a prática dos profissionais da educação, tornando-os cada vez mais capacitados para levar os alunos a desenvolverem habilidades e possibilidades de aprendizagens. Cabe, portanto, às escolas, para serem verdadeiramente inclusivas, assegurar aos alunos uma educação de qualidade.

6. REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica. **Todos pela Educação, 2019**. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tr-anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2019,87c1f948-daef-4a64-a663-c50de6a6c22f>. Acesso em: 18 nov. 2023.

ARAÚJO, Juliana Oliveira Pessoa; GOMES, Claudia. O currículo, a ação e a ilegítima inclusão no ensino fundamental: problematizando a realidade das escolas de Alfenas/MG. **Revista de Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 294-306, 2016.

ASSOCIATION, A. P. DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. [s.l.] Artmed Editora, 2014.

BENINI, Wiviane; CASTANHA, André Paulo. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: Desafios e Possibilidades. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023. <https://doi.org/10.30612/>

eadtde.v7i9.10745

BEYER, Hugo Oto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA Claudio Roberto, org. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BOOTH, Tony; INSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão, psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2019.

FÉLIX, Francinal da Almeida de Araújo. **A inclusão de alunos com TEA (transtorno do espectro autista) em sala de aula regular**: um estudo realizado em uma escola municipal da cidade de São Bento-PB.–Universidade Federal da Paraíba, 2017. Monografia. Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4125/1/FAAF09032018.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

FERREIRA, Livia; FINATTO, Mariele; SCHAMIDT, Carlo. Formação de professores para qualificação da escolarização de alunos com autismo. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais [...]. São Carlos, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Adriane%20Barth/Downloads/2018-CBEE2018-Coensino%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adriane%20Barth/Downloads/2018-CBEE2018-Coensino%20(1).pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

GALVÃO-FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva [recurso eletrônico]**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. Salvador (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80**. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. 2ª. ed. São Paulo: Almed, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIROTA, Tomoya, KING, Bryan H. Autism Spectrum Disorder: A Review. JAMA. 2023 Jan 10;329(2):157-168. doi: 10.1001/jama.2022.23661. PMID: 36625807.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. Lancet, v. 392, n. 10146, p. 508–520, 2018.

MATO GRASSO, Secretaria de Estado de Educação. Portaria N°580/10/SEDUC/MT. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/upload/arquivo/07%20-%20PORTARIA%20%20580.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7 ed. Brasília: CORDE, 2007. 104 p. Disponível em: https://www.ama.org.br/site/wp-content/uploads/2019/05/CAPA_GUIA_PRATICO_9_EDICAO_V3-mesclado-ALTA.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

MELLO, Cleusimari M. Colombo; SGANZERLA, Maria Adelina R. Aplicativo android para auxiliar no desenvolvimento da comunicação de autistas. **Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**. p. 231-239, 2013. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/231-239.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

PEREIRA, Elivelton de Oliveira. O acompanhante especializado no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47935>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**. v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: Abordagem neurobiologia e multidisciplinar** 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed. 2016. 496p.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano dos. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: UNIMONTES, 2008. Especialização Lato Sensu em Distúrbios de Aprendizagem, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Adriane%20Barth/Downloads/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Adriane%20Barth/Downloads/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no%20(2).pdf). Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SBP–Sociedade Brasileira de Pediatria. **Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo**. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento, n.5, 2019.

SPORNS, Olaf. Cerebral cartography and connectomics. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, v. 370, n. 1668, p. 20140173, 2015.

VELARDE, Myriam; CÁRDENAS, Aland. Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: desafíos en el diagnóstico y tratamiento. *Medicina (Buenos Aires)*, 2022.

YIN, Robert K. **Metodologia da pesquisa**. Pesquisa qualitativa do início ao fim. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 313 p.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica, **Educação em Revista**, v.27, n.02, | p.197-218, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5kytXZXhmQcxzSDDRdnBg4L/>. Acesso em: 26 abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200010>

Informações do artigo

Recebido: 12 de outubro de 2024.

Aceito: 20 de janeiro de 2025.

Publicado: 15 de março de 2025.

Como citar esse artigo (ABNT)

SANCHINI, Solange Rodrigues da Cruz; ZIMMER, Thiago Ruiz; BARTH, Adriane. O desafio da educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo sob a ótica de docentes de Rondonópolis-MT. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 10, e25001, 2025. <https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25001.id892>.

Como citar esse artigo (APA)

Sanchini, S. R. da C., Zimmer, T. R., & Barth, A. (2025). O desafio da educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo sob a ótica de docentes de Rondonópolis-MT. *Revista Prática Docente*, 10, e25001. <https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25001.id892>.

Editora da Seção

Ana Cláudia Tasinaffo Alves  

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes  