

ARTICLE



REVISTA
COLETA CIENTÍFICA

Challenges and possibilities of school inclusion of students with ASD: a look at teaching practice in Catunda-CE

Desafios e possibilidades da inclusão escolar de alunos com TEA: um olhar sobre a prática docente em Catunda-CE

Auriana Mesquita Farias¹

<https://orcid.org/0009-0008-9272-0377>

<https://lattes.cnpq.br/7494182669701994>

Universidade Del Sol (Paraguay).

E-mail: amesquitafarias1983@gmail.com

Publication information

ARK: [24285/RCC.v10i20.270](https://doi.org/10.24285/RCC.v10i20.270)

ISSN: 2763-6496

Keywords:

Autism Spectrum Disorder;
School inclusion;
Teaching practice;
Continuing education.

Palavras-chave:

Transtorno do Espectro Autista;
Inclusão escolar;
Prática docente;
Formação continuada.

Abstract

This article is an excerpt from the doctoral thesis titled “School Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges and Pedagogical Practices in Basic Education” (2026), presented to the Doctorate in Educational Sciences program at Universidad Del Sol (Paraguay). The study aims to examine the intersection between teacher training and the implementation of inclusive methodologies in the regular school system of Catunda-CE, seeking to understand the barriers to the full development of these students. Methodologically, the research is qualitative and descriptive, structured as a case study involving two students with ASD, seven teachers, and five caregivers. Data collection included participant observation, semi-structured interviews, and document analysis. The results highlight a gap between legal frameworks and school practice, characterized by a “formal inclusion” in which 100% of the surveyed teachers lack continuing education in the field, leading to the pedagogical isolation of the student. It is concluded that effective inclusion requires urgent investment in professional qualification and the structuring of Individualized Education Plans (IEP) to guarantee the right to meaningful and equitable learning.

Resumo

Este artigo constitui-se como um recorte da tese intitulada “A Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Práticas Pedagógicas na Educação Básica” (2026), apresentada ao curso de Doutorado em Ciências da Educação da Universidad Del Sol (Paraguay). O estudo objetiva examinar a intersecção entre a formação docente e a implementação de metodologias inclusivas na rede regular de Catunda-CE, visando compreender os entraves ao desenvolvimento pleno desses alunos. Metodologicamente, a pesquisa assume caráter qualitativo e descritivo, configurando-se como um estudo de caso realizado com dois estudantes com TEA, sete professores e cinco cuidadores. A coleta de dados envolveu observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados evidenciam um hiato entre os marcos legais e a prática escolar, caracterizado por uma “inclusão formal” em que 100% dos professores pesquisados não possuem formação continuada na área, resultando no isolamento pedagógico do aluno. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda investimentos urgentes em qualificação profissional e a estruturação de Planos Educacionais Individualizados (PEI) para garantir o direito à aprendizagem significativa e equitativa.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (Paraguay). Professora da Rede Pública Municipal de Catunda-CE

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) consolidou-se como um tema central nas políticas públicas brasileiras, fundamentada nos princípios de equidade e justiça social estabelecidos ao longo do século XX. O ordenamento jurídico nacional, impulsionado por debates internacionais sobre direitos humanos, materializou esse compromisso na Constituição Federal de 1988, que define a educação como um direito fundamental de todos. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) ratificaram a obrigatoriedade de os sistemas de ensino organizarem práticas pedagógicas que atendam à diversidade, garantindo o acesso preferencial desses estudantes à rede regular de ensino. Contudo, a transição de um modelo de integração para uma inclusão efetiva pressupõe que as instituições escolares transcendam a dimensão administrativa para promover transformações reais no cotidiano pedagógico.

Apesar do avanço nos marcos legais e do aumento expressivo no número de matrículas, a realidade das escolas brasileiras revela um hiato preocupante entre as diretrizes normativas e a prática docente efetiva. A problemática que motiva esta discussão reside na constatação de que a inclusão muitas vezes se restringe à garantia formal da vaga, sem que o ambiente escolar ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento pleno do estudante com autismo. Observa-se que a padronização do ensino e a rigidez curricular frequentemente desconsideram as singularidades cognitivas e comunicativas do aluno com TEA, resultando em processos de isolamento pedagógico dentro da própria sala de aula. Esse cenário é agravado por infraestruturas inadequadas e pela percepção docente de despreparo, o que compromete a eficácia das intervenções educativas e o sucesso acadêmico desses sujeitos.

Este artigo justifica-se pela necessidade urgente de investigar as barreiras e as potencialidades da inclusão escolar no contexto da educação básica, configurando-se como um recorte da tese intitulada "A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: desafios e práticas pedagógicas na educação básica". A relevância social e acadêmica deste estudo reside na análise situada dos desafios vivenciados por professores em um município específico, Catunda, no interior do Ceará, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas públicas e estratégias pedagógicas. Investigar a prática docente permite identificar como a formação profissional e o suporte institucional influenciam diretamente a qualidade do ensino ofertado, contribuindo para desconstruir visões reducionistas que atribuem as dificuldades de aprendizagem exclusivamente às características biológicas do estudante.

Os fundamentos teóricos que sustentam esta análise articulam as perspectivas de Musetti (2019) e Drummond (2020) sobre a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e da formação continuada como eixo central para a efetividade inclusiva. No campo da alfabetização e do letramento, recorre-se às contribuições de Soares (2003) e Tfouni (1988), que propõem um ensino pautado nos usos sociais da escrita, superando a mera decodificação mecânica para atender às demandas de alunos com neurodiversidade. Adicionalmente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky fundamenta a compreensão do desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais e pela linguagem, reforçando que o aprendizado do aluno com TEA é potencializado quando há mediação intencional do professor em ambientes ricos de convívio social.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e analítica, utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação. O campo empírico da pesquisa original foi uma escola pública no município

de Catunda-CE, envolvendo uma amostra composta por sete professores, cinco cuidadores e dois estudantes diagnosticados com TEA. A coleta de dados fundamentou-se na observação participante registrada em diário de campo, em entrevistas semiestruturadas e na análise de laudos clínicos e registros pedagógicos. Esse percurso permitiu a triangulação de informações e a identificação de categorias temáticas recorrentes no material empírico, assegurando o rigor científico necessário para compreender as dinâmicas de inclusão em sua complexidade situacional.

Diferente da dissertação original, que teve um escopo mais amplo sobre as dificuldades de aprendizagem, este artigo estabelece como objetivo geral examinar a intersecção entre a formação docente e a implementação de metodologias inclusivas em salas de aula regulares de Catunda-CE. Pretende-se investigar como as concepções dos professores sobre o espectro autista moldam suas escolhas didáticas e de que maneira a ausência de suporte especializado e formação continuada impacta a autonomia e o engajamento dos alunos com TEA. Ao propor esta análise, o trabalho busca evidenciar possibilidades práticas de intervenção pedagógica que promovam uma inclusão real, pautada no respeito às particularidades funcionais e no fortalecimento do vínculo entre escola, família e profissionais de apoio

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) percorreu um longo caminho histórico, evoluindo de interpretações puramente psicológicas ou ambientais para uma visão fundamentada na neurobiologia. No início do século XX, o termo "autismo" era associado a quadros de esquizofrenia, descrevendo indivíduos que se desligavam da realidade social. Foi apenas na década de 1940, com as contribuições seminais de Leo Kanner e Hans Asperger, que a condição passou a ser delineada como um quadro clínico distinto, caracterizado por desafios na comunicação, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos. Essa trajetória histórica é fundamental para o docente contemporâneo, pois revela que o autismo não é uma escolha comportamental ou fruto de uma educação familiar inadequada, mas uma condição do neurodesenvolvimento que exige intervenções pedagógicas intencionais e científicas.

Atualmente, o conceito de "espectro" é central para entender a heterogeneidade das manifestações do autismo, indicando que cada estudante possui um perfil único de habilidades e necessidades de suporte. Segundo os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o diagnóstico baseia-se em déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos de interesse. A classificação em níveis de suporte (1, 2 e 3) permite que a escola organize o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma mais assertiva, reconhecendo desde alunos com inteligência preservada e necessidade de pouco apoio até aqueles que demandam assistência muito substancial. Portanto, a prática docente inclusiva deve afastar-se de visões generalistas, buscando compreender as singularidades funcionais de cada aluno para promover uma aprendizagem de fato significativa.

A fundamentação legal da inclusão escolar no Brasil ancora-se na democratização do ensino e no direito universal à educação, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. O avanço das diretrizes nacionais, como a LDB nº 9.394/1996 e a Lei Brasileira de Inclusão, impulsionou a transição de um modelo segregacionista para a inserção preferencial de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Contudo, a legislação por si só não garante a inclusão plena, pois esta exige que a instituição escolar se reorganize estrutural e pedagogicamente para acolher a diversidade. Nesse sentido, a

escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como um princípio fundamental e responde a ela não apenas com vagas, mas com ajustes curriculares e estratégias de ensino que respeitem os limites e potencialidades de cada sujeito.

A distinção entre os conceitos de integração e inclusão é um dos pilares teóricos necessários para a análise da prática docente em Catunda. Enquanto a integração foca na inserção total do aluno na sala comum esperando que ele se adapte ao sistema, a inclusão verdadeira pressupõe que o ambiente escolar se transforme para remover as barreiras à aprendizagem. Mantoan (2003) reforça que a inclusão atinge todos os alunos, pois exige uma mudança de perspectiva educacional que beneficia a coletividade ao promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Sem essa mudança de paradigma, corre-se o risco de promover uma "exclusão excludente", onde o aluno está fisicamente presente, mas permanece isolado das interações sociais e pedagógicas fundamentais para o seu desenvolvimento.

A didática, compreendida como a arte de ensinar, assume um papel estratégico na mediação do conhecimento para o aluno com TEA, exigindo que o professor atue como um gestor de saberes e metodologias. Segundo Tardif (2002), o saber docente não se restringe a conteúdos teóricos, mas envolve uma complexa articulação de experiências práticas, habilidades profissionais e sensibilidade ao contexto escolar. Para que o ensino seja eficaz, o educador deve ajustar sua metodologia didático-pedagógica às necessidades reais da turma, utilizando estratégias variadas que promovam a autonomia do estudante. No contexto da neurodiversidade, a didática deixa de ser uma aplicação técnica de conteúdos para se tornar um processo contínuo de investigação e adaptação da realidade escolar.

Refletindo sobre a natureza desses saberes e sua aplicação no cotidiano docente, o referencial teórico da pesquisa original destaca a importância de não isolar o conhecimento da prática vivida. Conforme afirmado por Tardif (2002, p. 11):

A questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. O mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos.

No campo da aquisição da escrita, os fundamentos teóricos desta análise baseiam-se na premissa de que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, especialmente no contexto do TEA. A alfabetização refere-se à aquisição da técnica de codificação e decodificação, enquanto o letramento foca nos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos da vida. Para o aluno autista, o ensino deve superar a mecanização e a repetição de padrões, buscando dar sentido prático aos textos e às comunicações. Magda Soares (2003) argumenta que a criança se apropria da escrita quando percebe sua função social, o que exige do professor a criação de ambientes ricos em estímulos e trocas colaborativas dentro da sala de aula.

A perspectiva de Tfouni (1988) complementa essa visão ao enfatizar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, situando o letramento como um fenômeno que transcende a instrução formal. Enquanto a alfabetização é tratada no âmbito das habilidades individuais, o letramento investiga como o indivíduo se insere em uma sociedade que adota sistemas de escrita, modificando suas práticas psicossociais. No atendimento a estudantes com deficiência intelectual ou TEA, investir no letramento significa proporcionar ferramentas para que eles exerçam sua cidadania e expressem seus sentimentos e desejos de forma autônoma. Dessa forma, a prática docente deve ser

pautada na reflexão crítica, incentivando o aluno a interpretar o mundo ao seu redor através das práticas de linguagem.

Metodologicamente, este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva, utilizando o estudo de caso como estratégia para investigar fenômenos complexos em seu contexto real. A opção pelo método qualitativo justifica-se pela necessidade de compreender as múltiplas determinações que influenciam a inclusão, indo além de dados estatísticos para captar a subjetividade e a riqueza das interações escolares. O estudo de caso permite uma análise aprofundada de situações específicas, o que é essencial ao lidar com o TEA, dado que as respostas pedagógicas não podem ser padronizadas, mas sim contextualizadas conforme as vivências de cada sujeito.

O campo de investigação foi delimitado a uma escola da rede pública municipal de Catunda-CE, envolvendo uma amostra composta por sete professores, cinco cuidadores e dois estudantes diagnosticados com TEA. A delimitação dos participantes e do cenário empírico buscou garantir a representatividade das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no interior do Ceará, permitindo a identificação de lacunas na formação docente e na infraestrutura escolar. Assim, o percurso metodológico buscou assegurar que a análise das barreiras inclusivas fosse realizada a partir da realidade vivida pelos atores envolvidos, conferindo autenticidade e rigor científico às conclusões apresentadas neste recorte.

A caracterização contemporânea do autismo, consolidada pela quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), rompeu com categorias isoladas, como a Síndrome de Asperger, para adotar uma perspectiva de espectro. Essa mudança diagnóstica é fundamental para a educação, pois estabelece que os prejuízos na comunicação social e a presença de padrões repetitivos de comportamento ocorrem em diferentes níveis de intensidade. Ao classificar o transtorno em níveis de suporte (1, 2 e 3), a ciência fornece ao professor um mapa das necessidades de auxílio do aluno, permitindo que o planejamento pedagógico seja direcionado para as barreiras específicas de cada sujeito. Assim, compreender o TEA sob a ótica do espectro significa aceitar que não existem receitas prontas para a inclusão, mas sim a exigência de uma observação atenta às particularidades comunicativas e comportamentais de cada estudante em sala de aula regular.

No contexto dos alunos considerados de "alto funcionamento", anteriormente diagnosticados com Síndrome de Asperger, os desafios pedagógicos residem frequentemente na interpretação de textos e na compreensão de nuances sociais. Embora esses estudantes geralmente apresentem uma inteligência preservada ou até acima da média, sua comunicação tende a ser literal, o que dificulta a percepção de metáforas, ironias e sarcasmos comuns no cotidiano escolar. Para o docente, isso implica a necessidade de uma linguagem clara e objetiva, evitando ambiguidades que possam gerar frustração ou desinteresse por parte do aluno. Além disso, o desenvolvimento de habilidades sociais deve ser um objetivo transversal ao conteúdo acadêmico, permitindo que esses sujeitos utilizem seus talentos intelectuais de forma funcional e integrada ao coletivo escolar, superando a barreira do isolamento social.

Um aspecto pedagógico de grande relevância no TEA é o chamado hiperfoco, que consiste no interesse intenso e dedicado por áreas específicas do conhecimento, como astronomia, dinossauros ou sistemas de transporte. Embora muitas vezes visto como um comportamento restritivo, o hiperfoco pode ser transformado em uma poderosa ferramenta didática se o professor souber integrá-lo às atividades curriculares. Ao utilizar o tema de interesse do aluno como ponto de partida para o ensino de matemática, história

ou ciências, o educador aumenta o engajamento e a motivação do estudante, favorecendo a construção de novos saberes a partir de uma base de conhecimento já consolidada. Essa estratégia demonstra que a inclusão escolar não deve focar apenas no que o aluno não consegue fazer, mas sim em como suas habilidades únicas podem ser aproveitadas para potencializar seu desenvolvimento acadêmico.

A análise do diagnóstico clínico no ambiente escolar exige uma postura crítica do educador frente aos laudos apresentados, que muitas vezes focam excessivamente nas limitações biológicas em detrimento das capacidades individuais. Sobre essa perspectiva, o texto original da tese traz uma reflexão essencial sobre o impacto desses documentos na percepção do professor. Conforme Silva (2010, p. 69):

os critérios diagnósticos para o Transtorno do Espectro do Autismo, conforme descritos no DSM-5, tendem a enfatizar as inabilidades e déficits, sugerindo um baixo potencial de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, esses diagnósticos não indicam que o indivíduo não aprenderá, mas destacam suas dificuldades, muitas vezes gerando a percepção de incapacidade.

Essa citação reforça que o papel da escola é desconstruir a visão de déficit para identificar as potencialidades do aluno, transformando o laudo em um guia de suporte e não em um atestado de impossibilidade pedagógica.

Para que a inclusão seja efetiva nas escolas de Catunda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como uma modalidade indispensável, atuando de forma complementar ao ensino regular. O AEE tem como função principal a identificação e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos com TEA. Realizado prioritariamente em Salas de Recursos Multifuncionais, esse atendimento deve ocorrer no turno inverso ao da escolarização comum, focando no desenvolvimento de habilidades que nem sempre são contempladas no currículo padrão, como o uso de comunicação alternativa, a organização da rotina e a autonomia funcional. A articulação entre o professor da sala comum e o professor do AEE é, portanto, o eixo que sustenta o sucesso da trajetória escolar do estudante com deficiência.

A legislação brasileira, através da Resolução nº 04/2009, estabelece que o AEE deve ser planejado com base em avaliações multidisciplinares e com a participação ativa da família, garantindo um acompanhamento holístico do aluno. Esse suporte não se limita apenas ao estudante, mas estende-se à orientação pedagógica dos professores regentes, auxiliando na adaptação de materiais e na gestão de comportamentos disruptivos que possam surgir em sala de aula. Contudo, a pesquisa em Catunda revela que a oferta desse serviço ainda enfrenta desafios estruturais e de formação profissional, o que muitas vezes deixa o professor da sala regular desamparado. A eficácia do AEE depende, portanto, de uma rede de apoio que envolva a gestão municipal e a capacitação contínua de equipes multiprofissionais preparadas para as complexidades do espectro autista.

No campo da aquisição da linguagem, os processos de alfabetização e letramento no contexto do TEA exigem uma mediação que considere a funcionalidade social da escrita. A alfabetização, entendida como a apropriação do sistema alfabético e das convenções da escrita, deve caminhar junto ao letramento, que é a capacidade de fazer uso desses códigos nas práticas sociais do cotidiano. Para muitos alunos autistas, a decodificação mecânica de letras pode ocorrer sem que haja a compreensão real do sentido do texto, o que torna o trabalho do professor alfabetizador ainda mais desafiador. É necessário criar situações de aprendizagem que conectem a escrita às necessidades de

comunicação e interação do aluno, permitindo que ele perceba a leitura não como uma tarefa isolada, mas como uma ferramenta de inserção no mundo.

Magda Soares (2003) contribui para essa discussão ao definir o letramento como um "estado ou condição" de quem se apropria da escrita, ressaltando que essa condição é influenciada pelo ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido. No caso do aluno com TEA, o letramento pressupõe a oferta de um ambiente rico em estímulos visuais e táteis, que facilitem a organização mental e a atribuição de significados. A prática do letramento ocorre quando a criança convive com materiais diversos e percebe que a escrita é um meio de expressar desejos, sentimentos e informações. Assim, o professor deve atuar como o principal parceiro dessa jornada, agrupando os alunos de forma colaborativa e garantindo que a heterogeneidade da turma sirva como instrumento de troca de informações e enriquecimento pedagógico.

Metodologicamente, a investigação das variáveis ambientais é crucial para compreender como o cenário escolar e familiar influencia o desenvolvimento do aluno autista. A estrutura física da escola, a disponibilidade de recursos didáticos adaptados e a formação específica dos docentes são variáveis que determinam se o ambiente será inclusivo ou excludente. Além disso, o envolvimento dos pais no processo educativo e a qualidade da comunicação entre escola e família aparecem como fatores determinantes para a continuidade das aprendizagens. Em Catunda, o estudo identificou que a carência de laudos atualizados e a falta de infraestrutura adequada são barreiras que retardam as intervenções necessárias, evidenciando que a inclusão é um fenômeno multicausal que exige ações integradas de saúde, assistência social e educação.

O uso de instrumentos de mediação qualitativos, como entrevistas semiestruturadas e observações participantes, permitiu captar as sutilezas da prática pedagógica que os dados quantitativos muitas vezes ignoram. Através do acompanhamento sistemático dos alunos e dos relatos de professores e cuidadores, foi possível identificar que, embora a matrícula esteja garantida, a participação efetiva do aluno com TEA ainda depende excessivamente do suporte individualizado. A análise dos relatórios docentes e dos testes de aprendizagem lúdicos revela que o progresso desses estudantes é potencializado em ambientes previsíveis e afetivamente seguros. Portanto, o rigor metodológico da pesquisa sustenta a tese de que a inclusão verdadeira em Catunda requer não apenas reformas físicas, mas uma mudança profunda nas concepções e nas atitudes pedagógicas frente à diversidade humana.

A base teórica que sustenta a compreensão do desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontra na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky um suporte essencial para desconstruir visões puramente organicistas. Para o autor, as funções psicológicas superiores, como a memória lógica e a atenção voluntária, não são inatas, mas resultam da internalização das relações sociais mediadas pela linguagem. No contexto do autismo, essa premissa é transformadora, pois retira o foco da deficiência biológica e o desloca para a qualidade da mediação pedagógica. Se o aprendizado é um processo enraizado nas interações sociais, a escola assume a responsabilidade de ser o espaço onde o estudante é provocado a superar suas limitações por meio da convivência com o outro e do acesso ao conhecimento sistematizado.

A linguagem, enquanto instrumento mediador por excelência, não deve ser compreendida apenas em sua dimensão oral ou verbal, especialmente ao lidar com a neurodiversidade. Muitos alunos com TEA apresentam formas diversas de comunicação, utilizando gestos, expressões e recursos de comunicação alternativa que precisam ser validados pelo professor regente. A dificuldade na linguagem pragmática — o uso social

da fala — pode impedir que o aluno compreenda ironias ou normas implícitas, gerando barreiras na aprendizagem que não são cognitivas, mas de interpretação contextual. Portanto, a prática docente deve ser pautada na clareza e na objetividade, garantindo que o ambiente escolar ofereça os suportes comunicativos necessários para que o aluno expresse seus sentimentos e desejos de forma autônoma.

A afetividade constitui outro pilar indispensável no processo de escolarização, funcionando como o amálgama que une o aluno ao conhecimento e ao ambiente escolar. No autismo, a construção de vínculos positivos entre professor e aluno é frequentemente o fator decisivo para a redução de comportamentos de resistência e para o aumento do engajamento nas atividades propostas. Quando o educador estabelece uma relação de confiança e respeito às singularidades, o aluno sente-se seguro para explorar o ambiente e interagir, superando o isolamento que muitas vezes caracteriza sua presença na sala comum. Assim, o afeto não é um elemento secundário, mas um componente estruturante da aprendizagem, pois um ambiente acolhedor minimiza a ansiedade e favorece o desenvolvimento global do sujeito.

Refletindo sobre a profundidade ética necessária para compreender o autismo como uma experiência humana singular, a fonte original traz uma reflexão que serve como guia para a prática e para a pesquisa. Conforme destaca Bosa (2002, p. 13):

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um laboratório natural de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética.

Essa perspectiva reforça que o autismo nos convida a repensar a própria educação, exigindo flexibilidade e compromisso ético para além de manuais técnicos.

No campo das estratégias pedagógicas, a literatura destaca a eficácia de métodos que organizam o ambiente de forma previsível e estruturada, como o modelo TEACCH e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Para o aluno com TEA, a previsibilidade é uma necessidade funcional; saber o que acontecerá em cada momento da rotina reduz o estresse e permite que a energia cognitiva seja focada na aprendizagem. O uso de agendas visuais, quadros de rotina e a antecipação de mudanças nas atividades são práticas simples, mas poderosas, que promovem a segurança emocional do estudante. A adaptação curricular não deve ser vista como uma redução de conteúdo, mas como a criação de caminhos alternativos que permitam ao aluno acessar o saber de forma significativa e concreta.

O brincar e o lúdico assumem papel central na educação de crianças com TEA, atuando como ferramentas de socialização e aquisição de novas habilidades. Atividades lúdicas bem planejadas podem estimular a interação social e a comunicação, áreas que costumam ser mais afetadas pelo transtorno. Jogos pedagógicos, materiais concretos, musicoterapia e atividades ao ar livre são recomendados para tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, afastando a rigidez que muitas vezes afasta o aluno do processo escolar. Ao aliar o lúdico ao ensino da escrita, o professor alfabetizador cria um ambiente de exploração onde o erro é minimizado e o progresso é celebrado, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social da criança.

Metodologicamente, este recorte de pesquisa situa-se no município de Catunda, Ceará, focando em uma escola pública que atende alunos nos anos iniciais do ensino

fundamental. A amostra selecionada compreende sete professores, cinco cuidadores e dois estudantes diagnosticados com TEA, permitindo uma análise situada e detalhada das dinâmicas inclusivas naquele contexto específico. A escolha de uma escola de tempo integral como campo empírico foi estratégica, pois permite observar a convivência dos alunos em diferentes tempos e espaços educativos, evidenciando como a rotina prolongada impacta o comportamento e a aprendizagem dos estudantes com neurodiversidade.

Para a coleta de informações, foram utilizados múltiplos instrumentos que garantiram a triangulação dos dados: observação participante registrada em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados aos profissionais e familiares. A observação participante foi fundamental para captar os comportamentos disruptivos, as estereotípias e as formas de interação que os questionários, sozinhos, não seriam capazes de revelar. As entrevistas com professores e cuidadores buscaram acessar as percepções subjetivas e os desafios práticos enfrentados no cotidiano, enquanto os questionários com as famílias ofereceram um panorama sobre o histórico de desenvolvimento e as expectativas dos pais em relação à escola.

A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa interpretativa, organizada em categorias temáticas que emergiram da leitura exaustiva do material coletado. Esse processo permitiu confrontar o que a legislação brasileira preconiza sobre a inclusão e o que efetivamente ocorre no "chão da escola" em Catunda. Através do cruzamento de informações contidas nos laudos médicos, nos relatórios pedagógicos e nos depoimentos dos sujeitos, foi possível identificar padrões de comportamento e lacunas na formação docente que influenciam diretamente o sucesso ou o fracasso do processo inclusivo.

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e analítica, fundamentada na estratégia de estudo de caso para permitir uma compreensão profunda dos processos de inclusão escolar. O locus da investigação foi uma escola da rede pública no município de Catunda, Ceará, durante o ano letivo de 2023, envolvendo uma amostra composta por dois alunos com TEA, sete professores (das áreas de Ciências, Biologia e Química) e cinco cuidadores. Essa escolha metodológica permitiu analisar variáveis complexas que integram o ambiente escolar — como estrutura física e formação docente — e o ambiente familiar, incluindo o suporte emocional e a análise de laudos diagnósticos.

Para a coleta e validação dos dados, o estudo utilizou a triangulação de múltiplos instrumentos, abrangendo entrevistas semiestruturadas com todos os atores envolvidos, questionários com escalas de Likert e análise documental de registros pedagógicos e médicos. Um diferencial metodológico foi a aplicação de testes de ludicidade, que utilizaram jogos e atividades lúdicas para avaliar as capacidades motoras e cognitivas dos alunos de forma natural e envolvente. A análise das informações seguiu uma lógica qualitativa interpretativa para a construção de categorias temáticas, complementada por estatística descritiva para organizar os dados quantitativos, garantindo o rigor necessário para confrontar a legislação vigente com as práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

Conclui-se, nesta seção teórico-metodológica, que a inclusão em Catunda enfrenta o desafio de transcender a dimensão física para alcançar a dimensão pedagógica. Os dados sugerem que, embora a matrícula esteja assegurada, a falta de formação específica dos professores e a ausência de um suporte institucional robusto deixam a aprendizagem do aluno com TEA sob a responsabilidade exclusiva de cuidadores sem preparo pedagógico. Assim, este artigo reafirma a necessidade de políticas públicas que invistam na

capacitação contínua e na estruturação de equipes multidisciplinares, garantindo que a educação seja, de fato, um direito plenamente exercido por todos os cidadãos, independentemente de suas condições neurodiversas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos em Catunda revela uma profunda discrepância entre o aparato legal brasileiro e a efetividade das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) assegurem o direito à educação para todos em ambientes inclusivos, a realidade observada demonstra que a inclusão tem se restringido à garantia de matrícula (Brasil, 1996, 1988). Essa "inclusão formal" não é acompanhada pelas transformações estruturais e didáticas necessárias para acolher a diversidade funcional. Conforme aponta Mantoan (2003), a verdadeira inclusão exige que a escola mude de perspectiva educacional para atender a todos, sem exceção, respeitando as diferenças em vez de apenas integrar o aluno ao sistema regular sem modificações.

No que tange ao nível de conhecimento dos docentes, o Gráfico 1 aponta que 70% dos professores possuem uma compreensão básica do autismo como um transtorno do desenvolvimento cerebral. No entanto, essa percepção é superficial ao ser confrontada com as complexidades do espectro, especialmente em relação aos níveis de suporte e às nuances sensoriais e comportamentais. Essa visão técnica e limitada pode ser associada ao que Tardif (2002) critica como a redução do saber ao "mentalismo", ignorando o contexto social e as interações reais. Para uma inclusão eficaz, o docente precisa ir além do diagnóstico clínico e compreender como o espectro afeta a comunicação e a interação social de forma heterogênea (American Psychiatric Association, 2014).

A incerteza sobre as causas do autismo, relatada por 78% dos professores, evidencia uma lacuna formativa que impacta a postura pedagógica. A carência de informações científicas atualizadas leva o educador a basear sua prática em intuições e senso comum, o que dificulta o ajuste de expectativas. De acordo com o referencial teórico da pesquisa, o conhecimento sobre a etiologia neurobiológica é fundamental para desconstruir estigmas que tratam o autismo como uma incapacidade absoluta (Silva, 2010). Quando o professor desconhece as potencialidades do sujeito, ele tende a focar apenas no déficit, negligenciando a identificação do hiperfoco e de outras habilidades que poderiam ser usadas como ferramentas de ensino (Carvalho, 2015).

A pesquisa identificou que 100% dos professores de Catunda nunca passaram por formação continuada específica sobre TEA, dado que explica o sentimento de despreparo identificado nas entrevistas. Essa ausência de capacitação compromete a qualidade do ensino, pois o educador não domina estratégias de adaptação curricular ou manejo de comportamentos. Conforme Drummond (2020), a formação docente é o eixo central para que a inclusão deixe de ser uma mera presença física do aluno. Sem o domínio de saberes práticos e teóricos, o trabalho docente torna-se exaustivo e pouco resolutivo, reforçando a ideia de que o aluno autista é uma responsabilidade de quem detém o saber especializado, e não da escola comum (Tardif, 2002).

Durante as observações registradas no diário de campo, notou-se uma postura passiva dos professores regentes, que delegam as funções pedagógicas e de cuidado exclusivamente aos cuidadores. Esse cenário configura uma distorção do papel docente, pois o professor deixa de ser o mediador principal do conhecimento para o aluno com TEA. Segundo Vygotsky (1997), a aprendizagem é um processo enraizado nas interações sociais mediadas pela linguagem e pela figura do professor. Quando o regente se omite das

intervenções, ele impede que ocorra a internalização das funções psicológicas superiores do estudante, mantendo-o em um estado de isolamento pedagógico dentro da própria sala de aula (Musetti, 2019).

As dificuldades de interação social, marcantes nos alunos C1, C2 e C3, foram observadas sem que houvesse intervenção intencional dos professores para promover a convivência com os pares. A pesquisa revela que o isolamento do aluno autista é naturalizado no ambiente escolar de Catunda, onde a heterogeneidade da turma é vista como um obstáculo e não como um instrumento de troca colaborativa. No entanto, as práticas sociais exigem uma atividade reflexiva mediada pelo professor, que deve atuar como o principal parceiro na circulação de informações (Soares, 2003). A ausência dessa mediação reforça o estigma da incapacidade e priva o aluno com TEA de experiências sociais que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral (Bosa, 2002).

No campo da alfabetização e do letramento, as observações mostraram que o ensino em Catunda permanece focado em decodificações mecânicas que não fazem sentido para o aluno com autismo. A resistência às atividades escritas sugere que os conteúdos não estão articulados aos usos sociais da escrita, conforme propõem Soares (2003) e Tfouni (1988). Para o estudante autista, o letramento deve ser uma apropriação da leitura e escrita para fins práticos e comunicativos. Quando o docente não adapta a metodologia aos interesses e à literalidade do aluno, o processo de alfabetização torna-se vazio, resultando no desinteresse e em comportamentos disruptivos que afastam a criança do saber escolar (Brasil, 2018).

A análise dos comportamentos disruptivos após a quebra de rotinas, como no episódio da greve municipal, evidenciou a falta de estratégias de previsibilidade nas escolas pesquisadas. Os dados mostram que os professores não utilizam agendas visuais ou quadros de rotina, recursos fundamentais para reduzir a ansiedade do aluno autista. A literatura destaca que a previsibilidade é uma necessidade funcional para quem está no espectro, permitindo que a energia cognitiva seja focada na aprendizagem (Araújo, 2008). Sem esses suportes, o aluno reage ao ambiente caótico com agressividade ou estereotípias, situações que, em Catunda, têm sido tratadas apenas com a retirada do aluno da sala, em vez de adaptação do ambiente (Brasil, 2023).

As entrevistas com as famílias revelaram que os pais ainda enxergam o autismo sob uma ótica patologizante, descrevendo-o como uma "doença mental". Essa visão limitada compromete a parceria família-escola, pois gera expectativas de "normalização" que desconsideram o desenvolvimento das potencialidades individuais. Silva (2018) aponta que o acompanhamento familiar é decisivo para a consolidação das aprendizagens, mas essa parceria exige que a escola forneça orientações constantes e suporte informativo. Em Catunda, a falta de comunicação entre os dois sistemas resulta em um descompasso pedagógico, onde o trabalho realizado na escola (mesmo que limitado) não encontra continuidade no lar (Dessen; Polonia, 2007).

Em suma, este primeiro bloco de análise demonstra que a inclusão em Catunda enfrenta o desafio de transcender a dimensão administrativa para alcançar a dimensão ética e pedagógica. A ausência de suporte institucional e de formação docente impede que as escolas se organizem como espaços democráticos que valorizam a diversidade (Mantoan, 2003). O que se observa é uma "exclusão no interior da escola", onde o aluno com TEA tem sua matrícula garantida, mas não encontra as condições necessárias de mediação, afeto e adaptação metodológica indispensáveis para o sucesso escolar. A superação desse quadro exige políticas públicas que articulem teoria e prática,

transformando a escola regular em um ambiente de produção de conhecimento para todos (Araújo, 2008).

A análise do Gráfico 1 revela que 70% dos professores da rede municipal de Catunda possuem uma compreensão básica do autismo, definindo-o como um transtorno que afeta o desenvolvimento cerebral. No entanto, os dados sugerem que essa visão é predominantemente biológica e superficial, carecendo de profundidade sobre a complexidade do espectro e suas variadas manifestações sensoriais e sociais. Essa lacuna de conhecimento corrobora a tese de que a formação docente voltada para a educação especial ainda é incipiente, muitas vezes restringindo-se a definições clínicas que não subsidiam a prática pedagógica. Conforme defendido pela American Psychiatric Association (2014), o entendimento do TEA exige a percepção dos diferentes níveis de suporte, algo que a maioria dos docentes pesquisados ainda não consegue articular em suas escolhas didáticas.

No que concerne à etiologia do transtorno, 78% dos docentes afirmaram desconhecer a origem do TEA, embora demonstrem acreditar na influência de fatores ambientais. Essa incerteza científica entre os educadores impacta diretamente a forma como o aluno é percebido em sala de aula, uma vez que a falta de clareza sobre as causas pode levar à manutenção de estigmas e à baixa expectativa quanto ao potencial de aprendizagem do estudante. Segundo Silva (2010), quando o diagnóstico é focado apenas nas inabilidades biológicas, cria-se uma percepção de incapacidade que invisibiliza as competências únicas do sujeito. Assim, a prática docente em Catunda parece estar mais centrada no déficit do que na identificação de habilidades como o hiperfoco, que poderia ser utilizado como ferramenta motivacional.

Um dado crítico identificado na pesquisa original é que 100% dos professores participantes relataram nunca ter realizado formação continuada específica para o atendimento de alunos com TEA. Esse cenário de carência formativa gera um sentimento de insegurança profissional, no qual o docente se sente desamparado para gerir uma sala de aula inclusiva e heterogênea. De acordo com Drummond (2020), a formação continuada não é apenas um requisito administrativo, mas o eixo central que permite ao professor transformar a presença física do aluno em participação efetiva. A ausência desse suporte institucional em Catunda resulta na manutenção de métodos tradicionais de ensino que excluem o aluno autista das dinâmicas coletivas de construção do saber.

As observações realizadas na Escola de Tempo Integral Raimunda Camelo Gomes mostram que a inclusão pedagógica tem sido delegada quase exclusivamente às cuidadoras, profissionais que, em geral, não possuem formação pedagógica ou específica em TEA. Durante o semestre letivo de 2023, registrou-se que os professores regentes mantêm uma postura passiva, limitando-se a perguntar se as tarefas foram concluídas, sem intervir diretamente no processo de aprendizagem do aluno autista. Essa dinâmica contraria o princípio da inclusão verdadeira, que exige que o professor regente assuma a mediação intencional do conhecimento para todos os estudantes. Silva (2010) reforça que o reconhecimento da criança com autismo como um sujeito aprendente é o que garante a qualidade das relações sociais e do ensino no ambiente escolar.

A conduta adotada diante da agitação dos estudantes em sala de aula revelou-se padronizada e pouco eficaz sob o ponto de vista pedagógico. Em episódios de desorganização sensorial ou emocional, a estratégia recorrente das cuidadoras era retirar o aluno do ambiente escolar por um tempo, tentando reintegrá-lo posteriormente, medida que raramente apresentava sucesso. Esse procedimento de exclusão momentânea evidencia a falta de recursos de autorregulação e de adaptação do ambiente físico e sonoro

das escolas de Catunda. Para Vygotsky (1997), a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal por meio da mediação, e a retirada sistemática do aluno do convívio social priva-o das interações interpsicológicas fundamentais para sua evolução cognitiva.

Outro achado relevante diz respeito à resistência dos alunos com TEA às atividades pedagógicas convencionais, como as tarefas escritas, demonstrando maior engajamento apenas em jogos e brincadeiras. No entanto, observou-se que os professores não utilizam o lúdico de forma estratégica para mediar os conteúdos curriculares, tratando o brincar apenas como um momento de distração e não como ferramenta de letramento. A literatura nacional ressalta que as atividades lúdicas são fundamentais para estimular a interação social e a comunicação funcional da criança autista. Conforme Brasil (2020), a aliança entre o lúdico e a escrita é uma das estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento psicomotor e social no contexto do TEA.

Episódios de heteroagressão e comportamentos disruptivos foram notados em alunos como C4 e C5, especialmente quando limites eram impostos ou rotinas eram quebradas. A pesquisa registrou que tais crises ocorriam sem a intervenção pedagógica dos professores, que permaneciam distantes das situações de conflito. Esse distanciamento emocional e a falta de afeto ou contato físico, também observados nas escolas de Catunda, sugerem um ambiente escolar pouco acolhedor. Bosa (2002) argumenta que conviver com o autismo exige abdicar de formas únicas de ver o mundo e investir na construção de vínculos afetivos que garantam a segurança emocional necessária para que o aluno se sinta pertencente ao grupo.

A quebra da rotina escolar, exemplificada pelo período de greve municipal, resultou em retrocessos significativos no comportamento de alunos como C2 e C3, que retornaram à escola com crises de ansiedade e intensificação de estereotípias. A falta de previsibilidade e a ausência de recursos visuais de antecipação agravaram a reentrada desses estudantes no ambiente coletivo. A tese fundamenta que a rotina estruturada é uma necessidade funcional para o autista, permitindo a organização mental e a redução do estresse. Segundo Araújo (2008), o uso de calendários visuais e rotinas claras é uma das estratégias-chave para promover a participação segura do aluno com TEA no ensino fundamental.

Quanto à percepção das famílias, a Tabela 1 revela que os pais em Catunda possuem um entendimento limitado e patologizante sobre o autismo, descrevendo-o como uma "doença mental". Esse desconhecimento reflete-se na busca pela "normalização" do comportamento do filho e no uso de reforços negativos ou compensatórios, como bombons, para incentivar a ida à escola. Essa visão de déficit, compartilhada por família e escola, compromete a construção de um Plano Educacional Individualizado que foque nas potencialidades. Dessen e Polonia (2007) ressaltam que a ausência de uma parceria efetiva e informativa entre esses dois sistemas prejudica o desempenho escolar e o bem-estar da criança.

A conclusão deste bloco analítico evidencia que, após seis meses de observação, o progresso pedagógico dos alunos com TEA em Catunda foi extremamente limitado devido à falta de integração curricular e à ausência de práticas de letramento significativas. A escola tem se satisfeito em garantir a presença física dos estudantes, sem assegurar que as atividades propostas façam sentido social ou funcional para eles. Como preconizado por Mantoan (2003), a inclusão só se efetivará quando a organização escolar respeitar as diferenças e promover a participação de cada um no processo de ensino e aprendizagem, superando a lógica da exclusão no interior da própria sala de aula.

A análise da estrutura das escolas em Catunda revela que as adaptações realizadas foram predominantemente físicas, como a instalação de rampas e banheiros adaptados, em detrimento de uma reorganização pedagógica profunda. Embora a acessibilidade arquitetônica seja um requisito legal, ela não garante, por si só, a inclusão plena do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme defendido por Mantoan (2003), a escola inclusiva é aquela que se organiza para atender a todos os alunos em sua plenitude, respeitando suas diferenças e promovendo a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Em Catunda, o foco na infraestrutura física parece ter eclipsado a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas, deixando a inclusão pedagógica em um plano secundário.

Os dados obtidos no diário de campo apontam para uma "inclusão formal", na qual as escolas cumprem os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto ao número de matrículas, mas falham em promover a integração real dos estudantes. Observou-se que a escola parece satisfeita em manter o aluno no espaço físico, mesmo que este não realize as atividades ou não participe das aulas. Essa realidade distancia-se do compromisso ético e social da educação inclusiva, que deve garantir não apenas o acesso, mas a permanência com sucesso acadêmico para todos os sujeitos. A ausência de metas pedagógicas claras para esses alunos sugere que a inclusão em Catunda ainda é vista como uma obrigação administrativa e não como um direito ao desenvolvimento integral.

A relação entre professores regentes e cuidadores na Escola de Tempo Integral Raimunda Camelo Gomes revela uma distorção preocupante na função docente. A pesquisa evidencia que o planejamento e a execução das atividades pedagógicas para os alunos com TEA acabam sob a responsabilidade de cuidadoras que, embora dedicadas, não possuem formação pedagógica específica. Essa delegação de tarefas desobriga o professor de exercer seu papel de mediador principal do conhecimento, conforme postula Vygotsky (1997), que enfatiza a necessidade de uma mediação social intencional para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Quando o professor se afasta dessa responsabilidade, ele reforça a invisibilidade pedagógica do aluno autista na sala de aula comum.

A fragilidade na formação continuada dos docentes em Catunda, onde 100% dos entrevistados relataram nunca ter recebido capacitação específica sobre TEA, reflete-se na insegurança para lidar com a heterogeneidade da turma. Sem o domínio de saberes teóricos e práticos sobre o espectro, o professor tende a interpretar comportamentos típicos do autismo como desinteresse ou indisciplina. De acordo com Tardif (2002), o saber docente deve integrar habilidades práticas e compreensão do contexto para ser efetivo. No cenário investigado, a ausência desses saberes impede que o professor reconheça as potencialidades do aluno, como o hiperfoco em áreas de interesse, que poderia ser utilizado como uma estratégia didática motivadora para o aprendizado.

Outro achado crítico refere-se à falta de continuidade do trabalho escolar no ambiente doméstico, o que, segundo o relato das cuidadoras, retarda significativamente o desenvolvimento das crianças. A ausência de uma rotina estruturada em casa e a falta de incentivo familiar quanto ao desempenho escolar criam um descompasso com as intervenções realizadas na escola. Como discutido por Dessen e Polonia (2007), a parceria entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois a falta de articulação entre esses sistemas pode comprometer o bem-estar e o desempenho acadêmico. Em Catunda, essa lacuna informativa impede que a família atue como coautora do processo inclusivo.

A análise dos processos de alfabetização nas escolas pesquisadas mostra que o ensino ainda é pautado em modelos padronizados e pouco flexíveis, focados na decodificação mecânica da escrita. Observou-se resistência dos alunos com TEA às atividades escritas tradicionais, o que indica que os conteúdos oferecidos carecem de sentido social ou funcional. Segundo Soares (2003) e Tfouni (1988), o letramento exige que o aluno compreenda os usos sociais da escrita, o que só é possível através de atividades reflexivas e contextualizadas. A ausência de metodologias diferenciadas, como o uso de recursos visuais e jogos literários, limita o progresso desses estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A oferta limitada do Atendimento Educacional Especializado (AEE), presente em apenas duas das dez escolas visitadas, constitui uma barreira institucional severa à inclusão. O AEE tem a função legal de identificar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência. Sem esse suporte complementar no turno inverso, o professor da sala regular fica desprovido de orientações técnicas sobre como adaptar o currículo e manejar comportamentos desafiadores. A carência desse serviço em Catunda reforça a tese de que a inclusão no município é incipiente e carece de suporte profissional qualificado.

As flutuações comportamentais e os retrocessos observados após períodos de quebra de rotina, como a greve municipal, evidenciam a importância da previsibilidade para o aluno com TEA. O uso de reforços negativos por parte dos pais e a falta de intervenção pedagógica das professoras durante as crises de ansiedade indicam um desconhecimento sobre a necessidade de ambientes estruturados. Araújo (2008) ressalta que a rotina clara e o uso de calendários visuais ajudam o aluno a se sentir seguro no ambiente escolar. No entanto, a prática em Catunda revelou que tais recursos são subutilizados, resultando em comportamentos disruptivos que afastam o aluno das experiências de convivência social.

A concepção dos pais sobre o autismo, identificado por muitos como uma "doença mental", reflete o estigma e a falta de acesso a informações especializadas na região. Essa visão patologizante pode levar à busca por uma "normalização" do comportamento do filho, em vez de focar no desenvolvimento de sua autonomia e potencialidades únicas. Silva (2010) argumenta que compreender a criança com autismo como um sujeito aprendente é crucial para elevar a qualidade do ensino. Em Catunda, o desejo dos pais por uma "vida normal" para os filhos precisa ser mediado por uma orientação psicopedagógica que valorize a neurodiversidade e os direitos garantidos pela legislação.

Por fim, os resultados desta investigação demonstram que a inclusão em Catunda é um processo em construção, que exige uma mudança urgente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas para que a diversidade seja assumida como prioridade institucional. A análise evidencia que a articulação entre teoria e prática ainda é frágil, e que a inclusão efetiva depende de investimentos em formação docente, suporte institucional e parcerias colaborativas. Para que a educação inclusiva deixe de ser apenas uma formalidade legal e se torne uma realidade, é imperativo que a escola se reinvente como um espaço democrático de produção de conhecimento para todos os alunos, sem exceção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências colhidas nesta investigação no município de Catunda-CE reiteram que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanece como um processo em construção, caracterizado por um hiato profundo entre a sofisticação dos marcos legais e a realidade das práticas pedagógicas. Embora o acesso à rede regular de ensino seja assegurado pela legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei Brasileira de Inclusão, a pesquisa demonstra que a inclusão tem se restringido, em larga medida, à dimensão formal e administrativa da matrícula. A "inclusão excludente" observada no cotidiano escolar revela que a simples presença física do estudante em sala de aula não garante seu desenvolvimento pleno, exigindo uma transição urgente para um modelo que privilegie a participação efetiva e a aprendizagem significativa.

Um dos pontos mais críticos identificados refere-se à fragilidade da formação docente, dado que 100% dos professores pesquisados relataram a ausência de capacitação específica para lidar com as particularidades do TEA. Esse déficit formativo gera um sentimento crônico de insegurança e despreparo, resultando na delegação das responsabilidades pedagógicas aos cuidadores, profissionais que muitas vezes não possuem a formação necessária para mediar o conhecimento. A ausência de suporte institucional e de formação continuada compromete a qualidade do ensino ofertado, reforçando a necessidade de políticas públicas que invistam na qualificação dos profissionais da educação como eixo central para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

No campo das práticas pedagógicas, as considerações finais apontam para a urgência de flexibilização curricular e da adoção de metodologias que considerem a heterogeneidade da turma. A persistência de modelos de ensino padronizados, focados na decodificação mecânica, mostra-se ineficaz para o aluno com TEA, que demanda estratégias de letramento voltadas para os usos sociais e funcionais da escrita. A implementação sistemática do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgem como recomendações fundamentais para superar a invisibilidade pedagógica desses estudantes, permitindo que suas potencialidades, como o hiperfoco, sejam utilizadas como ferramentas de engajamento acadêmico.

A dimensão socioafetiva e a parceria entre família e escola também se consolidam como pilares indispensáveis para o sucesso do processo inclusivo. Os resultados indicam que a interação social do aluno com TEA ainda é um desafio negligenciado nas mediações docentes, muitas vezes devido a uma visão patologizante que foca mais no diagnóstico do que no sujeito. Superar essa barreira exige a construção de vínculos afetivos e de uma comunicação transparente e colaborativa com as famílias, desconstruindo preconceitos e alinhando as expectativas de desenvolvimento. Somente através dessa rede de apoio integrada será possível garantir a estabilidade emocional e a generalização das aprendizagens para além do ambiente escolar.

Por fim, este estudo reafirma que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular não é apenas uma exigência normativa, mas um compromisso ético e social com a garantia da dignidade humana. A construção de uma escola para todos demanda uma mudança de paradigma que ultrapasse reformas físicas e alcance a transformação das atitudes e das concepções pedagógicas. É imperativo que os gestores públicos e a comunidade escolar de Catunda e de outras realidades brasileiras assumam a neurodiversidade como um princípio orientador, investindo em recursos, infraestrutura e, primordialmente, em uma

prática educativa mediadora, capaz de transformar o direito à educação em uma realidade tangível e transformadora para cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S.; REZENDE, D. V. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicologia**, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016.
- ALVES, M. D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. Autismo e políticas públicas de inclusão do Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, supl. 1, p. 246-250, 2016.
- ALVES, M. D.; GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. Alunos com autismo: um estudo dos tempos e dos espaços de escolarização. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 40, p. 43-70, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTONELLI, C. S. et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica no Brasil. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno no ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 45-58, 2018.
- ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, v. 14, n. 26, p. 25-42, 2008.
- AZEVEDO, M. Q. O.; NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.
- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 485-492, 2015.
- BORGES, A. A. P.; NOGUEIRA, M. L. M. **O aluno com autismo na escola: toda criança pode aprender**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.
- BOSA, C. A. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso desenvolvimento. **Psicologia USP**, v. 13, n. 1, p. 11-29, 2002.
- BRAGIN, J. M. B.; MONTEIRO, M. I. B. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, supl. 1, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 11 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF, 2017.
- CABRIO, R. C.; CARNEIRO, R. U. C. Inclusão escolar de estudantes com TEA no ensino fundamental II. **Temas em Educação e Saúde**, v. 13, n. 2, p. 260-270, 2017.

- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.
- CAMARGOS, W. et al. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã, 2018.
- CARVALHO, B. S. S.; NASCIMENTO, L. F. O autista e sua inclusão em escola particular. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 667-690, 2015.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DROUET, R. C. R. **Distúrbios da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- FARIAS, Auriana Mesquita. **A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**: desafios e práticas pedagógicas na educação básica. 2026. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidad Del Sol (UNADES), Assunção, Paraguai, 2026.
- FERRARI; SEKKEL. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2019.
- FREITAS. Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 411-430, 2021.
- GOES, R. S. **A escola de educação especial**: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- PIROLO, C. C. Dificuldades encontradas por professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021.
- PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 9. ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2021.
- REGO, M. S. A.; PONTES, M. M. L. A importância do estágio supervisionado clínico. **HOLOS**, v. 35, n. 6, e5515, 2019.
- RELVAS, M. P. **Neurociências e transtornos de aprendizagem**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- SANTOS, A. A dificuldade intelectual e desenvolvimental na atualidade. **Revista Educação Inclusiva**. Curitiba: Intersaberes, 2020.
- SOARES, M. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TFOUNI, L. V. Alfabetização e letramento. In: MARTELOTTA, E. R.; BENEDETTI, M. A. M. **Letramento**: reflexões sobre um tema em expansão. São Paulo: Ática, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.