

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA DE
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**
COLLABORATIVE WORK AMONG TEACHERS FROM A PERSPECTIVE OF
INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.1-125

Elder Lima Alves ¹

RESUMO

O presente artigo tem origem em uma investigação desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial, na especialidade do Domínio Cognitivo e Motor, e tem como objetivo analisar e promover boas práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa caracterizou-se como exploratória, sendo realizada com educadores da Rede Municipal de Ensino de Igarapé do Meio, no estado do Maranhão. Os resultados evidenciaram a existência de lacunas significativas na formação docente para o atendimento de estudantes com TEA, especialmente no que se refere à articulação entre o planejamento da sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Observou-se que a ausência de integração entre esses contextos compromete a efetividade das práticas inclusivas e o desenvolvimento pleno dos alunos. Diante desse cenário, o estudo propõe a implementação de uma formação continuada voltada aos educadores, com ênfase na construção de práticas pedagógicas inclusivas, no fortalecimento da aprendizagem cooperativa e na adoção de metodologias baseadas no trabalho colaborativo. A proposta formativa busca evidenciar a importância da atuação integrada entre profissionais da educação, contribuindo para a consolidação de um ambiente escolar mais inclusivo, equitativo e sensível às necessidades dos estudantes com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Transtorno do espectro do Autismo; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This article originates from a study conducted within the framework of a Master's Degree in Special Education, with a specialization in the Cognitive and Motor Domain, and aims to analyze and promote good pedagogical practices focused on the inclusive education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research was characterized as exploratory and was carried out with educators from the Municipal Education Network of Igarapé do Meio, in the state of Maranhão. The results revealed significant gaps in teacher training for working with students with ASD, particularly regarding the articulation between regular classroom planning and Specialized Educational Assistance (SEA). It was observed that the lack of integration between these contexts compromises the effectiveness of inclusive practices and the full development of students. In light of this scenario, the study proposes the implementation of continuing education for teachers, emphasizing the development of inclusive pedagogical practices, the strengthening of cooperative learning, and the adoption of methodologies based on collaborative work. The proposed training aims to highlight the importance of integrated action among education professionals, contributing to the consolidation of a more inclusive, equitable, and responsive school environment to the needs of students with ASD.

KEYWORDS: Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Collaborative Work.

¹ Licenciado em Educação Física. Mestre em Ciências da Educação pela Absolute Christian University, Florida/USA. E-MAIL: vanderdantas175@gmail.com

INTRODUÇÃO

A temática da inclusão tem permeado diversas instâncias da sociedade, especialmente no campo da educação. Contudo, cabe questionar: o que significa, de fato, incluir? A inclusão escolar vai muito além da simples matrícula de alunos com deficiência; exige a garantia de condições adequadas para que esses estudantes possam estabelecer relações sociais significativas e desenvolver suas aprendizagens, respeitando suas especificidades e limitações.

A superação da discriminação e a conquista do direito à inclusão como cidadãos plenos foram resultados de um processo histórico construído gradativamente, marcado por debates, mudanças de paradigmas e transformações nas concepções sociais. Com o tempo, consolidou-se o entendimento de que, embora existam deficiências, as diferenças devem ser respeitadas, fortalecendo os princípios de igualdade e equidade. Esse avanço ocorreu em diversas esferas sociais, contribuindo para a promoção de uma vida mais autônoma para as pessoas com deficiência.

No entanto, no ambiente escolar, esse processo de consolidação ocorre de forma mais lenta, devido à complexidade dos fatores que envolvem os sistemas educacionais. Não basta apenas a criação de leis, decretos e regulamentos; é fundamental que as escolas disponham de condições efetivas para a implementação da inclusão. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de adaptações arquitetônicas e curriculares, mas, sobretudo, da formação docente, de modo a promover uma cultura inclusiva em que alunos, professores, funcionários e equipe gestora se sintam comprometidos com o respeito e a valorização das diferenças.

Além disso, para assegurar a aprendizagem dos estudantes com deficiência, é imprescindível que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) esteja articulado com as práticas e os conteúdos desenvolvidos na sala de aula regular, favorecendo uma abordagem colaborativa do processo educativo. Diante disso,

levanta-se a seguinte questão norteadora: como tem ocorrido o trabalho colaborativo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os docentes da sala regular, no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Com o intuito de responder a essa problemática, realizou-se uma pesquisa com 13 professores, buscando analisar as relações estabelecidas entre docentes da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado, sob a perspectiva da inclusão de alunos com TEA.

A relevância desta temática justifica-se pela necessidade de contribuir para a efetivação da inclusão no ambiente escolar, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se, ainda, sua importância social, uma vez que, apesar dos avanços legais que asseguram igualdade de condições, muitos alunos com deficiência ainda enfrentam dificuldades para se manter na escola, seja pelas limitações impostas por suas condições, seja pela insuficiência de recursos e suporte educacional adequado.

No âmbito pessoal, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa decorre da atuação do pesquisador como supervisor escolar, vivenciando cotidianamente desafios relacionados à inclusão e às limitações desse processo. Tais experiências suscitaram inquietações que impulsionaram a realização deste estudo. Ademais, a pesquisa apresenta relevância para a comunidade científica, uma vez que pode contribuir com reflexões teóricas e práticas, além de subsidiar futuras investigações na área da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO

O marco legal que aborda a temática da educação inclusiva se origina desde os primórdios das civilizações, pois Rostelato (2010, p.188), afirma que: “Os textos históricos, bem como os primeiros ordenamentos jurídicos traziam notícias de proteção da pessoa com

deficiência e em linhas gerais apontamos alguns deles: [...] nas Cartas de Hammurabi, [...] é trazido o caso de um surdo que havia sido roubado e que então se determinou a convocação do ladrão, para que procedesse a restituição ao surdo.”

A Índia, também legislou na Estância 394, do Livro VIII, determinando isenção de impostos às pessoas com determinadas deficiências. Inclusive a Bíblia sagrada cita em Levítico 19:14 “assevera que não será amaldiçoado o surdo, nem será posto tropeço diante do cego, mas temerá a teu Deus”. Mas, ressalta-se que neste período as pessoas com deficiência ainda eram mais discriminadas, uma vez que a deficiência era considerada repressão ao pecado cometido pela pessoa ou por seus pais.

Destaca-se que, esta concepção bíblica é um registro do início de uma sensibilização em relação a inclusão que ainda demorou séculos para se efetivar no meio social, e que em pleno século XXI, existem limitações para sua plenitude. Vale frisar que, neste período ainda não abordava a temática de inclusão escolar, uma vez que a própria concepção de escola não era bem estabelecida, e trazia consigo outros tipos de exclusão.

Em contrapartida, verifica-se que existem registros da Antiguidade, tratam de decretos para a morte de crianças nascidas com deficiência, tal conduta se justificava pelo fato de que a pessoa com deficiência era tida como imprestável, inútil, portanto, não desempenhando as atividades executadas pelos demais. A ruptura desta concepção só ocorreu no final da Idade Média (séculos V ao XV), com a influência da Igreja Católica e do Cristianismo. Entretanto, a situação para estas pessoas, não era confortável, pois embora tendo deixado de ser mortas, eram afastadas do convívio social (Ignarra, Contri e Bathe, 2009).

Assim, a partir da Idade Média (séculos V a XV), a pessoa com deficiência não poderia mais ser extinta, uma vez que, aos olhos de Deus todos tinham direito à vida, no entanto Mazzotta (1996) afirma que, este

mesmo pensamento religioso, pregava que, o homem deveria ser a perfeição, por se assemelhar a Deus, e aquele que não era perfeito, deveria ficar à margem da sociedade, deveria estar endemoniado. Então, eram escondidas em seus lares e privadas do convívio social, já que a família que tinha um filho com deficiência era considerada como pecadora e estava sendo castigada.

Nos séculos XVI e XVII, as revoluções burguesas modificaram o panorama político, econômico, religioso e científico, havendo também um novo olhar sobre a deficiência: surgem os primeiros tratamentos médicos e atividades de desenvolvimento através de estímulos para as pessoas com deficiência em instituições, que atendiam como escolas especiais, asilos, na maioria das vezes, de caráter filantrópico e assistencial, em que os internos eram abrigados, e recebiam alimentação e orientações básicas para o trabalho, já que simbolizavam mão de obra barata para o processo industrial que se instaurava nesse período (Aranha, 2005).

No século XX, ocorrem transformações na concepção dos cuidados proporcionados à pessoa com deficiência. Esse novo direcionamento foi incitado, sobretudo, pelo desenvolvimento científico, pelo empenho político-administrativo, dos movimentos sociais pós Segunda Guerra Mundial e pelas mobilizações em benefício dos direitos humanos (Aranha, 2005).

Essas práticas segregadoras, propunham educar a pessoa com deficiência em instituições específicas, afastadas do restante da sociedade, deste modo, a deficiência era concebida como própria do sujeito e à ciência competia diferenciar e categorizar os distúrbios por meio de um modelo médico da deficiência, fundamentado na categorização, na prevenção e na investigação pela cura. Nesse sentido, Mendes (2006, p.387) refere que “a segregação era baseada na crença de que eles (crianças e jovens com deficiência) seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

No intuito de categorizar as deficiências intelectuais, Alfred Binet e Theodore Simon (1905),

publicaram uma escala de inteligência, com a finalidade de medir o desenvolvimento da inteligência das crianças segundo sua idade (idade mental). Nesse período, defendia-se que a segregação de discentes “normais” e “anormais” proporcionaria contribuições para todos no processo educacional (Kassar, 2011).

Ressalta-se que esta prática separatista de mensuração da inteligência era considerada justa para separar os discentes e, deste modo, nesta concepção, garantir uma organização em salas homogêneas, que supostamente haveria mais aprendizado. No ano de 1933, em São Paulo, foi promulgado um decreto que orientava quanto a implementação de escolas especiais. Para cada tipo de discente e deficiência, era designada uma sala específica, nomeada como classe especializada.

Com as transformações advindas pelo processo de industrialização, o Brasil destaca-se pelo grande êxodo rural e, conseqüentemente, a ampliação de matrículas nas escolas públicas. Na década de 1930, com o surgimento de um grande número de estudantes “anormais” na escola, se torna imprescindível a necessidade promover atendimento a essas crianças, e são constituídas escolas especializadas, neste período, é implementado o projeto educacional defendido pela educadora Helena Antipoff que foi grande relevância para a construção da educação especial no Brasil (Kassar, 2011).

As grandes contribuições de Helena Antipoff para o Brasil, partiram dos conhecimentos adquiridos na Universidade de Genebra, na Suíça, com o pedagogo Édouard Claparède. Seus estudos tratavam da organização da sociedade Pestalozzi, que uma instituição civil sem fins lucrativos e econômicos, que foi reconhecida por Utilidade Pública nas três esferas de governo. Por ter realizado formação e pesquisas para identificação e tratamento dos “anormais” Helena Antipoff (1892–1974), se tornou referência na educação especial brasileira, a partir de 1930. Por influência dela, foi criada a Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, que impulsionou a educação especial em todo o país. A partir

de então, foram criados outros institutos públicos e privados, ampliando a oferta de vagas.

Essas instituições se difundiram em todo o país e ganharam destaque na Educação Especial brasileira, apesar de ser uma instituição privada, oferecia alguns serviços gratuitos. Outro marco relevante nesse período é a criação, no ano de 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição filantrópica que existe até os dias atuais, e tem contribuído muito para o desenvolvimento da educação inclusiva em todo o país.

Ao nível mundial, ressalta-se que a Organização das Nações Unidas (ONU), que na época era composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil, estabeleceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, promovendo a primeira noção de inclusão. Onde se afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” e “têm direito à instrução” (artigos 1º e 26º).

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, a partir da década de 1950, intensificaram-se os movimentos em prol da educação especial, com a criação de instituições filantrópicas, escolas especiais e centros de reabilitação. Embora essas iniciativas tenham representado avanços, o atendimento às pessoas com deficiência ainda ocorria de forma segregada, em ambientes distintos da escola regular.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) marcou a inserção da educação especial no sistema educacional brasileiro. Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 ampliou essa perspectiva ao estabelecer a responsabilidade do poder público no atendimento a estudantes com necessidades específicas. Nesse contexto, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, contribuiu para a organização e expansão das políticas voltadas a esse público.

No cenário internacional, documentos como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) influenciaram significativamente as políticas brasileiras. No âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988 consolidou o direito à educação para todos, assegurando o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da década de 1990, novas legislações e políticas públicas reforçaram a perspectiva inclusiva, destacando-se a Política Nacional de Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabeleceu a oferta da educação especial preferencialmente no ensino regular. Nesse período, observa-se a transição de um modelo segregador para uma proposta de integração, ainda que com limitações.

Avanços mais consistentes ocorreram com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como um conjunto de serviços e recursos que complementam a formação dos estudantes no ensino regular. Destaca-se, ainda, a possibilidade de matrícula simultânea na sala regular e no AEE, fortalecendo o suporte pedagógico.

No que se refere às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012 representou um marco ao reconhecê-las como pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso às políticas públicas de inclusão. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliou os direitos, assegurando condições de acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação social.

Apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios para a efetivação da educação inclusiva no país, especialmente no que diz respeito à formação docente, à estrutura das escolas e à articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a consolidação de uma educação

verdadeiramente inclusiva depende não apenas da legislação, mas da implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam a aprendizagem de todos os estudantes.

AUTISMO, CONCEPÇÕES HISTÓRICAS, EVOLUÇÃO DIAGNÓSTICA E CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

De acordo com o Ministério da Saúde, os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ganharam maior destaque entre os séculos XVII e XIX, período em que o transtorno era associado ao termo “idiotia”, utilizado como categoria ampla para diferentes condições mentais (Brasil, 2015). O termo “autismo” foi inicialmente cunhado por Ploullier, em 1906, sendo posteriormente difundido pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, ao descrevê-lo como um sintoma da esquizofrenia.

Com o avanço dos estudos, o conceito foi sendo aprimorado. Etimologicamente, a palavra autismo deriva do grego *autos*, que significa “de si mesmo”, sendo associada a um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta ainda na infância, impactando a comunicação, a interação social e o comportamento (Wellichan, 2017).

Somente a partir de 1980 o autismo passou a ser reconhecido como uma categoria diagnóstica específica. Atualmente, está classificado como Transtorno do Espectro Autista no DSM-5, inserido entre os Transtornos do Neurodesenvolvimento. Essa classificação resultou da unificação de condições anteriormente distintas, como o transtorno autista, a síndrome de Asperger e outros transtornos globais do desenvolvimento, compreendidos agora como um espectro contínuo, com diferentes níveis de intensidade.

O TEA é caracterizado, de modo geral, por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sinais podem variar em grau de intensidade de leve

a severo e manifestar-se de diferentes formas, podendo estar combinados ou isolados. Trata-se de uma condição permanente, embora intervenções precoces possam contribuir significativamente para o desenvolvimento e a qualidade de vida do indivíduo.

Segundo Campos (2019), o TEA apresenta natureza heterogênea e crescente prevalência na população mundial, sendo mais frequente no sexo masculino e frequentemente associado a comorbidades. Quanto às causas, ainda não há consenso científico definitivo, mas estudos indicam possíveis origens neurológicas e genéticas, além de fatores relacionados ao período gestacional ou ao parto (Mello, 2005).

No que se refere aos critérios diagnósticos, o DSM-5 estabelece que o TEA envolve, primeiramente, déficits persistentes na comunicação e interação social, como dificuldades na reciprocidade socioemocional, no uso de comportamentos comunicativos não verbais e na capacidade de estabelecer e manter relações. Além disso, devem estar presentes padrões restritos e repetitivos de comportamento, que podem incluir movimentos estereotipados, apego excessivo a rotinas, interesses altamente restritos e alterações na resposta a estímulos sensoriais.

Os sintomas devem surgir nas fases iniciais do desenvolvimento, ainda que possam se tornar mais evidentes conforme aumentam as demandas sociais. Ademais, é necessário que causem prejuízos significativos no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional, não sendo melhor explicados por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A temática da inclusão tem sido amplamente discutida nos últimos anos, porém, para sua compreensão, faz-se necessário considerar seu oposto: a exclusão. Conforme Cabral (2011, p. 24), a exclusão

constitui um fenômeno social complexo, relacionado a processos de desigualdade que posicionam determinados grupos em condições marginalizadas. Nesse sentido, historicamente, as pessoas com deficiência foram afastadas do convívio social, seja por limitações impostas pela própria deficiência, seja por preconceitos sociais e familiares.

Padilha (2013) reforça que a exclusão e a inclusão devem ser compreendidas no contexto mais amplo das relações sociais, especialmente em uma sociedade marcada por padrões normativos que privilegiam determinados grupos. Assim, a escola, enquanto instituição social, também reproduziu práticas excludentes, naturalizando a marginalização de estudantes com deficiência.

A partir dos avanços sociais e legais, emerge a necessidade de ressignificação dessas práticas, exigindo não apenas mudanças normativas, mas transformações culturais e pedagógicas. Garcia (2006) destaca que a inclusão social e educacional passou a ocupar lugar central nos debates contemporâneos, sobretudo diante da constatação de que grande parcela da população esteve historicamente excluída dos direitos básicos.

Nesse contexto, compreender e valorizar as diferenças torna-se um dos maiores desafios da educação. Hoffmann (2006) argumenta que não basta respeitar as diferenças, sendo necessário valorizá-las como elemento constitutivo do processo educativo. Corroborando essa perspectiva, Ropoli et al. (2010) defendem que a escola inclusiva é aquela que reconhece a singularidade dos sujeitos e promove a construção do conhecimento a partir dessas diferenças.

Para que a inclusão se efetive, são necessárias mudanças estruturais e pedagógicas, incluindo adaptações físicas, reorganização curricular e, sobretudo, formação docente. Lück (2009) enfatiza que o foco da escola deve ser o sucesso do aluno, por meio de práticas pedagógicas que considerem suas necessidades e potencialidades. Nesse sentido, a

construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo depende diretamente da atuação dos professores.

A formação docente constitui elemento central nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece a obrigatoriedade da formação inicial e continuada, destacando a necessidade de preparo para lidar com a diversidade. Conforme Aranha (2000), a capacitação docente é fundamental para que a prática pedagógica seja sustentada por conhecimentos teóricos e metodológicos consistentes.

Entretanto, persistem desafios significativos. Glat et al. (2006) afirmam que a inclusão não depende apenas de políticas públicas, mas de ações concretas no cotidiano escolar. Mantoan (2006) ressalta que muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar com estudantes com necessidades educacionais específicas, evidenciando lacunas na formação.

Nesse cenário, destaca-se a importância das práticas colaborativas. O trabalho colaborativo envolve a construção coletiva do conhecimento e a partilha de responsabilidades entre os profissionais da educação. Conforme Parrilla (1996 apud Damiani, 2008), trata-se de um processo em que todos os envolvidos participam das decisões e assumem corresponsabilidade pelos resultados.

Diferentemente do trabalho cooperativo, que se concentra na execução de tarefas, a colaboração implica construção conjunta, diálogo e compartilhamento de objetivos (Costa, 2005). Esse modelo favorece a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, promovendo a interação entre professores e estudantes.

Damiani (2008) aponta que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos estudantes, além de melhorar o desempenho escolar. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa dos alunos.

No contexto da inclusão, o ensino colaborativo configura-se como estratégia essencial, especialmente na articulação entre professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Ferreira et al. (2007), essa parceria permite o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das práticas pedagógicas, favorecendo o atendimento às necessidades dos estudantes.

No que se refere à análise empírica realizada com docentes da rede municipal de Igarapé do Meio (MA), os dados indicam predominância do sexo feminino (92,3%) e um grupo relativamente jovem, com maior concentração na faixa etária entre 35 e 45 anos. Em relação ao tempo de serviço, observa-se diversidade de experiências, com destaque para docentes com até cinco anos de atuação.

Quanto à formação, a maioria possui graduação em Pedagogia, porém apenas parte dos professores apresenta formação em Educação Especial, frequentemente adquirida por meio de cursos de curta duração, o que evidencia fragilidade na formação específica.

No que diz respeito às práticas colaborativas, verificou-se que o planejamento pedagógico entre professores da sala regular e do AEE ocorre, predominantemente, de forma isolada, embora existam iniciativas de planejamento coletivo. Esse dado evidencia a necessidade de fortalecimento de espaços de articulação entre os profissionais, conforme defendido por Pinto (2009).

Em relação às percepções sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os docentes reconhecem suas potencialidades, destacando aspectos como inteligência, capacidade de aprendizagem e necessidade de abordagens diferenciadas. Contudo, também apontam dificuldades relacionadas à comunicação, interação social e necessidade de apoio pedagógico especializado.

Os dados indicam, ainda, que a maioria dos professores reconhece a importância da inclusão e

considera adequada a inserção dos alunos com TEA na escola regular. Entretanto, há consenso quanto à necessidade de maior formação, apoio técnico especializado e disponibilidade de recursos pedagógicos.

Observa-se que os docentes relatam carência significativa de materiais didáticos, recursos técnicos e formação específica, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, muitos professores afirmam não conhecer instituições ou organizações de apoio na área do autismo, o que evidencia lacunas na rede de suporte.

A análise também revela que, embora parte dos docentes possua experiência com alunos com TEA, essa experiência é, em muitos casos, limitada ou recente. Ademais, há demanda por estratégias pedagógicas mais específicas, como uso de materiais adaptados, atividades de oralidade e recursos lúdicos.

Diante desses resultados, evidencia-se que, apesar dos avanços nas políticas públicas de inclusão, ainda existem desafios significativos para sua efetivação. A formação docente, o trabalho colaborativo e a disponibilização de recursos pedagógicos configuram-se como elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar o trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como compreender as percepções docentes acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificando, ainda, suas necessidades formativas.

Os resultados evidenciaram avanços no reconhecimento da importância da educação inclusiva, especialmente no que se refere à valorização das potencialidades dos estudantes com TEA e à compreensão de que todos possuem capacidade de aprendizagem, ainda que em ritmos e formas distintas. No entanto, também foram identificadas fragilidades

significativas no processo de implementação da inclusão no ambiente escolar.

Dentre os principais desafios, destaca-se a insuficiência da formação docente específica para atuação na perspectiva inclusiva. Embora parte dos professores possua alguma formação em Educação Especial, esta, em sua maioria, ocorreu por meio de cursos de curta duração, o que limita a consolidação de práticas pedagógicas efetivas e fundamentadas teoricamente. Tal cenário reforça a necessidade de políticas de formação inicial e continuada mais consistentes, que contemplem as demandas reais da prática educativa inclusiva.

Outro aspecto relevante refere-se à fragilidade do trabalho colaborativo entre os docentes da sala regular e do AEE. Verificou-se que o planejamento pedagógico ocorre, predominantemente, de forma isolada, o que compromete a articulação das ações educativas e, conseqüentemente, a efetividade do processo de inclusão. Nesse sentido, torna-se imprescindível a criação de espaços institucionais que favoreçam o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento entre os profissionais da educação.

Além disso, os dados apontaram para a carência de recursos pedagógicos, materiais didáticos e apoio técnico especializado, fatores que impactam diretamente na qualidade das práticas educativas desenvolvidas. A ausência desses elementos dificulta a adaptação curricular e a implementação de metodologias adequadas às necessidades dos estudantes com TEA.

Destaca-se, ainda, que, embora os professores demonstrem atitudes positivas em relação à inclusão, muitos se sentem inseguros e despreparados para lidar com as especificidades desse público, o que evidencia a necessidade de fortalecimento da autoeficácia docente e do suporte institucional.

Diante desse contexto, reafirma-se que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da

existência de legislações e diretrizes, mas da implementação de ações concretas no cotidiano escolar, que envolvam formação docente, reorganização das práticas pedagógicas, fortalecimento do trabalho colaborativo e investimento em recursos educacionais.

Por fim, este estudo contribui para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas formativas e práticas pedagógicas mais inclusivas. Sugere-se, como continuidade, a realização de novas pesquisas que aprofundem a temática, especialmente no que se refere à implementação de estratégias colaborativas e ao impacto da formação docente na qualidade da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul. *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abr. 2006.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). *Educação especial, temas atuais*. Marília: UNESP, 2000. p. 1-9.
- ARAÚJO, T. M. et al. Trabalho docente e sofrimento psíquico, um estudo entre professores de escolas particulares de Salvador, Bahia. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, p. 485-495, jul./dez. 2003.
- ARNAIZ, P. et al. Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, p. 29-35, 1999.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (org.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 2005. p. 307-337.
- BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. (org.). *Teoria social cognitiva, conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 115-121.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos, entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização, múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva, incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003.
- BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 5, n. 6, p. 105-122, 2020.
- BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.
- CABRAL, F. A. Inclusão escolar no ensino fundamental, estudo das relações sociais entre alunos com e sem deficiência intelectual. 2011.
- CAMPOS, R. C. Transtorno do espectro autista. Sessões Clínicas em Rede, 2019.
- CANABARRO, R. C. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Tradução e adaptação transcultural da escala de autoeficácia de professores de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 2, 2018.
- CARVALHO, M. A. A. S. et al. A formação de professores para educação inclusiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2017.
- CERDEIRA, J. P. A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de autorregulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 29, n. 2, p. 137-159, 1995.
- COLLAÇO, V. F. R. Processos interacionais e construção do conhecimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 3, p. 333-340, 2004.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DAMIANI, M. F. Ensino colaborativo em educação e seus benefícios. *Revista Educar*, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para práticas inclusivas. *Ensaio*, v. 25, n. 94, p. 7-25, 2017.
- DUCREY, F.; JENDOUBI, V. *La collaboration dans le cadre scolaire*. Genève: SRED, 2016.
- FARIAS FILHO, J. R. et al. Método de pesquisa mista. *Conhecimento & Diversidade*, v. 10, n. 22, p. 88-102, 2018.
- FERREIRA, B. C. et al. Parceria colaborativa entre ensino regular e especial. *Revista do Centro de Educação*, UFSM, 2007.

- FONTES, R. S. *Ensino colaborativo, uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FROELICH, D. C.; MEURER, A. C. Base nacional comum curricular e educação especial. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 7, 2021.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva. 2006.
- GONZÁLEZ, J. *Educação e diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- IGNARRA, C.; CONTRI, T.; BATHE, R. *Inclusão, conceitos, histórias e talentos*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.
- JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- KASSAR, M. C. M. Política brasileira de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, 2011.
- LÉVY, P. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola, 1999.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar, o que é, por que, como fazer*. São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva, contextos sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.
- NÓVOA, A. *Professores, imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. (org.). *Educação para todos*. Campinas: Papyrus, 2013.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINHEIRO, A. P. R. Formação de professores para inclusão. 2010.
- PINTO, C. L. L. Trabalho colaborativo na formação docente. In: DAMIANI, M. F. (org.). *Trabalho colaborativo em educação*. São Leopoldo: Oikos, 2009.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- TEIXEIRA, E. B. Análise de dados na pesquisa científica. *Revista Desenvolvimento em Questão*, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.
- TORRES, R. M. *Educação para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes docentes para inclusão. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1982.
- ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para eliminação da discriminação contra pessoas com deficiência.