

ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS VOLTADAS A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
PEDAGOGICAL ARTICULATION AND TEACHING WORK IN INCLUSIVE EDUCATION, A CRITICAL ANALYSIS OF PRACTICES AIMED AT STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.1-126

Elder Lima Alves ¹

RESUMO

O presente artigo analisa, sob uma perspectiva crítica e fundamentada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva, com ênfase na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, foi realizada com professores da rede municipal de ensino de Igarapé do Meio, Maranhão. O estudo evidencia que, embora haja avanços no reconhecimento da inclusão como princípio educacional, persistem fragilidades estruturais, epistemológicas e metodológicas que comprometem a efetividade das práticas pedagógicas. Com base em autores como Mantoan (2015), Mendes (2006), Vygotsky (1982) e Damiani (2008), argumenta-se que a inclusão requer não apenas adequações técnicas, mas uma reconfiguração do fazer docente, sustentada pelo trabalho colaborativo, pela mediação pedagógica e pela formação continuada. Os resultados indicam que a ausência de articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), somada à insuficiência formativa, produz práticas fragmentadas, dificultando o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Trabalho Docente; TEA; Práticas Pedagógicas; Colaboração.

ABSTRACT

This article analyzes, from a critical and theoretically grounded perspective, the pedagogical practices developed within the context of inclusive education, with emphasis on the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research, exploratory in nature and based on a qualitative approach, was conducted with teachers from the municipal education network of Igarapé do Meio, Maranhão, Brazil. The study reveals that, although there have been advances in recognizing inclusion as an educational principle, structural, epistemological, and methodological weaknesses persist, compromising the effectiveness of pedagogical practices. Based on authors such as Mantoan (2015), Mendes (2006), Vygotsky (1982), and Damiani (2008), it is argued that inclusion requires not only technical adjustments but also a reconfiguration of teaching practices, supported by collaborative work, pedagogical mediation, and continuing education. The results indicate that the lack of articulation between regular education and Specialized Educational Assistance (SEA), combined with insufficient teacher training, leads to fragmented practices that hinder the comprehensive development of students with ASD.

KEYWORDS: Inclusive Education; Teaching Work; ASD; Pedagogical Practices; Collaboration.

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

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, enquanto paradigma contemporâneo, desloca o foco da deficiência para as condições institucionais que produzem exclusão. Nesse sentido, conforme Mantoan (2015), a inclusão não se limita à inserção física do estudante no espaço escolar, mas implica uma transformação estrutural da escola, de modo que esta se torne capaz de responder à diversidade humana.

Sob essa perspectiva, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular tensiona práticas pedagógicas historicamente construídas a partir de um modelo homogêneo de ensino. Tal modelo, conforme critica Mendes (2006), sustenta-se na lógica da normalização, na qual as diferenças são tratadas como desvios a serem corrigidos.

A problemática central deste estudo emerge justamente dessa tensão: embora o discurso inclusivo esteja consolidado nas políticas educacionais, a prática docente ainda revela traços de fragmentação, imprevisto e insuficiência metodológica. Essa contradição evidencia o distanciamento entre a normatização da inclusão e sua materialização no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel estratégico. No entanto, conforme Ferreira et al. (2007), essa articulação ainda ocorre de forma incipiente, marcada pela ausência de planejamento conjunto e pela divisão de responsabilidades.

Além disso, a formação docente constitui um dos principais entraves à consolidação da inclusão. Glat et al. (2006) apontam que muitos professores não se sentem preparados para lidar com as especificidades do TEA, o que repercute diretamente na qualidade das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista teórico, este estudo se ancora na perspectiva histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1982), ao compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente. Nessa abordagem, a

deficiência não é vista como limitação absoluta, mas como condição que exige reorganização das práticas educativas.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto inclusivo, evidenciando os desafios e apontando possibilidades de superação a partir do fortalecimento do trabalho colaborativo e da formação docente.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

A construção histórica da educação inclusiva está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e às disputas em torno do conceito de normalidade. Conforme Jannuzzi (2012), a história da educação especial no Brasil revela um percurso marcado pela exclusão, pela institucionalização e, posteriormente, pela tentativa de integração.

Durante séculos, a deficiência foi compreendida sob uma perspectiva moral e religiosa, sendo frequentemente associada a punições ou imperfeições. Mazzotta (1996) destaca que essa concepção contribuiu para práticas de isolamento e marginalização, reforçando a invisibilidade dessas pessoas.

Com o advento do modelo médico, a deficiência passou a ser interpretada como patologia, deslocando o foco para o diagnóstico e a reabilitação. Mendes (2006) argumenta que esse modelo, embora tenha contribuído para avanços científicos, também reforçou a segregação ao legitimar espaços educacionais separados.

A ruptura com esse paradigma ocorre, sobretudo, a partir dos movimentos sociais do século XX, que passam a reivindicar direitos e igualdade de oportunidades. Nesse contexto, a inclusão emerge como princípio ético e político, fundamentado na valorização da diversidade.

Do ponto de vista epistemológico, a educação inclusiva desafia as bases tradicionais do ensino, exigindo

a superação de práticas padronizadas. Mittler (2003) afirma que a inclusão implica repensar o currículo, as metodologias e as formas de avaliação.

Além disso, a perspectiva histórico-cultural oferece importante contribuição teórica. Vygotsky (1982) defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social, sendo a aprendizagem mediada por instrumentos culturais.

Assim, a inclusão não pode ser compreendida como adaptação do aluno ao sistema, mas como transformação do sistema para acolher o aluno, o que exige uma mudança profunda nas práticas educativas.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CONTRADIÇÕES DA INCLUSÃO NO BRASIL

A constituição da educação inclusiva no Brasil insere-se em um campo complexo de disputas epistemológicas, políticas e sociais, no qual o reconhecimento jurídico do direito à educação convive com práticas institucionais que, muitas vezes, reproduzem lógicas excludentes. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) inauguram, no plano normativo, um discurso de universalização do acesso e de igualdade de oportunidades. Contudo, como problematiza Saviani (1995), a política educacional não pode ser compreendida apenas a partir de seus enunciados legais, mas deve ser analisada em sua materialidade histórica, marcada por contradições estruturais próprias de uma sociedade desigual.

Nesse sentido, a inclusão, ao ser incorporada como princípio orientador das políticas públicas, não rompe automaticamente com a racionalidade excludente que historicamente estruturou a escola. Ao contrário, como aponta Mendes (2006), há um risco de que a inclusão seja apropriada como discurso legitimador de práticas que, na essência, permanecem seletivas e normalizadoras. Trata-se de uma inclusão que, paradoxalmente, pode operar como mecanismo de

controle, ao exigir que o sujeito “diferente” se adeque às normas previamente estabelecidas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representa, sem dúvida, um avanço no plano discursivo ao afirmar a escolarização de todos no ensino regular e ao propor o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar. No entanto, sua implementação evidencia uma tensão fundamental: a coexistência entre um paradigma inclusivo e estruturas escolares ainda organizadas sob princípios homogêneos. Mittler (2003) já advertia que não é possível promover inclusão em sistemas educacionais que permanecem orientados por currículos rígidos, avaliações padronizadas e práticas pedagógicas centradas na uniformidade.

Do ponto de vista epistemológico, essa contradição revela um problema mais profundo: a persistência de uma concepção de conhecimento e aprendizagem ancorada na ideia de normalidade. Conforme Mantoan (2015), a escola moderna foi construída a partir de um ideal de aluno padrão, o que dificulta o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse cenário, a inclusão tende a ser tratada como exceção, e não como princípio organizador do ensino.

Kassar (2011) contribui para essa análise ao evidenciar que o sistema educacional brasileiro carrega marcas históricas de segregação que não foram plenamente superadas. Essas marcas se manifestam não apenas na ausência de recursos, mas também na forma como o trabalho docente é estruturado, frequentemente marcado pela sobrecarga, pela precarização e pela falta de apoio institucional. Tais condições limitam a possibilidade de construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

A Lei nº 12.764/2012, ao reconhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência, amplia o campo dos direitos e fortalece a visibilidade desse público nas políticas públicas. No entanto, essa ampliação normativa não implica, necessariamente, uma

transformação nas práticas escolares. Como argumenta Glat et al. (2006), a inclusão depende de condições concretas que extrapolam o plano legal, envolvendo formação docente, reorganização curricular e suporte institucional contínuo.

Além disso, é necessário considerar que a política de inclusão opera em um contexto marcado por desigualdades sociais profundas. Nesse sentido, a universalização do acesso pode ocultar a permanência de desigualdades qualitativas no interior da escola. Saviani (1995) já apontava que a democratização do ensino, quando não acompanhada de condições efetivas de aprendizagem, pode resultar em uma inclusão apenas formal, que não altera substancialmente as trajetórias dos sujeitos.

Outro aspecto relevante refere-se à tendência de responsabilização individual do professor pela efetivação da inclusão. Essa lógica desconsidera que a inclusão é um fenômeno sistêmico, que envolve dimensões institucionais, políticas e culturais. Ao deslocar a responsabilidade para o docente, corre-se o risco de invisibilizar as condições estruturais que limitam sua atuação, reforçando uma lógica de culpabilização que fragiliza ainda mais o trabalho pedagógico.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1982), oferece uma chave importante para tensionar essas questões. Ao compreender o desenvolvimento humano como processo socialmente mediado, o autor rompe com a ideia de deficiência como incapacidade intrínseca, deslocando o foco para as condições sociais de aprendizagem. Essa abordagem permite compreender que a exclusão não está no sujeito, mas nas barreiras impostas pelo contexto.

Entretanto, a incorporação dessa perspectiva nas políticas educacionais ainda é limitada, muitas vezes reduzida a um discurso genérico de valorização da diversidade, sem implicar mudanças estruturais nas práticas pedagógicas. Isso evidencia o que alguns autores denominam de “inclusão retórica”, na qual há adesão ao

discurso inclusivo sem transformação efetiva das condições de ensino.

Dessa forma, a educação inclusiva no Brasil pode ser compreendida como um campo tensionado por forças contraditórias: de um lado, avanços legais e discursivos que afirmam o direito à educação para todos; de outro, práticas institucionais que ainda reproduzem desigualdades e exclusões. Mendes (2006) enfatiza que a superação dessas contradições exige não apenas políticas públicas mais consistentes, mas uma mudança paradigmática no modo de conceber o ensino, a aprendizagem e a própria função social da escola.

Em síntese, a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de normativas ou a uma política de acesso, mas deve ser compreendida como um processo histórico, político e epistemológico que demanda a reconstrução das bases sobre as quais a escola foi historicamente organizada. Trata-se, portanto, de um movimento em permanente disputa, que exige não apenas adesão institucional, mas compromisso crítico com a transformação das práticas educativas.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações persistentes na comunicação social, na interação e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Conforme Campos (2019), trata-se de uma condição complexa, multifatorial e heterogênea, cuja manifestação varia significativamente entre os indivíduos, tanto em intensidade quanto em forma de expressão. Essa variabilidade constitui um dos principais desafios para o campo educacional, pois inviabiliza abordagens padronizadas e exige a compreensão das singularidades de cada sujeito.

A noção de espectro rompe com classificações rígidas e homogêneas, exigindo uma leitura ampliada das formas de desenvolvimento e aprendizagem. Cada estudante apresenta modos próprios de comunicação, interação e construção do conhecimento. Mello (2005) destaca que essa diversidade demanda intervenções pedagógicas planejadas de forma individualizada, respeitando o ritmo, os interesses e as potencialidades do aluno.

No campo educacional, o TEA tensiona modelos tradicionais de ensino estruturados sob a lógica da homogeneidade. Práticas centradas na transmissão linear de conteúdos e na padronização das estratégias tendem a não responder às necessidades desses estudantes. Mendes (2006) argumenta que a manutenção de práticas uniformes contribui para a produção de exclusão no interior de propostas que se apresentam como inclusivas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1982) oferece uma base consistente para a compreensão dessas implicações. O desenvolvimento humano é concebido como resultado das interações sociais mediadas, deslocando o foco das limitações individuais para as possibilidades construídas no contexto social. A deficiência passa a ser compreendida como uma condição que exige reorganização das práticas pedagógicas, e não como uma incapacidade fixa.

A mediação assume papel central no processo educativo. O professor organiza situações que favoreçam a participação do estudante nas interações sociais e nas atividades escolares. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, apoio na comunicação e organização intencional do ambiente contribuem para ampliar as possibilidades de compreensão e engajamento.

Coll (1994) reforça que a aprendizagem se constrói nas relações sociais, o que exige a criação de situações pedagógicas que estimulem a interação, a cooperação e a participação ativa. Para estudantes com TEA, essas interações precisam ser planejadas de forma

intencional, considerando suas formas específicas de comunicação e envolvimento.

A comunicação constitui um dos principais eixos de intervenção pedagógica. Muitos estudantes apresentam dificuldades na linguagem verbal, o que exige a utilização de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação. Recursos visuais, símbolos, gestos e tecnologias assistivas ampliam as possibilidades de expressão e compreensão, favorecendo a participação nas atividades escolares.

A organização do ambiente pedagógico influencia diretamente o processo de aprendizagem. Estruturas previsíveis, rotinas bem definidas e ambientes com menor sobrecarga sensorial contribuem para a redução da ansiedade e para o aumento do engajamento do estudante. A previsibilidade permite maior segurança na realização das atividades e na interação com o contexto escolar.

No âmbito curricular, torna-se necessário flexibilizar estratégias, objetivos e formas de avaliação. A adaptação curricular não se restringe à simplificação de conteúdos, mas envolve a reorganização das práticas de ensino para garantir o acesso ao conhecimento. A centralidade desloca-se do conteúdo em si para as condições de aprendizagem oferecidas ao estudante.

O trabalho docente exige postura investigativa e reflexiva. Nóvoa (2009) destaca que o professor constrói saberes a partir da análise de sua prática, o que se torna essencial em contextos inclusivos. A observação sistemática, a avaliação contínua e a reorganização das estratégias são elementos fundamentais para o desenvolvimento do estudante com TEA.

A articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) fortalece o processo educativo ao possibilitar a construção de estratégias pedagógicas mais consistentes. O planejamento conjunto entre os profissionais contribui para a integração das ações e para a redução de práticas fragmentadas.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA devem ser compreendidas em relação às

condições oferecidas pela escola. Vygotsky (1982) já indicava que as limitações não residem exclusivamente no sujeito, mas nas barreiras impostas pelo meio social e educacional.

O trabalho pedagógico com estudantes com TEA exige reorganização das práticas, revisão de concepções e compromisso com a diversidade. A inclusão efetiva depende da capacidade da escola de construir respostas pedagógicas que considerem as singularidades dos sujeitos e promovam condições reais de aprendizagem.

TRABALHO DOCENTE, FORMAÇÃO E COLABORAÇÃO

O trabalho docente, no contexto da educação inclusiva, ultrapassa a dimensão técnica da transmissão de conteúdos e assume uma natureza essencialmente relacional, reflexiva e mediadora. Conforme Nóvoa (2009), ser professor implica construir saberes a partir da experiência, da reflexão crítica e da interação com outros profissionais, o que se torna ainda mais relevante em contextos marcados pela diversidade.

Nesse sentido, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tensiona diretamente os modelos tradicionais de ensino, que historicamente foram estruturados sob a lógica da homogeneidade. Mendes (2006) argumenta que a escola ainda opera com padrões normativos que dificultam o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo, gerando práticas que, muitas vezes, acabam por reforçar a exclusão dentro do próprio espaço inclusivo.

A formação docente, portanto, configura-se como elemento central na superação dessas contradições. No entanto, conforme evidenciam Glat et al. (2006), a formação inicial dos professores, em geral, não contempla de maneira aprofundada as especificidades da educação inclusiva, limitando-se a abordagens superficiais ou excessivamente teóricas, desconectadas da realidade escolar. Essa lacuna

formativa repercute diretamente na prática pedagógica, produzindo insegurança e, em muitos casos, resistência.

A necessidade de formação continuada emerge, nesse cenário, como estratégia indispensável. Pimenta e Lima (2004) destacam que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como processo permanente, articulado às demandas concretas da prática educativa. No contexto da inclusão, essa formação precisa ir além de cursos pontuais, incorporando espaços de reflexão coletiva, estudo de casos e construção compartilhada de estratégias pedagógicas.

É nesse ponto que o trabalho colaborativo ganha centralidade. Damiani (2008) define a colaboração como um processo de construção conjunta do conhecimento, no qual os sujeitos compartilham responsabilidades, objetivos e decisões. Diferentemente de práticas isoladas, a colaboração promove a integração de saberes e favorece a construção de respostas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

A articulação entre professores da sala regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) representa uma das dimensões mais importantes do trabalho colaborativo. Ferreira et al. (2007) ressaltam que essa parceria possibilita o planejamento integrado, a adaptação curricular e a construção de estratégias que considerem as especificidades dos estudantes com TEA. No entanto, quando essa articulação não ocorre de forma efetiva, o que se observa é a fragmentação das práticas, com prejuízos diretos para o processo de aprendizagem.

Parrilla (1996 apud Damiani, 2008) reforça que a colaboração implica corresponsabilidade, ou seja, todos os profissionais envolvidos devem participar ativamente das decisões pedagógicas. Isso rompe com a lógica de delegação, na qual o estudante com deficiência passa a ser responsabilidade exclusiva de um profissional específico, geralmente o professor do AEE.

Além disso, Costa (2005) diferencia o trabalho colaborativo do trabalho cooperativo, destacando que,

enquanto a cooperação pode se limitar à divisão de tarefas, a colaboração exige diálogo, negociação e construção conjunta de significados. Essa distinção é fundamental para compreender por que muitas práticas escolares, embora aparentemente coletivas, não se configuram como verdadeiramente colaborativas.

Do ponto de vista teórico, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1982) contribui significativamente para a compreensão do trabalho docente na inclusão. Ao enfatizar a mediação e a interação social como elementos centrais do desenvolvimento, o autor reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, independentemente de suas condições.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, organizando situações que possibilitem o avanço do estudante em sua zona de desenvolvimento proximal. Para alunos com TEA, isso implica a utilização de estratégias diversificadas, recursos visuais, mediação intencional e adaptação das interações pedagógicas.

Entretanto, a efetivação dessas práticas depende de condições institucionais adequadas. Lück (2009) destaca que a gestão escolar desempenha papel fundamental na promoção de uma cultura colaborativa, criando espaços para planejamento coletivo, formação e troca de experiências.

Por fim, é importante destacar que o trabalho docente na perspectiva inclusiva exige uma mudança de postura profissional. Não se trata apenas de adquirir novas técnicas, mas de reconstruir concepções sobre ensino, aprendizagem e diversidade. Nesse sentido, a formação, a colaboração e a reflexão crítica constituem pilares fundamentais para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

RESULTADOS E ANÁLISE CRÍTICA

A análise dos dados obtidos na pesquisa evidencia um cenário marcado por avanços no campo

das concepções, mas por limitações significativas no âmbito das práticas pedagógicas. De modo geral, os professores demonstram reconhecer a importância da inclusão escolar e expressam atitudes favoráveis à presença de estudantes com TEA na sala regular, o que, segundo Mantoan (2015), constitui um passo importante na construção de uma cultura inclusiva.

Entretanto, essa predisposição não se traduz, necessariamente, em práticas pedagógicas efetivas. Os dados revelam que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para planejar e executar atividades que considerem as especificidades dos estudantes com TEA, evidenciando uma lacuna entre o discurso inclusivo e a prática cotidiana. Essa contradição é apontada por Glat et al. (2006) como um dos principais desafios da educação inclusiva no Brasil.

Um dos aspectos mais críticos identificados refere-se à formação docente. A maioria dos professores participantes possui formação inicial em Pedagogia, porém com pouca ou nenhuma especialização na área da educação especial. Quando presente, essa formação ocorre, em grande parte, por meio de cursos de curta duração, o que limita a apropriação de conhecimentos mais aprofundados. Essa fragilidade formativa impacta diretamente na qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Outro ponto relevante diz respeito ao trabalho colaborativo. Embora alguns professores relatem a existência de momentos de planejamento conjunto, esses ainda ocorrem de forma pontual e pouco sistematizada. Conforme Pinto (2009), a ausência de espaços estruturados para o planejamento coletivo compromete a integração das ações pedagógicas e dificulta a construção de estratégias inclusivas consistentes.

A articulação entre o ensino regular e o AEE, elemento central para a inclusão, também se mostrou fragilizada. Em muitos casos, o atendimento especializado ocorre de forma paralela, sem diálogo efetivo com o professor da sala regular. Essa falta de

integração reforça a fragmentação do processo educativo, contrariando as diretrizes das políticas públicas de inclusão.

Além disso, os dados evidenciam uma significativa carência de recursos pedagógicos e materiais didáticos adaptados. Os professores relatam dificuldades para desenvolver atividades diferenciadas, especialmente no ensino de leitura e escrita, o que impacta diretamente no desempenho dos estudantes com TEA.

Apesar dessas limitações, os docentes demonstram reconhecer potencialidades nos alunos, destacando aspectos como capacidade de aprendizagem, memória e interesse por determinadas atividades. Essa percepção positiva é fundamental, pois, conforme Bandura (2007), a crença na capacidade do aluno influencia diretamente as expectativas e práticas do professor.

Outro elemento relevante diz respeito à experiência docente com estudantes com TEA. A pesquisa indica que, embora alguns professores já tenham tido contato com esse público, essa experiência ainda é recente e, muitas vezes, insuficiente para garantir segurança na prática pedagógica.

A análise também revela que muitos professores desconhecem instituições ou redes de apoio relacionadas ao autismo, o que evidencia fragilidades na articulação entre a escola e outros serviços. Essa ausência de suporte amplia o sentimento de isolamento docente e dificulta o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Do ponto de vista crítico, os resultados indicam que a inclusão, embora presente no plano legal e discursivo, ainda não se consolidou plenamente no cotidiano escolar. Mendes (2006) argumenta que a inclusão não pode ser reduzida a uma política de acesso, sendo necessário garantir condições reais de aprendizagem.

Além disso, observa-se que a responsabilização pela inclusão recai, muitas vezes, sobre o professor

individualmente, desconsiderando a necessidade de ações institucionais e coletivas. Essa lógica contribui para a sobrecarga docente e para a fragilização das práticas pedagógicas.

Dessa forma, os resultados apontam para a necessidade de uma abordagem mais sistêmica da inclusão, que envolva formação continuada, fortalecimento do trabalho colaborativo, investimento em recursos pedagógicos e articulação com redes de apoio.

Em síntese, a análise evidencia que a inclusão de estudantes com TEA requer não apenas boa vontade docente, mas condições concretas que possibilitem a construção de práticas pedagógicas efetivas, sustentadas por conhecimento teórico, planejamento coletivo e suporte institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda se configura como um campo marcado por tensões entre avanços normativos e limitações concretas no cotidiano escolar. Embora haja um reconhecimento institucional e discursivo da inclusão como princípio orientador das políticas educacionais, sua materialização nas práticas pedagógicas permanece atravessada por desafios estruturais, formativos e epistemológicos.

Os dados analisados indicam que os professores demonstram abertura e disposição para a inclusão, reconhecendo as potencialidades dos estudantes com TEA e a importância de sua presença no ensino regular. No entanto, essa predisposição não se sustenta, de forma consistente, na prática pedagógica, evidenciando um descompasso entre concepção e ação. Tal cenário reforça as análises de Glat et al. (2006) e Mendes (2006), ao apontarem que a inclusão não se efetiva apenas por

meio de diretrizes legais, mas depende de condições concretas que viabilizem sua implementação.

A formação docente emerge como um dos principais pontos de fragilidade identificados. A insuficiência de conhecimentos específicos sobre o TEA, aliada à ausência de processos formativos contínuos e contextualizados, limita a construção de estratégias pedagógicas eficazes. Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a formação como processo permanente, articulado às demandas reais da prática educativa, conforme defendem Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (2009).

Outro aspecto central refere-se ao trabalho colaborativo, cuja fragilidade compromete a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A ausência de planejamento conjunto e de espaços institucionais de diálogo contribui para a fragmentação das práticas pedagógicas, dificultando a construção de intervenções mais integradas e coerentes com as necessidades dos estudantes. A colaboração, conforme Damiani (2008), deve ser compreendida como elemento estruturante da prática docente, e não como ação pontual ou complementar.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo evidencia que o atendimento aos estudantes com TEA exige a superação de modelos tradicionais de ensino, baseados na homogeneidade e na padronização. A perspectiva histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1982), oferece uma base teórica consistente ao enfatizar a mediação, a interação social e a construção do conhecimento como processos fundamentais para o desenvolvimento humano. Essa abordagem reforça a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, intencionais e centradas nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de compreender a inclusão para além do acesso, considerando-a como processo que envolve permanência, participação e aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a escola deve ser concebida como espaço capaz de se reorganizar para acolher a diversidade, rompendo com práticas excludentes historicamente naturalizadas.

As limitações estruturais, como a falta de recursos pedagógicos, suporte técnico e condições adequadas de trabalho, também se apresentam como fatores que impactam diretamente a efetividade da inclusão. Tais aspectos evidenciam que a responsabilidade pela inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, mas deve ser assumida de forma institucional e sistêmica.

Diante desse cenário, reafirma-se que a consolidação da educação inclusiva exige uma mudança paradigmática que ultrapasse o campo normativo e alcance as práticas pedagógicas, as concepções de ensino e a organização escolar. Trata-se de um processo contínuo, que demanda investimento em formação docente, fortalecimento do trabalho colaborativo, reorganização curricular e compromisso político com a equidade educacional.

Por fim, este estudo contribui para o aprofundamento das discussões sobre inclusão escolar, ao evidenciar que o desafio não reside apenas na inserção do estudante com TEA na escola regular, mas na capacidade desta de construir condições reais de aprendizagem. Sugere-se, como desdobramento, a realização de novas pesquisas que investiguem práticas pedagógicas inovadoras, processos formativos e estratégias de articulação institucional que possam fortalecer a efetivação da educação inclusiva em diferentes contextos educacionais.

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: Papirus, 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.