



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-(PROFEI)**

ANTONIA OZENIRA DA SILVA

**ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

São Luís -MA

2026

ANTONIA OZENIRA DA SILVA

**ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Santos

São Luís – MA
2026

Silva, Antonia Ozenira da

Ensino Colaborativo e a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro autista no Ensino Regular / Antonia Ozenira da Silva. – São Luís, 2026.

147 f.

Dissertação (Mestrado) – Curso em Educação Inclusiva - PROFEI, Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

ANTONIA OZENIRA DA SILVA

**ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, vinculada a Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elizete Santos

Aprovado: em **26/03/2026**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ELIZETE SANTOS**
Data: 24/04/2026 17:49:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Elizete Santos
Doutora em História – UNISINOS
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Documento assinado digitalmente
 **JAKSON DOS SANTOS RIBEIRO**
Data: 23/05/2026 23:24:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro
Doutor em História-UFPA
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Documento assinado digitalmente
 **FRANC LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO**
Data: 24/04/2026 18:06:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento
Doutora em Educação -UFRN
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

“Inclusão é o privilégio de conviver com as
diferenças”

Montoan

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força neste momento tão especial que foi a construção da minha dissertação de Mestrado; aos meus dois filhos Emmily Raiana Dias da Silva e Emilio Raiel Dias da Silva, pelo apoio e ajuda nos momentos que precisei, sendo a minha maior motivação para a realização dos meus objetivos, ao meu esposo Domingos Dias da Silva, pelo apoio nos momentos difíceis, a minha mãe mesmo que separada, por ter ficado uma semana com meu pai que está doente, ao meu pai que mesmo doente tem sido o meu companheiro nas noites de sono, ao amigo Patric Devyd Gomes Vieira e minhas amigas Norbelina Vieira Fontenele, Dayse Teixeira Almeida, Iolete de Fátima Oliveira Martins, Simone Neves Queiroz de Freitas, e Diana Oliveira de Andrade, que Deus me deu de presente ao longo deste processo de Mestrado, mesmo morando longe estavam sempre perto nos momentos de dúvidas e interação nos grupos as cascas de bala e os laudados.

À Profª Drª Elizete Santos, que é uma das pessoas mais excepcional e aguerrida que já conheci, pelas orientações, ensinamentos e companheirismo durante todo esse processo de pesquisa, e pela orientação dada.

À minha coordenadora Drª Márcia Raika e Silva Lima, que é uma pessoa extraordinária, onde tive o prazer de conhecê-la ao longo do período de Mestrado, pelo incentivo e apoio para a apresentação de trabalhos.

Ao nosso Assistente Gabriel no tempo que trabalhou no programa PROFEI, pela ajuda e orientações sobre o envio de documentos e orientações gerais tanto no evento I Seminário do PROFEI/UEMA São Luís, quanto no andamento do curso de Mestrado.

A todos os professores do PROFEI/UEMA, em especial ao professor Welberth Santos Ferreira, que me adotou junto das suas orientandas para algumas publicações de trabalhos, por terem compartilhados seus saberes e contribuições para minha formação.

Também os meus agradecimentos se estendem ao PROFEI – UEMA, pela oportunidade de fazer parte de um Programa Nacional de Mestrado tão grandioso, inspirador, inclusivo e equitativo para todos. Por esse programa ter concedido uma bolsa, onde fez toda diferença na minha trajetória como estudante de mestrado, já que essa ajuda financeira me proporcionou

crescimento acadêmico, me levando a participar de diversos eventos científico, publicações de artigos em revistas, anais e capítulos de livros dentro do meu estado Maranhão, em outros estados como Recife, São Paulo, Santa Catarina, Paraíba e em revista internacional Cuadernos de Educación y Desarrollo Portugal - Europa.

A todos os meus colegas do PROFEI, pelas experiências trocadas e momentos compartilhados ao longo do Mestrado, em especial Danubia, Vanessa e Protagulas, pelo apoio e acolhida.

E também os meus agradecimentos a escola municipal José Barreto de Araújo na pessoa da gestora Maria do Socorro da Silva Araújo Chaves, Professores, profissional do AEE e professores de apoio que me receberam com muito carinho e aceitaram participar dessa grandiosa e importante pesquisa na da educação especial/inclusiva.

E por fim, de forma mais que especial a todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para o desenvolvimento deste estudo, para minha formação, preparação e conquista dessa jornada. E obrigada a todos que torceram e oraram pela minha vitória.

RESUMO

Este estudo tem como temática o ensino colaborativo e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular que, ao falar da educação inclusiva, é respaldada pela Constituição Federal de 1988, onde a mesma estabelece que a aprendizagem como um direito universal assegura a todas as pessoas, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. Neste sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender como o ensino colaborativo tem ajudado os professores da sala de aula comum e os profissionais do AEE na elaboração de práticas pedagógicas voltadas para alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. E os objetivos específicos: identificar os desafios encontrados pelos professores da sala de aula comum e dos profissionais da sala de AEE no planejamento das ações pedagógicas para alunos com espectro autista no ensino regular; verificar as práticas exitosas existentes nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala comum e profissionais do AEE; conhecer as práticas pedagógicas inclusivas em regime de colaboração entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE elaboradas para os alunos com espectro autista; elaborar um produto educacional em forma de GUIA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO AEE: Proposta Colaborativa para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do ensino regular. Dessa forma, este trabalho apresenta como problema de pesquisa, “Como o ensino colaborativo contribui para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir das práticas de professores da sala comum e profissionais do AEE? Assim, a metodologia adotada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, por meio da abordagem qualitativa, pautada nas discussões de autores como: Silva; Aguiar e Assumpção JR (2024), Personson e Baer (2018), Capellini e Zerbato (2019), Mendes (2008) e Santos (2020) entre outros. Após abordagem, correu a análise dos textos selecionados. Através da seleção do material, procedendo-se à leitura exploratória e analítica dos textos sobre o tema em estudo. O resultado obtido após aplicação da pesquisa e análise dos dados, foi que a escola campo desenvolve a prática pedagógica pautada no ensino colaborativo, por meio da elaboração do planejamento e demais ações em regime de colaboração entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE. Conclui-se que o ensino colaborativo favorece significativamente a inclusão de alunos com TEA, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes no ensino regular. Dessa forma, esta pesquisa traz como benefícios para academia o oferecimento de subsídios teóricos e metodológicos para a formação inicial e continuada de professores, auxiliando na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e colaborativas no ensino regular, fazendo com que essas práticas inclusivas fortaleçam o vínculo entre a escola e comunidade, gerando maior confiança no processo educativo e no desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas Inclusivas; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

ABSTRACT

This study focuses on collaborative teaching and the inclusion of students with autism spectrum disorder in mainstream education. Inclusive education is supported by the 1988 Federal Constitution, which establishes that learning as a universal right is guaranteed to all people, regardless of their physical, intellectual, or sensory conditions. In this sense, this research has the general objective of understanding how collaborative teaching has helped teachers in mainstream classrooms and special education professionals in developing pedagogical practices aimed at students with autism spectrum disorder in mainstream education. The specific objectives are: to identify the challenges faced by teachers in mainstream classrooms and special education professionals in planning pedagogical actions for students with autism spectrum disorder in mainstream education; to verify the successful practices existing in the pedagogical activities developed by teachers in mainstream classrooms and special education professionals; and to understand the inclusive pedagogical practices developed collaboratively between teachers in mainstream classrooms and special education professionals for students with autism spectrum disorder. To develop an educational product in the form of a **GUIDE TO EDUCATIONAL RESOURCES FOR TEACHERS AND SPECIAL EDUCATION PROFESSIONALS: A Collaborative Proposal for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)**. This work presents the research problem as follows: "How does collaborative teaching, based on the experiences and perceptions of teachers, special education professionals, and other school professionals, contribute to the inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular classroom of the 3rd, 4th, and 5th grades of Elementary School – Early Years?" The methodology adopted in this research is bibliographic and field-based, using a qualitative approach, grounded in the discussions of authors such as: Silva; Aguiar and Assumpção JR (2024), Personson and Baer (2018), Capellini and Zerbato (2019), Mendes (2008), and Santos (2020), among others. Subsequently, the selected texts were analyzed. After selecting the material, an exploratory and analytical reading of the texts on the subject under study was carried out. The result obtained after applying the research and analyzing the data was that the field school develops a pedagogical practice based on collaborative teaching. Through the development of planning and other actions in collaboration between regular classroom teachers and special education professionals. Therefore, this research benefits academia by offering theoretical and methodological support for the initial and continuing training of teachers, assisting in the construction of more effective and collaborative pedagogical practices in regular education, ensuring that these inclusive practices strengthen the bond between the school and the community, generating greater confidence in the educational process and in the integral development of students with ASD.

Keywords: Collaborative Teaching; School Inclusion; Inclusive Pedagogical Practices; Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa das Regiões Integrantes do Estado do Maranhão

Figura 2: Mapa da cidade de Coelho Neto – MA

Figura 3: Foto Fachada da Escola Campo da Pesquisa

Figura 4: Foto do Pátio Interno da Escola

Figura 5: Foto do Corredor e Pátio Externo da Escola

Figura 6: Foto da Sala da Escola

Figura 7: Identidade Visual do Guia de Recursos Pedagógico

Figura 8: Representa o que mudou no CID-10 e CID-11

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Algumas contribuições da proposta do ensino colaborativo

Quadro 1: Evolução da nomenclatura do autismo no DSM e CID.

Quadro 2: Área e Formação dos professores da sala comum, professores de apoio e psicopedagoga

Quadro 3: Área de atuação e Formação dos professores de Apoio e profissional especializado AEE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFSM	Universidade Federal de Santa de Maria
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAEs	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
STF	Supremo Tribunal Federal
OMS	Organização Mundial de Saúde
PcD	Pessoa com Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Motivação da escrita.....	17
1.2 Panorama atual da inclusão escolar no Brasil e Maranhão.....	20
2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO COLABORATIVO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO BRASIL.....	22
2.1 O contexto histórico da educação inclusiva e o ensino colaborativo no Brasil.....	22
2.2 Conceito de educação inclusiva e do ensino colaborativo.....	28
2.3 Coensino: modelos e estratégias.....	30
2.4 A parceria entre professores da sala de aula comum e do professor de atendimento educacional especializado-AEE.....	32
2.5 Benefícios do ensino colaborativo para a inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista.....	34
3 O ENSINO COLABORATIVO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições e propostas colaborativas.....	39
3.1 Contribuições e propostas colaborativas para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo educacional.....	43
4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	48
4.1 O contexto histórico e conceito do autismo.....	49
4.2 Diagnóstico e classificações atuais (DSM-5)	58
4.3 Desafios enfrentados por alunos com TEA no ambiente escolar inclusivo...62	
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: SITUANDO O CASO DA PESQUISA.....	68
5.1 Campo de pesquisa.....	69
5.1.1 Estado do Maranhão.....	69
5.1.2 O município de Coelho Neto - MA.....	71
5.1.3 Escola campo da pesquisa.....	73
5.1.4 Aspectos éticos - legais.....	77
5.2 Caminhos metodológicos do produto educacional.....	77
5.2.1 O contexto de implantação do produto educacional.....	78
5.2.2 Protótipo.....	79
6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCURSÃO DOS DADOS.....	82
6.1 Discussão e Análise dos Resultados Coletados.....	82
6.2 Cenários e Sujeitos da pesquisa.....	84
6.3 A organização da prática colaborativa na escola campo.....	87
6.4 Os Sujeitos da Pesquisa.....	90
6.5 O processo de análise dos dados e resultados.....	94
6.6 Discussões e Resultados Encontrados na Escola Campo de Pesquisa.....	97
7 RECURSO EDUCACIONAL.....	106
7.1 Apresentação dos Recursos Pedagógicos – Guia.....	106
7.1.1 Contexto do Recurso Educacional.....	106
7.1.2 Etapas de elaboração do produto.....	107
7.1.3 Tipos de Recursos Educacionais.....	108
7.1.4 Produção e Apresentação do Conteúdo.....	109
7.1.5 Identidade Visual do Guia de Recursos Pedagógico - a inclusão é a chave para valorização dos estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva.....	110
7.1.6 Estrutura do Guia.....	112
7.1.7 Considerações finais acerca do recurso educacional.....	118

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
9 REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de Dissertação de Mestrado tem como tema o Ensino Colaborativo e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular, nos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Barreto de Araújo, no município de Coelho Neto - MA. Neste sentido o ensino colaborativo configura-se como uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno, na qual o processo educativo ocorre por meio da cooperação, da interação e da participação ativa dos estudantes nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui um direito garantido, cujo objetivo é promover a socialização, o desenvolvimento acadêmico e a autonomia desses educandos.

Dessa forma, a pesquisa aborda o seguinte problema: “Como o ensino colaborativo contribui para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir das práticas de professores da sala comum e profissionais do AEE?”

Neste sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender como o ensino colaborativo tem ajudado os professores da sala de aula comum e os profissionais do AEE na elaboração de práticas pedagógicas voltadas para alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. E os objetivos específicos: identificar os desafios encontrados pelos professores da sala de aula comum e dos profissionais da sala de AEE no planejamento das ações pedagógicas para alunos com espectro autista no ensino regular; verificar as práticas exitosas existentes nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala comum e profissionais do AEE; conhecer as práticas pedagógicas inclusivas em regime de colaboração entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE elaboradas para os alunos com espectro autista; elaborar um produto educacional em forma de GUIA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO AEE: Proposta Colaborativa para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do ensino regular.

O presente estudo justifica-se pela urgência da temática no âmbito educacional, considerando o crescente número de alunos público-alvo da

educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tal cenário evidencia a necessidade de avançar na superação dos desafios relacionados à efetivação dos processos de inclusão e aprendizagem escolar desses alunos na rede regular de ensino, com especial atenção aos estudantes com deficiência e/ou transtornos.

Assim, o trabalho busca contribuir, em sentido amplo, para a melhoria do desempenho escolar desses discentes, possibilitando o desenvolvimento de práticas profissionais que favoreçam o alcance de melhores resultados educacionais dos alunos com deficiência e transtornos inseridos em salas de aula comuns do ensino regular.

Neste viés, à luz do princípio da educação para todos, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988, e diante dos inúmeros avanços na área educacional, evidencia-se a busca por uma educação inclusiva que garanta o acesso à educação em condições de igualdade. Tal perspectiva visa não apenas à inserção do aluno no ambiente escolar, mas também à sua permanência, assegurando-lhe condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa maneira, a partir das observações realizadas, evidenciou-se a necessidade de investigar o ensino colaborativo sob a perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao ingressarem na escola regular. Considerando que a sala de aula contemporânea demanda práticas pedagógicas que atendam à diversidade dos estudantes, compreende-se que o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia adequada a esse contexto.

Tal modelo fundamenta-se na colaboração entre o professor da sala de aula comum e o profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo ambos corresponsáveis pelo planejamento, organização, implementação e avaliação das práticas pedagógicas destinadas a grupos específicos, com vistas à garantia de um ensino de qualidade para todos no ambiente escolar.

Portanto, a pesquisa científica apresenta relevância social e acadêmica, desempenhando um papel fundamental no avanço do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade. Por meio dela, promovem-se avanços tecnológicos, melhorias na qualidade de vida e o fortalecimento do

desenvolvimento econômico e social. Além disso, a pesquisa contribui para a identificação e a solução de problemas sociais, especialmente diante das constantes transformações das comunidades, ao mesmo tempo em que favorece o crescimento acadêmico e intelectual do pesquisador, por meio da produção e da ampliação de novos conhecimentos. Esta dissertação, está estruturada em 08 capítulos.

O capítulo 1, é a introdução que tem como objetivo apresentar a temática em estudo, contextualizando a importância da pesquisa no campo da Educação Especial, com foco nos estudantes com TEA.

O Capítulo 2, intitulado de a Educação Inclusiva e o Ensino Colaborativo: fundamentos e práticas, apresenta-se uma análise teórica sobre o histórico da educação inclusiva e o conceito do ensino colaborativo, abordando suas principais perspectivas, fundamentos e práticas, com destaque para as contribuições dos autores.

O capítulo 3, trata-se do Ensino Colaborativo no Âmbito da Educação Inclusiva: contribuições, concepções, narrativas e propostas colaborativas, onde este capítulo, enfatiza-se o surgimento do ensino colaborativo como uma prática pedagógica fundamental para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar comum.

O capítulo 4, abordou-se sobre o transtorno do espectro autista (TEA), buscando fazer uma análise teórica sobre o contexto histórico do transtorno do espectro do autismo, o conceito e suas principais características, diagnóstico, classificações, com destaque para os desafios enfrentados e classificações dos níveis de gravidade dentro do atual contexto.

O capítulo 5, Procedimentos Metodológicos: situando o caso da pesquisa, apresenta os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, descrevendo o campo da pesquisa, a localização, os aspectos éticos – legais, caminhos metodológicos do produto educacional, o contexto de implantação do produto educacional e discorre sobre a construção do produto educacional.

O capítulo 6, aborda a análise, os resultados e a discussão dos dados que constituem as etapas fundamentais no desenvolvimento de uma pesquisa científica, pois possibilitam interpretar as informações coletadas à luz do referencial teórico adotado. Nessa etapa, os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa são organizados, sistematizados e analisados de

forma crítica, permitindo identificar padrões, relações e significados que respondam aos objetivos do estudo

O capítulo 7, apresenta o “Recurso Educacional”, sendo que neste capítulo constam as etapas da elaboração do produto, em consonância com os estudos realizados na pesquisa, bem como os objetivos, as estratégias e os resultados alcançados.

O capítulo 8, Considerações finais: São apresentados os resultados da pesquisa e principais conclusões acerca do estudo, além de propostas que poderão ser desenvolvidas em pesquisas futuras.

Para tanto, ressalta-se que a investigação aqui realizada se mostra pertinente tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, uma vez que busca compreender de forma mais aprofundada as possibilidades e as condições necessárias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Os resultados desta pesquisa apontam para possibilidades de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos acerca da inclusão, contribuindo para o fortalecimento das práticas pedagógicas por meio da reflexão sobre os casos de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, como desdobramento, o estudo pode subsidiar, ainda que de forma prospectiva, a adoção desse modelo de ensino nos processos formativos de professores do ensino comum da sala regular.

1.1 Motivação da inscrita e processos de formulação teórica

O *insight* por esta temática manifestou-se em função da minha¹ própria prática docente, que ocorreu em um determinado dia, durante minha participação na sala de aula de uma colega que ficava ao lado da sala em que eu ministrava aulas. Contudo, fui chamada para ajudar no momento da realização das tarefas corriqueiras dos alunos, e durante a aplicação das atividades, percebi que tinha um aluno autista não verbal e ele não participava deste momento de construção do conhecimento com os demais alunos. Portanto, esta situação me angustiou profundamente, fazendo com que eu tomasse a decisão de procurar uma qualificação com a formação *STRICTO*

¹ A utilização do verbo e de pronomes conjugados na 1ª pessoa do singular foi uma característica desta parte da narrativa, uma vez que este conteúdo expressa minha trajetória pessoal e profissional.

SENSU na área da Educação Inclusiva, visando buscar métodos adequados para trabalhar com os estudantes portadores de deficiência e em especial aos alunos com TEA.

Dessa forma, ao longo da minha trajetória profissional como especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: supervisão e orientação escolar e professora da Educação Infantil, enfrentei diversos desafios em sala de aula, para trabalhar com a criança PcD e principalmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA, por não ter formação na área da educação especial/inclusiva. Sendo que este processo, exige um olhar humanizado e desafiador ao mesmo tempo, pelo fato de as instituições de ensino não disponibilizarem recursos pedagógicos adequados e nem curso de formação continuada na área da educação especial/inclusiva, dificultando o desenvolvimento de habilidades por estes estudantes com TEA.

Assim, para trabalhar as habilidades do público-alvo da educação especial/inclusiva é necessário buscar parcerias, entre o professor da sala de aula comum e do profissional de AEE. Neste sentido percebe-se que isso é possível, através da elaboração de um guia de recursos pedagógicos para professores e profissionais do AEE: proposta colaborativa para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Por se tratar de um projeto voltado ao Ensino Fundamental — Anos Iniciais, considera-se que esse período é basilar para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que corresponde à fase em que começam a estruturar suas ideias, tanto no âmbito fisiológico, relacionado ao conhecimento de si e do outro, quanto no âmbito educacional, com maior ênfase na aprendizagem da formação de palavras, frases e textos. Nesse contexto, observou-se que os recursos pedagógicos utilizados durante as atividades em sala de aula contribuem significativamente para a facilitação da aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em virtude da diversidade de possibilidades, da interação e do engajamento promovidos entre os estudantes.

Nesta perspectiva, com o passar dos anos e vivenciando a cada dia um encontro com meus alunos e demais estudantes dentro do espaço escolar, despertou em mim o desejo de registrar os recursos pedagógicos manuseados no momento da realização das atividades em um guia para proporcionar tanto professores da sala de aula comum, quanto aos profissionais do AEE ou sala de

recursos a oportunidade de enriquecer sua prática pedagógica e provocar mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Já que a prática pedagógica mediada pelo uso de recursos educativos voltados aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode se promover melhorias significativas no engajamento, no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas, bem como na redução da ansiedade, além de potencializar a motivação por meio de atividades alinhadas aos interesses desses alunos. Assim, o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e a organização de um ambiente estruturado, flexível e acolhedor mostram-se fundamentais para atender às necessidades específicas do estudante com TEA, minimizando o estresse e favorecendo uma aprendizagem significativa e colaborativa.

Ao longo da prática docente, observou-se que o ensino centrado no desenvolvimento de conteúdo não estimulava a criatividade nem a participação ativa dos alunos nas atividades propostas, especialmente no caso dos estudantes com TEA, que demandam estímulos adequados para a superação de dificuldades e barreiras no processo de aprendizagem. Dessa forma, compreendeu-se que cada educando possui um ritmo próprio de aprendizagem e que os recursos pedagógicos não devem ser concebidos apenas como momentos recreativos, mas como estratégias pedagógicas que possibilitam ao aluno experienciar o prazer de aprender de maneira lúdica, diversificada e contínua, favorecendo a construção de novas formas de aprender.

Nesse contexto, diante dos desafios inerentes ao trabalho pedagógico com estudantes portadores de deficiência, evidenciou-se a necessidade de ampliar os conhecimentos na área da educação inclusiva. Assim, buscou-se o aprimoramento profissional por meio da realização de cursos de formação inicial e continuada, aperfeiçoamento, extensão e estudos voltados à Educação Inclusiva.

Assim, com esse propósito, o ingresso no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA) configurou-se como uma oportunidade de concretização do projeto de formação acadêmica, possibilitando a ressignificação das experiências profissionais vivenciadas e a ampliação da compreensão acerca das diversas necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

De acordo com o objetivo do PROFEI é oferecer formação continuada para professores da rede pública de ensino com foco em educação inclusiva e uso de tecnologias digitais. Onde este programa de mestrado busca desenvolver ações colaborativas na escola, utilizando o projeto pedagógico como elemento norteador para garantir a inclusão, por meio da capacitação de educadores para atuar em escolas que visam a inclusão, aprimorando seus conhecimentos e saberes.

Ademais, o contato com teorias e práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas favoreceu a reflexão crítica sobre a atuação docente na sala de aula comum. Neste viés, compreendeu-se que o uso de recursos pedagógicos voltados para uma prática inclusiva é fundamental para a construção de um ambiente escolar agradável e diversificado, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos discentes com necessidades educacionais especiais em contextos inclusivos.

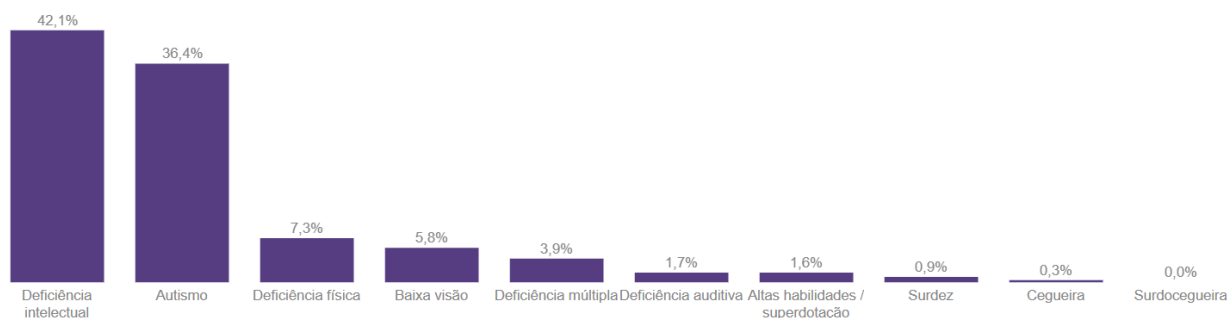
1.2 Panorama atual da inclusão escolar no Brasil e Maranhão

Segundo Brasil (INEP,2025), o panorama da educação especial e inclusiva sobre o número de matrículas que contempla estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, entre 2023 e 2024, alcançou a marca de 2,1 milhões de estudantes, representado um aumento de 58,7%, em relação ao ano de 2020 que tinha o total de 1,8 milhões. E com relação a inclusão quando se observa especificadamente a faixa etária de 4 a 17 anos, consta-se um crescimento progressivo no percentual de estudantes matriculados em classes comuns do ensino regular; sendo que o índice passou de 93,2% em 2020, para 95,7% em 2024, evidenciando uma tendência contínua de inclusão educacional. No mais, o relatório nacional evidenciou que a distribuição das matrículas na educação especial é feita conforme o tipo de deficiência.

De acordo com o Censo Escolar de (2024), na educação básica as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA aumentaram 44,4%, entre 2023 e 2024, o número saltou de 636.202 para 918.877 nesse período, cabendo ressaltar que esses foram os resultados da primeira etapa da pesquisa estatística que o Ministério da Educação -MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP contextualizaram em coletiva de imprensa no dia 9 de abril de 2025.

Especificadamente no estado do Maranhão, de acordo com o instituto Rodrigo Mendes (2024) foram registrados 70.620 estudantes da educação especial e desse número a proporção de matrículas da educação especial é 3,8% e dessa proporção de matrícula na educação especial 36,4% são autistas.

Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência



Fonte: Instituto Rodrigues Mendes, 2024.

Outrossim, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira -INEP (2024) “o número de matrículas de estudantes com autismo na educação básica tem aumentado progressivamente nos últimos anos, refletindo a ampliação das políticas de inclusão escolar”. Dessa forma, para o Instituto esse crescimento representa, por lado, o avanço no diagnóstico precoce e, por outro, a relevância de maior investimento em formação de professores e de estrutura das escolas para atender adequadamente a esses estudantes.

Montoan (2003, p.16), afirma que “a inclusão não é um favor, mas um direito. E esse direito só será garantido se a escola e os professores estiverem preparados para lidar com a diversidade humana em todas as suas formas”. Para a autora a formação docente deve ir além dos aspectos técnicos, mas deve ser abordado também outras dimensões como éticas, sociais e política da inclusão. Assim, pode-se dizer que apenas a formação inicial muitas vezes não contempla, de forma suficiente, os temas relacionados à educação especial e à inclusiva. Por isso, a formação continuada tem um papel crucial, oferecendo espaços para reflexão sobre a prática e reforça que a inclusão escolar é um princípio que deve atravessar todos os componentes curriculares da formação docente.

Portanto, para os professores e profissionais do AEE que trabalham com estudantes com TEA, torna-se um desafio garantir um ensino aprendizagem que

seja inclusiva e que considere as necessidades específicas desses estudantes, sem prejudicar sua autoestima, engajamento e motivação em relação ao processo de aprendizagem dos conteúdos.

Já que os alunos com autismo podem apresentar desorganização de ideias, comunicação, interação e dificuldades em habilidades de linguagem, como processamento sensorial e pragmática, podendo afetar a fluidez, a estrutura e a coesão dos textos. E ainda é recorrente a desatenção e a distração, sendo características frequentes do TEA, isso pode dificultar a concentração no momento da escrita e da leitura, impactando a qualidade e o desenvolvimento da produção textual. Por isso, a formação dos profissionais docentes é de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes com transtorno do espectro autista-TEA.

Após o exposto, busca-se com este trabalho contribuir com o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com TEA, através do guia com uma proposta colaborativa de recursos pedagógicos, que converge com a linha de pesquisa I – Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo geral: Propor o uso de recursos pedagógicos para a orientação de professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, através do ensino colaborativo para alunos com transtorno do Espectro autista (TEA) no ensino fundamental – Anos Iniciais da rede pública da cidade de Coelho Neto – MA.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO COLABORATIVO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Este capítulo apresenta uma análise teórica sobre o histórico da educação inclusiva e o conceito do ensino colaborativo, abordando suas principais perspectivas, fundamentos e práticas, com destaque para as contribuições das autoras Mendes (2008, p.114) e Capellini e Zerbato (2019, p.21). Introduz rapidamente a educação inclusiva, explanando os conceitos de educação inclusiva e de ensino colaborativo, o coensino seus modelos e estratégias, a parceria entre o professor da sala comum/ professor especializado, com ênfase nos benefícios do ensino colaborativo para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.

2.1 O contexto histórico da educação inclusiva e o ensino colaborativo no Brasil

O Brasil ao longo do tempo foi marcado historicamente por lutas em prol de uma educação para pessoas com deficiência, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais no modo como o país enxerga as pessoas com deficiência e suas necessidades educacionais; antes da década de 60, a educação era marcada por exclusão e assistencialismo.

Dessa forma, observou-se que da década 1960 a 1980, foi o surgimento da educação especial, sendo também o período que começaram a surgir instituições específicas para atendimento educacional de pessoas com deficiência, como as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) e a Fundação Pestalozzi. Segundo a Unesco, 1994 "A educação especial não é um privilégio, mas um direito inalienável de todo ser humano.". Em 1973, o governo criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). No entanto, a abordagem ainda era segregadora, com classes e escolas especiais, distantes da rede regular de ensino.

A inclusão e a acessibilidade configuram-se, na contemporaneidade, como temas emergentes e indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Embora hoje esses conceitos estejam associados a direitos humanos, políticas públicas e justiça social, o percurso histórico da Educação Especial e da compreensão social da deficiência revela um passado marcado pela exclusão, pela negação de direitos e pela invisibilização das pessoas com deficiência.

Todo o histórico da Educação Especial, e da própria deficiência, evidencia que, desde os primórdios da humanidade, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram descartadas. Em sociedades antigas, especialmente nos períodos em que predominava o modo de vida nômade, a sobrevivência coletiva estava diretamente relacionada à força física, à mobilidade constante e à capacidade de acompanhar o grupo. Nesse contexto, uma pessoa com deficiência era vista como alguém que atrasava o processo de deslocamento e colocava em risco a subsistência do grupo. Por essa razão, muitos indivíduos eram abandonados à própria sorte, privados do convívio social e do direito à vida digna.

De acordo com Aranha (2001), “ao longo da história, essa lógica excludente assumiu diferentes formas. Em determinados períodos, a deficiência foi compreendida como castigo divino, sinal de impureza ou anormalidade, reforçando práticas de isolamento social e institucionalização”. Tais concepções contribuíram para a construção de um modelo médico da deficiência, no qual o foco recaía exclusivamente sobre as limitações do indivíduo, desconsiderando os fatores sociais e ambientais que produzem a exclusão.

Nesse cenário, a inclusão e a acessibilidade emergem como respostas críticas a esse histórico de exclusão. A inclusão propõe a participação plena das pessoas com deficiência em todos os espaços sociais, especialmente no âmbito educacional, enquanto a acessibilidade busca eliminar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que impedem o exercício da cidadania. Ambas rompem com a lógica do descarte e da adaptação do indivíduo ao meio, deslocando a responsabilidade para a sociedade, que deve se reorganizar para acolher a diversidade humana.

Assim, discutir inclusão e acessibilidade significa reconhecer o passado excludente, compreender os avanços conquistados e reafirmar o compromisso ético com a garantia de direitos. Trata-se de um movimento contínuo de transformação social, que exige mudança de mentalidades, práticas e políticas, para que as pessoas com deficiência deixem de ser vistas como um obstáculo e passem a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, com potencialidades, histórias e contribuições fundamentais para a sociedade.

Dessa forma, até meados do século XX, as pessoas com deficiência eram amplamente excluídas do sistema educacional regular. Quando havia atendimento, ele se dava em instituições filantrópicas ou religiosas, com caráter assistencialista. A deficiência era vista sob uma ótica médica e caritativa, e os indivíduos eram tratados como incapazes de frequentar a escola comum.

Para um melhor entendimento dos acontecimentos sobre a deficiência Figueira (2013, p.27) divide esse processo em três momentos distintos, possibilitando um entendimento cronologicamente: “1) a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; 2) o desenvolvimento de legislações específicas; 3) a era da Inclusão Escolar e Social”.

Segundo Mazzotta (2011, p.2) os primeiros registros da educação inclusiva no Brasil ocorreram:

no final dos anos de 1950 e início de 1960, os primeiros processos para “educação de deficientes”, “educação dos excepcionais” ou “educação especial”, termos que eram frequentes na época para designar educação de pessoas com deficiência. Essas eram as primeiras possibilidades de integração ainda em pequenos movimentos, nas quais a prioridade do processo era o contato e aproximação dos sujeitos com a sociedade.

Assim, mediante os estudos, foi constatado que no mesmo período, na década de 1850, por meio de Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Segundo Figueira (2013, p.23) relata que houve uma modificação do nome do Instituto:

No governo republicano, o chefe de governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o ministro da Instrução Pública, Correios e telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, no dia 17 de maio de 1890, assinaram o Decreto-lei nº 408, mudando o nome anterior para Instituto Nacional dos Meninos Cegos.

Para o autor essa mudança ocorreu no período republicano subsequente às mudanças de regime no Brasil. Essa alteração reflete a transição do Brasil de Império para República e a adaptação da instituição às novas estruturas governamentais e sociais. Posteriormente, o nome foi novamente alterado para Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao Professor e diretor da instituição, Benjamin Constant.

Contudo, foi na década de 1990, que a inclusão ganhou mais destaque e relevância com a aprovação das leis como a Constituição Federal de 1988, onde houve uma mudança significativa: ela passou a garantir o direito de todos à educação, incluindo as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, um documento internacional que defende a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394) reforçou o direito ao atendimento educacional especializado.

Neste sentido, a educação inclusiva avançou a partir da consolidação das políticas inclusiva nos anos 2000, ganhando mais força com políticas públicas específicas na área da inclusão. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a prever metas para a inclusão. Em 2008, o Decreto nº 6.571 instituiu o atendimento educacional especializado (AEE), e foram criadas salas de recursos multifuncionais para atender alunos com deficiência em escolas regulares.

No entanto, a inclusão como direito obrigatório vem desde 2009, com a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares passou a ser

obrigatória. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146) reforçou os direitos à educação inclusiva, proibindo a recusa de matrícula por parte das escolas e prevendo acessibilidade, adaptações e formação de professores. De acordo com o art. 28, caput – Lei nº 13.146/2015: "É assegurado à pessoa com deficiência o direito à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, garantido sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida."

Para tanto, apesar dos avanços legais, a realidade ainda apresenta muitos desafios. Faltam infraestrutura adequada, formação de professores, e ainda existe resistência de parte da sociedade. Em 2020, o Decreto nº 10.502 propôs mudanças que foram vistas como um retrocesso por especialistas, pois incentivava a separação dos alunos com deficiência. Esse decreto foi posteriormente suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Diante dos avanços da educação inclusiva observados neste breve contexto histórico acima citado, apresenta-se o Ensino Colaborativo que é uma abordagem pedagógica centrada na cooperação entre educadores, alunos e demais atores do processo educativo, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa e a inclusão.

No Brasil, essa prática tem ganhado relevância principalmente a partir das discussões sobre educação inclusiva e práticas pedagógicas integradoras. De acordo com as autoras Capellini e Zerbato (2019, p.35) em seu livro "o que é ensino colaborativo?" O ensino colaborativo começou na década 1980 nos Estados Unidos, através dos autores Garvar e Papania (1982), Will (1986); Wood (1998).

Diante do contexto, as raízes do ensino colaborativo no Brasil remontam às influências das teorias construtivistas e socioconstrutivistas, especialmente as ideias de Lev Vygotsky, que enfatizava o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. A partir dos anos 1990, com a ratificação da Declaração de Salamanca (1994) e o avanço de políticas públicas voltadas à inclusão escolar, o ensino colaborativo começou a ser discutido como uma estratégia pedagógica importante para atender à diversidade presente nas salas de aula.

Entretanto, foi nos anos 2000 que ganhou notoriedade dentro da academia, através de diversos autores entre os principais pode-se destacar,

Mendes (2008, p.406) “expõe que os docentes das escolas regulares não estão adaptados para lidar com os alunos com alguma deficiência em sala de aula”. A justificativa para tal ação é que muitos consideram a população de deficientes minoritária para lutar por seus direitos. Porém, em 2012, Carla Vilaronga descreveu “o coensino como uma prática que articula a presença do professor de educação especial com o docente do ensino comum para favorecer o processo inclusivo”.

Assim, Vilaronga em sua tese no ano 2014, aponta que “Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores” configura-se como uma base importante para o desenvolvimento profissional docente. No entanto, o ensino colaborativo ganhou força a partir do desenvolvimento das políticas públicas na área educacional e principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que abriu espaço para propostas pedagógicas flexíveis e voltadas à inclusão. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforçou o papel do ensino colaborativo ao sugerir práticas pedagógicas compartilhadas entre professores do ensino comum e especialistas da educação especial.

Entretanto, a implantação do ensino colaborativo nas escolas ocorreu após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Que no contexto brasileiro, a prática do ensino colaborativo caracteriza-se, em geral, pelo planejamento conjunto, pela docência compartilhada e pela correção coletiva das atividades, envolvendo dois ou mais professores geralmente um da educação regular e outro da educação especial que atuam de forma articulada na mesma sala de aula. Essa abordagem tem como objetivo promover a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e seus diferentes ritmos de aprendizagem.

A sua implantação nas escolas não foi uma tarefa fácil, pois enfrentou alguns desafios como: falta de formação específica para os professores; dificuldades na organização do tempo e currículo escolar e resistência institucional ou falta de apoio da gestão, para realização de ações voltas para a parceria entre os profissionais que fazem o processo educacional no ambiente escolar. Nos últimos anos, principalmente após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), “o ensino colaborativo passou a ser cada vez mais

associado ao desenvolvimento de competências socioemocionais, ao trabalho por projetos e ao uso de metodologias ativas”.

Surgindo assim, mais uma ferramenta para impulsionar a prática do ensino colaborativo, que foi a inclusão digital, onde se intensificou o uso de tecnologias educacionais, (especialmente após a pandemia de COVID-19), também favorecendo novas formas de colaboração entre professores e entre alunos, mesmo em ambientes virtuais. Além disso, universidades e centros de formação têm ampliado suas pesquisas e programas de extensão voltados para práticas colaborativas, reconhecendo seu potencial para a inovação pedagógica e para a construção de uma escola mais democrática e justa.

Neste viés Araújo (2011, p.633) compreende que:

os ambientes virtuais possibilitam não apenas interação com texto escritos, esta nova linguagem digital inclui também a habilidade de construir sentido em textos multimodais, ou seja, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço.

Para o autor, os ambientes virtuais ampliam as formas tradicionais de interação com textos, que antes se restringiam exclusivamente à linguagem escrita. Porém com o advento da linguagem digital, torna-se necessário desenvolver novas competências, especialmente a capacidade de interpretar e produzir sentidos a partir de textos multimodais.

Esses textos combinam diferentes recursos semióticos, como palavras, imagens e sons, organizados em um mesmo espaço comunicativo. Dessa forma, Araújo (2011) evidencia que “a leitura e a aprendizagem em ambientes digitais exigem habilidades mais complexas, que vão além da decodificação textual, demandando do sujeito uma postura ativa na construção de significados”. Assim, diante da relevância dos temas abordados nesta subseção apresenta-se a seguir os conceitos da educação inclusiva e do ensino colaborativo.

2.2 Conceito de educação inclusiva e do ensino colaborativo

A educação inclusiva se tornou um tema discutido mundialmente, por ser pensada como uma forma de incluir a pessoa dentro dos espaços educacionais ou não, com vista na inclusão de todos ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Ferreira (1998, p.32), “a inclusão é o ato ou efeito de incluir”. Que diante do contexto, busca-se não somente o ato de incluir, mas o processo de educar/ensinar todas as pessoas, inclusive as com deficiências no

mesmo grupo de alunos. Tendo em vista, a compreensão da educação inclusiva como uma educação para todos. Segundo Mendes (2006, p.395):

A inclusão é definida como a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, conjuntamente, promover a equiparação de oportunidades para todos, possibilitando-lhes direito à cidadania, respeito à diversidade, aceitação e reconhecimento político das diferenças.

O termo Inclusão Escolar tem sido bastante utilizado para falar das conquistas relacionadas à oferta de ensino para todas as pessoas. No entanto, muitas vezes ele assume a ideia de adaptar os estudantes ao modelo de escola já existente, sem que haja mudanças na estrutura, nas ideias ou nas práticas educativas. Para Garcia (2014, p.2):

Inclusão consiste na relação travada em contexto histórico social, por sujeitos sociais, ou seja, uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com o seu contrário – a exclusão – mas que se estabelece na direção de questionar e superar as práticas sociais baseadas nas desigualdades.

Dessa forma, percebe-se que a inclusão escolar é vista como algo complexo, pela necessidade de se incluir, já que existe pessoas que estão fora de um espaço, onde estão excluídas pela sociedade. A inclusão se baseia na ideia de que cada pessoa é única, com suas próprias diferenças. Por isso, diante de tanta diversidade, pode ser difícil entender todas essas diferenças de forma completa.

Assim, de acordo com Paulon (2007, p.21), “para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola é também necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva”. Contudo, para que ocorra a inclusão dentro do ambiente escolar é plausível que todos os profissionais se percebam como agentes da educação inclusiva, para possibilitar o engajamento, o acolhimento e a inclusão dos alunos de forma igualitária, equitativa dentro do mesmo viés de atendimento. Segundo Mantoan (2003, p.20-25), “a educação inclusiva busca a integração de todos os alunos em um sistema educacional único, em vez de separar alunos com deficiência em escolas especiais”.

Com vista em uma educação inclusiva que atenda a todos, apresenta-se o conceito de ensino colaborativo, que também chamado de coensino, por um modelo de educação inclusiva onde os professores regulares e de educação especial trabalham juntos, compartilhando responsabilidades pelo planejamento,

ensino e avaliação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Onde Capellini e Zerbato (2019, p.35) frisam que:

O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceira em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial. O Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário.

Segundo as autoras, este modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. No entanto, a efetivação dessas propostas ainda esbarra em práticas pedagógicas tradicionais, na fragmentação do trabalho docente e na insuficiência de formação continuada por parte de alguns atores políticos locais.

O ensino colaborativo, ao propor a corresponsabilização entre os profissionais da educação, revela-se como uma estratégia potente para superar barreiras à aprendizagem, desde que seja sustentado por condições institucionais, planejamento coletivo e compromisso pedagógico. Assim, a consolidação da educação inclusiva exige mais do que discursos normativos, demandando ações concretas que articulem teoria e prática no cotidiano escolar.

2.3 Ensino Colaborativo ou Coensino: modelos e estratégias

O Ensino Colaborativo ou Coensino é uma forma de ensinar, através de parceiras entre o professor da sala regular de ensino comum e o professor da educação especial, visando melhorar a qualidade do aprendizado nos alunos sejam público-alvo da educação especial ou não. Assim, o Ensino Colaborativo ou Coensino, tem se apresentado como serviço de apoio promissor na escolarização de alunos PAEE na classe comum das escolas regulares. Para Pontes (2009), Rabelo (2012), Mendes (2014) e Lago (2014):

A literatura considera como Ensino Colaborativo ou Coensino como um tipo de serviço em que professor da educação especial e professor do ensino regular desenvolvem uma parceria compartilhando as responsabilidades de planejar, instruir e avaliar o ensino ofertado a uma sala de aula heterogênea de alunos”.

Segundo Mendes (2016, p.387-404), no Brasil, esse tipo de “serviço é pouco conhecido, sendo usado apenas em casos pontuais ou experimentais e, as escolas não têm desenvolvido uma cultura colaborativa a fim de atingir o

processo inclusivo, as ações estão voltadas para o individualismo”. Para tanto, é necessário que tipo de ensino ganhe mais destaque nas escolas por se tratar de um trabalho eficaz que favorece a permanência e a participação dos alunos PAEE no ambiente escolar.

Neste sentido Friend e Bursuck (2009, p. 92), para melhor funcionamento do ensino inclusivo em sala de aula comum, criaram-se modelos de atuação em uma proposta de Ensino Colaborativo ou Coensino que são explicados da seguinte forma:

- a. Um professor e um observador: o professor apresenta uma instrução, ao passo que o outro coleta informações acadêmicas, comportamentais ou sociais acerca de alunos individualmente ou do grupo;
- b. Estação de ensino: a instrução é dividida em três partes não sequenciais, e os alunos são organizados em três grupos, revezando de estação em estação; são auxiliados pelos professores na primeira e na segunda estações e trabalham de forma independente na terceira;
- c. Ensino paralelo: dois professores – cada um com a metade do grupo – expõem o mesmo material com o objetivo primordial de promover a distinção instrucional e conseguir mais participação dos alunos;
- d. Ensino alternativo: um professor trabalha com a maior parte dos alunos, enquanto o outro trabalha com um grupo menor para reforço, enriquecimento, avaliação, ensino prévio ou outro propósito qualquer.
- e. Equipe de ensino: tanto um quanto o outro professor lideram a instrução de grandes grupos por meio de exposições, objetivando apresentar pontos de vista antagônicos em um debate, o que é feito por meio de duas maneiras distintas de resolver um problema.
- f. Um professor e um assistente: um professor lidera uma instrução enquanto o outro circula entre os alunos e lhes oferece ajuda individual.
- g. O professor da sala comum trabalha em parceria com o professor da educação especial AEE na sala de recurso.

Fonte: Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.4, n.1, jan-abr.2020, p.76-86

Diante dos modelos do ensino colaborativo ou coensino evidencia-se as estratégias para implantar este modelo de ensino, já que para adoção desse tipo de ensino requer planejamento e diálogo entre os profissionais envolvidos, que segundo MENDES et. al., (2014, p.17):

A literatura tem mostrado que o trabalho de colaboração entre profissionais da educação comum e especial é eficaz para: resolver problemas de ordem administrativa, pedagógica e comportamental; promover desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, sejam eles professores, diretores, alunos com ou sem deficiência, pesquisadores, sejam eles alunos da graduação e pós-graduação; e favorecer o desenvolvimento das escolas inclusivas.

Assim, mediante estudos pode-se citar algumas estratégias recomendadas como: planejamento conjunto; agendamento de reuniões

regulares para elaboração de planos de aula, divisão de tarefas e avaliação de resultados; definição clara de papéis: mesmo com a colaboração, é importante que cada docente compreenda suas funções específicas em cada momento da prática; desenvolvimento profissional: formação continuada sobre o ensino colaborativo ou coensino, inclusão e metodologias ativas; comunicação constante: criar um canal de diálogo aberto entre os professores, garantindo alinhamento de objetivos e ajustes durante a prática e Avaliação colaborativa: realizar avaliações que considerem a perspectiva de ambos os docentes, assim como a participação dos alunos.

Para tanto, observa-se que os modelos de ensino colaborativo ou coensino é uma forma de ensinar os alunos, através da parceria entre todos os profissionais que trabalham na instituição de ensino, visando proporcionar um processo de aprendizagem transformador, dentro do movimento de inclusão por meio de engajamento e interação dos educandos, por meio de seus pares no ambiente educacional com o intuito de satisfazer as necessidades dos alunos público-alvo do PAEE.

2.4 A parceria entre professores da sala de aula comum e do professor de atendimento educacional especializado-AEE no contexto da escola inclusiva

A inclusão escolar, é entendida como o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade seja em classe comum de ensino regular ou de educação especial, onde pressupõe a construção de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças. Nessa perspectiva, o trabalho de forma conjunta entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado AEE, é essencial para garantir que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso ao currículo e possam desenvolver seu potencial.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), “a construção de uma escola inclusiva demanda a atuação colaborativa entre diferentes profissionais da educação, especialmente entre o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Essa parceria é fundamental

para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a parceria entre o professor da sala regular de ensino e o professor do atendimento especializado AEE, é fundamental para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva voltada para todos os alunos que se matriculam e permanece na instituição educacional, objetivando que os responsáveis dentro dos espaços escolares possam oferecer as condições necessárias para que os professores desenvolvam seu trabalho com maestria, qualidade e equidade, visando um processo de ensino aprendizagem pautado na garantia do direito de todos estudarem.

Segundo Mendes (2006, p.389):

O professor da sala comum é o responsável pelo ensino do currículo geral, enquanto o professor do AEE atua de forma complementar e/ou suplementar, promovendo o acesso ao conhecimento por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e estratégias específicas às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, para a autora enquanto o primeiro trabalha diretamente com os conteúdos e metodologias que promovem a aprendizagem de todos, o segundo realiza um atendimento individualizado ou em pequenos grupos, em turno oposto ao da sala comum, com foco na ampliação da autonomia e da funcionalidade do aluno, com foco no desenvolvimento de habilidades específicas para o aprendizado dos estudantes.

Para Glat; Blanco (2007, p.343):

Diz que apesar dos avanços nas políticas públicas, ainda são muitos os desafios enfrentados para consolidar uma parceria efetiva entre o professor da sala comum e o do AEE. Entre eles, destaca-se a falta de tempo para o planejamento conjunto, a ausência de espaços institucionais para a formação continuada e o preconceito ou desconhecimento em relação à educação inclusiva.

Nesse processo, a parceria entre os professores torna-se um eixo central de ação, permitindo que o AEE não seja visto como um espaço de substituição da aprendizagem, mas como um suporte para garantir o acesso, a participação

e a aprendizagem dos estudantes. Fazendo assim, a escola estará adaptada para receber todos os discentes seja público-alvo da educação especial ou não.

Contudo, essa articulação entre esses dois profissionais é crucial para que o processo educativo seja coerente e integrado. Como afirmam Stainback ; Stainback (1999, p.11), “a inclusão bem-sucedida requer uma abordagem colaborativa, em que os educadores compartilham responsabilidades e conhecimentos”. Para o autor a colaboração é o diferencial na integralização dos saberes tanto dos profissionais como dos alunos envolvidos no contexto escolar, tendo em vista a valorização do sujeito em construção.

Então, observa-se que a parceria entre o professor da sala de aula comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ainda enfrenta desafios no contexto da escola inclusiva, sobretudo quando não há clareza de papéis, tempo institucional para o planejamento coletivo e apoio da gestão escolar. A ausência de uma atuação articulada tende a fragilizar as práticas pedagógicas inclusivas, comprometendo o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, torna-se imprescindível fortalecer espaços de diálogo, formação continuada e corresponsabilização entre os profissionais, a fim de superar práticas fragmentadas e avançar na consolidação de uma educação inclusiva que vá além do discurso e se efetive no cotidiano escolar.

2.5 Benefícios do ensino colaborativo para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar do ensino regular

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes regulares é uma conquista assegurada por leis e políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Entretanto, garantir uma inclusão efetiva vai além do acesso físico à escola: requer práticas pedagógicas estruturadas e colaborativas que respeitem a singularidade de cada aluno.

Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como uma abordagem pedagógica que valoriza o planejamento conjunto, a atuação integrada entre profissionais da educação e a corresponsabilidade pelo processo de ensino e

aprendizagem. Segundo Stainback; Stainback (1999, p.94), “a colaboração entre professores é fundamental para criar um ambiente de ensino mais adaptável às necessidades dos estudantes com deficiência, incluindo os que estão dentro do espectro autista”.

Assim, ao considerar as diretrizes da educação inclusiva, observa-se como a prática docente colaborativa entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais membros da equipe escolar pode contribuir significativamente para a aprendizagem, socialização e desenvolvimento global dos alunos com TEA.

Já que para Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), afirma que “o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesses”. Essas características podem influenciar diretamente na forma como o aluno interage com colegas, compreende o conteúdo escolar e responde aos estímulos do ambiente educacional.

Segundo Oliveira (2017), “os desafios da inclusão de estudantes com TEA incluem tanto as barreiras pedagógicas quanto as sociais, sendo necessária uma abordagem interdisciplinar para garantir o desenvolvimento pleno desses alunos”. A presença de um ambiente educacional acessível, flexível e acolhedor é essencial. Portanto, a inclusão, como destaca Mantoan (2003), “não se resume a inserir alunos com deficiência em salas comuns, mas exige a transformação da escola em um espaço que reconhece e valoriza a diversidade humana como constitutiva do processo educativo”.

Dessa forma, França; Mendes (2011), mostram o ensino colaborativo como um caminho possível para a inclusão dos alunos com TEA e traz inúmeros benefícios dentro processo educacional, pois envolve a atuação de dois ou mais profissionais trabalhando juntos com um mesmo grupo de alunos, compartilhando responsabilidades, planejamento, tomada de decisões e avaliação. No contexto da educação inclusiva, essa colaboração se dá especialmente entre o professor da sala comum e o professor do AEE.

Essa parceria permite que o planejamento pedagógico seja adaptado às necessidades específicas dos alunos com TEA, garantindo que o currículo seja acessível e significativo. Segundo Mendes (2006), “o trabalho colaborativo

contribui para a construção de estratégias de ensino diversificadas e para o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva”.

Além disso, o ensino colaborativo promove o diálogo entre diferentes saberes e práticas. O professor da sala comum conhece o currículo e os objetivos de aprendizagem, enquanto o professor do AEE tem formação especializada nas necessidades educacionais específicas do aluno com TEA. Juntos, constroem práticas que favorecem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a socialização desses estudantes.

Para tanto, de acordo com os estudos podem-se falar que a atuação colaborativa entre professores apresenta uma série de benefícios para os alunos com TEA no contexto do ensino regular. Entre os principais, destacam-se:

- **Adaptação curricular eficaz:** A colaboração permite que o currículo seja flexibilizado de forma planejada e consistente com as necessidades específicas do aluno, promovendo o acesso ao conhecimento de forma mais eficiente (MENDES, 2006);
- **Apoio emocional e social:** O ensino colaborativo possibilita uma atenção mais individualizada ao aluno com TEA, o que pode ajudar na redução da ansiedade, na melhora da autoestima e no aumento da interação social com colegas (OLIVEIRA, 2017);
- **Ambiente mais inclusivo:** A cooperação entre os docentes fortalece a cultura de respeito à diversidade e promove uma escola mais democrática e participativa, o que beneficia não apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar (MANTOAN, 2003);
- **Melhoria nas práticas pedagógicas:** O planejamento conjunto amplia as possibilidades de estratégias didáticas, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias mais criativas, acessíveis e centradas no aluno Stainback; Stainback (1999). Fonte: organizada pela pesquisadora.

Todavia, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular é um direito assegurado por lei e um dever da escola como espaço democrático e plural. Para que essa inclusão seja efetiva, é fundamental que as práticas pedagógicas adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo todos os profissionais da educação.

Dessa forma, o ensino colaborativo, quando bem estruturado, contribui para a superação de barreiras pedagógicas e atitudinais, favorecendo o aprendizado, a participação e o bem-estar dos alunos com TEA. Assim, torna-se imprescindível que as redes de ensino invistam em formações continuadas, organização de tempos pedagógicos e cultura institucional voltada à cooperação entre docentes e outros profissionais da escola.

Portanto, a mensagem central que a educação especial/inclusiva e o ensino colaborativo passam, é que se o processo de ensino desenvolvido no chão da escola, for pautado na cooperação e no trabalho em equipe, tanto entre os discentes quanto entre os professores, visando a construção coletiva do conhecimento, a inclusão e o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem, todos os alunos aprendem. Assim, mesmo diante desta afirmação precisa-se fazer alguns questionamentos como:

- Porque a implementação do ensino colaborativo ainda é incipiente nas escolas, mesmo com os avanços legais?
- Que tensões ou resistências institucionais tem dificultado sua consolidação?
- Como os discursos legais nem sempre se efetivam nas práticas escolares?
- O que exigem análise crítica das dificuldades reais na articulação entre políticas públicas e a prática cotidiana da escola, mesmo após tantos marcos legais.

Assim, é importante ressaltar que para a concretização da prática do ensino colaborativo nas escolas, é necessário mencionar a importância da equipe multiprofissional para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, onde o ensino colaborativo é compreendido como uma prática pedagógica baseada na corresponsabilização entre profissionais, ultrapassa os limites da sala de aula e demanda a atuação integrada de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a constituição de uma equipe multiprofissional e a articulação com outros serviços, como saúde, saúde mental e família, configuram-se como elementos fundamentais para a efetivação de práticas educacionais inclusivas e socialmente contextualizadas, especialmente no âmbito das escolas públicas brasileiras.

A complexidade das demandas educacionais contemporâneas, marcadas por desigualdades sociais, dificuldades de aprendizagem e questões emocionais, exige que a escola abandone perspectivas fragmentadas de intervenção. Para Perrenoud (2000, p. 28), “o trabalho educativo eficaz pressupõe a cooperação entre diferentes profissionais, uma vez que nenhum saber isolado é capaz de responder, de forma satisfatória, às múltiplas necessidades dos estudantes”. Assim, o ensino colaborativo se fortalece quando professores, psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde e gestores atuam de maneira articulada.

A presença de uma equipe multiprofissional no contexto escolar contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais amplas e coerentes com a realidade dos alunos. Segundo Imbernón (2011, p. 67), “o trabalho coletivo entre diferentes áreas favorece a compreensão integral do estudante, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais”. No âmbito do ensino colaborativo, essa atuação integrada possibilita a elaboração de intervenções pedagógicas que não se limitem ao desempenho acadêmico, mas que promovam o desenvolvimento global do educando.

A articulação entre educação e saúde, incluindo a saúde mental, revela-se especialmente relevante. Muitas dificuldades de aprendizagem e de comportamento estão relacionadas a fatores emocionais, psicológicos e contextuais que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Conforme aponta Vygotsky (2007, p. 115), “o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre fatores sociais e culturais, o que reforça a necessidade de ações intersetoriais”. Nesse sentido, o diálogo entre escola e serviços de saúde mental permite intervenções mais preventivas e integradas, evitando a medicalização excessiva dos processos educativos.

Outro eixo fundamental do ensino colaborativo ampliado é a participação da família. A relação entre escola e família constitui um elemento central para a construção de práticas pedagógicas coerentes e significativas. Para Paro (2012, p. 43), “a participação da família no processo educativo contribui para o fortalecimento do vínculo escolar e para a compreensão das condições concretas de vida dos estudantes”. No contexto do ensino colaborativo, a família deixa de ser apenas informada sobre decisões escolares e passa a ser reconhecida como parceira no processo educativo.

Entretanto, a efetivação dessa articulação entre equipe multiprofissional, serviços externos e família encontra limites institucionais, como a fragmentação das políticas públicas e a ausência de espaços formais de diálogo intersetorial. Conforme destaca Saviani (2013, p. 121), “a falta de integração entre as políticas sociais compromete a efetividade das ações educacionais, mesmo quando há intencionalidade pedagógica e compromisso dos profissionais envolvidos”.

Outrossim, o ensino colaborativo, quando articulado a uma atuação multiprofissional e intersetorial, amplia suas possibilidades de intervenção e contribui para uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada. Para que isso se concretize, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas integradas, a institucionalização do trabalho em equipe e o reconhecimento da escola como espaço de articulação entre educação, saúde e família.

3 O ENSINO COLABORATIVO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: contribuições e propostas colaborativas.

Neste tópico, enfatiza-se o surgimento do ensino colaborativo como uma prática pedagógica fundamental para promover a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar comum. A partir de uma abordagem centrada na cooperação entre profissionais da educação, o ensino colaborativo possibilita a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, personalizadas e integradoras. Neste sentido, o ensino colaborativo representa uma das principais ferramentas para viabilizar essas condições.

Para Perrenoud (2000), “ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas construir com os alunos um saber compartilhado, capaz de fazer sentido para todos os envolvidos no processo”. Dessa forma, para o autor o processo de ensino não deve ser apenas a transmissão de conteúdo do professor para o aluno, como se o estudante fosse apenas um receptor passivo de informações, mas ensinar significa construir o conhecimento junto com os discentes, através do diálogo, participação, troca de experiências e atividades que façam sentido para a realidade deles.

Neste sentido, o ensino colaborativo favorece uma mudança de cultura nas instituições escolares, promovendo uma postura mais ética, empática e inclusiva. De acordo com Stainback e Stainback (1999), “a inclusão verdadeira

requer colaboração, pois ninguém possui todas as respostas sozinho. A diversidade dos alunos exige múltiplas perspectivas e estratégias de ensino”.

Diante do contexto, a legislação brasileira reforça essa perspectiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta que a atuação colaborativa entre os profissionais da escola é indispensável para a eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

A implementação do ensino colaborativo no contexto escolar brasileiro revela-se marcada por contradições entre o discurso pedagógico inovador e as condições reais de trabalho docente. Embora a colaboração entre professores seja amplamente defendida como estratégia para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, sua efetivação enfrenta barreiras estruturais, organizacionais e culturais que limitam sua prática cotidiana.

Uma das principais dificuldades refere-se à falta de tempo institucionalizado para o planejamento coletivo. A organização do trabalho escolar, historicamente centrada na atuação individual do professor em sala de aula, pouco favorece espaços sistemáticos de interação profissional. Conforme argumenta Tardif (2014, p. 213), “o tempo docente é frequentemente consumido por tarefas administrativas e demandas imediatas, o que reduz as possibilidades de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica”. Nesse sentido, o ensino colaborativo acaba sendo incorporado de forma superficial, sem o aprofundamento necessário para gerar mudanças significativas.

Outro entrave relevante é a resistência de professores e da gestão escolar frente às propostas colaborativas. Essa resistência não deve ser compreendida apenas como oposição individual, mas como resultado de uma cultura escolar marcada pelo isolamento profissional. Hargreaves (1998, p. 189) destaca que muitas escolas operam sob uma lógica de “individualismo docente”, na qual a colaboração é vista como ameaça à autonomia ou como aumento de controle institucional. Quando a gestão escolar não assume um papel ativo na promoção de práticas colaborativas, reforça-se a manutenção de modelos tradicionais de ensino.

A falta de formação continuada específica para o trabalho colaborativo constitui outro fator crítico. A formação inicial dos professores, em geral, privilegia o domínio de conteúdos e metodologias individuais, negligenciando o desenvolvimento de competências relacionadas à co-docência, ao trabalho em

equipe e à resolução coletiva de problemas pedagógicos. Segundo Fullan (2009, p. 95), “reformas educacionais que desconsideram a formação contínua dos professores tendem ao fracasso, pois transferem para o docente a responsabilidade por mudanças para as quais ele não foi adequadamente preparado”.

Além disso, os problemas de comunicação entre os pares comprometem a efetividade do ensino colaborativo. A ausência de diálogo sistemático, de clareza na definição de papéis e de objetivos comuns pode gerar conflitos e fragilizar as relações profissionais. Para Vygotsky (2007, p. 103), “a interação social é condição fundamental para a construção de conhecimentos; no entanto, quando essa interação ocorre em contextos marcados por tensões e falta de mediação, seu potencial formativo é reduzido”.

Nesta perspectiva, a sobrecarga de trabalho docente intensifica todas essas barreiras. O acúmulo de funções, a pressão por resultados e a precarização das condições de trabalho contribuem para o esgotamento físico e emocional dos professores. Conforme aponta Tardif (2014, p. 221), “a intensificação do trabalho docente limita a disposição dos profissionais para investir em práticas inovadoras, fazendo com que o ensino colaborativo seja percebido como mais uma exigência, e não como um suporte ao trabalho pedagógico”.

Contudo, a implementação do ensino colaborativo exige mais do que adesão teórica ou prescrições normativas. Torna-se necessário repensar a organização do trabalho escolar, investir em políticas consistentes de formação continuada e promover uma cultura institucional baseada no diálogo e na valorização do professor, sob pena de o ensino colaborativo se restringir a um discurso descolado da realidade educacional.

Sobre a implementação desse ensino nas escolas públicas brasileiras, ainda que sustentada por boas intenções pedagógicas e por discursos institucionais alinhados à inovação educacional, encontra limites concretos que tensionam sua efetivação no cotidiano escolar. Esses limites não se restringem à vontade individual dos professores, mas estão profundamente vinculados às condições estruturais, organizacionais e políticas que caracterizam o sistema público de ensino.

Um dos principais limites diz respeito à contradição entre as propostas pedagógicas e as condições reais de trabalho docente. Embora documentos oficiais e projetos institucionais defendam práticas colaborativas, a organização escolar mantém uma lógica fragmentada do trabalho, baseada na divisão rígida de turmas, disciplinas e horários. Segundo Tardif (2014, p. 212), “o trabalho docente nas escolas públicas é marcado por uma intensificação que reduz o tempo disponível para reflexão coletiva, transformando a colaboração em uma prática pontual e, muitas vezes, simbólica”.

Outro limite significativo refere-se à institucionalização frágil do ensino colaborativo. Em muitas escolas públicas, as experiências colaborativas dependem exclusivamente do engajamento individual de determinados professores, não se configurando como política pedagógica da escola. Conforme argumenta Fullan (2009, p. 97), “mudanças educacionais que não são incorporadas à cultura organizacional tendem a ser descontinuadas, sobretudo em contextos de instabilidade administrativa e rotatividade de profissionais, realidade comum nas redes públicas de ensino”.

A formação docente também se apresenta como um limite relevante. Mesmo quando há disposição para o trabalho colaborativo, muitos professores não dispõem de formação teórica e metodológica que os capacite a atuar de forma articulada com outros profissionais. Para Imbernón (2011, p. 64), “a formação continuada no contexto escolar brasileiro ainda se caracteriza por ações pontuais e desarticuladas da prática, o que dificulta a construção de competências colaborativas efetivas”.

Além disso, o ensino colaborativo encontra limites nas relações profissionais marcadas por assimetrias de poder e comunicação precária. A colaboração pressupõe diálogo horizontal, negociação de saberes e corresponsabilização, elementos que nem sempre estão presentes na cultura escolar. Hargreaves (1998, p. 193) alerta que, em contextos em que prevalece o individualismo docente, tentativas de colaboração podem resultar em “colegialidade artificial”, esvaziada de sentido formativo.

Outrem fator limitador é a precarização das condições materiais e humanas das escolas públicas. Turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos, carência de profissionais de apoio e acúmulo de funções docentes comprometem a qualidade das interações colaborativas. Nesse cenário,

conforme destaca Saviani (2013, p. 118), “as propostas pedagógicas tendem a ser absorvidas pelo pragmatismo da sobrevivência institucional, perdendo seu potencial transformador”.

Enfim, superar tais limites exige políticas públicas que garantam condições objetivas de trabalho, formação continuada contextualizada e reorganização do tempo e do espaço escolar, evitando que o ensino colaborativo se restrinja a um ideal normativo distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

3.1 Contribuições e propostas colaborativas para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no processo educacional.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades de transformação do sistema educacional em direção à equidade e ao respeito à diversidade. Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como uma estratégia pedagógica essencial para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado significativo desses alunos.

De acordo com Mendes e Vilaronga (2014), essa estratégia pedagógica se potencializa quando “o ensino colaborativo caracteriza-se pela atuação conjunta de professores da educação comum e da educação especial, que compartilham a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar todos os alunos, em especial aqueles que necessitam de apoio especializado”. Essa proposta rompe com a lógica de segregação e compartimentalização do ensino, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

O ensino colaborativo tem ganhado espaço nas discussões educacionais por sua capacidade de promover uma prática pedagógica mais inclusiva, democrática e eficaz. No entanto, sua aplicação nas escolas pode assumir diferentes concepções, dependendo dos objetivos, das necessidades dos estudantes e da organização institucional.

Para Friend e Cook (1990, p.70-72), algumas condições são imprescindíveis para que haja um trabalho de colaboração:

Os professores devem ter um objetivo em comum, ambos devem ter espaços e autonomia equivalentes quanto ao ensino e a colaboração envolve a participação de todos (professores, pais, diretoria da escola

e demais funcionários), compartilhamento de responsabilidades e recursos e participação voluntária.

Neste sentido apresenta-se uma concepção bastante difundida que associa o ensino colaborativo à cooperação entre professores, especialmente na perspectiva da inclusão escolar. Nessa abordagem, dois ou mais educadores geralmente o professor da sala regular e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), compartilham responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades. Essa parceria visa garantir a participação plena de todos os alunos, respeitando suas individualidades.

De acordo com Oliveira e Santos (2016, p.187), “o ensino colaborativo caracteriza-se como uma estratégia de ação conjunta entre professores com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos, promovendo aprendizagens significativas por meio de uma atuação cooperativa e reflexiva”. Outra concepção amplia essa ideia e entende a colaboração como uma prática entre os próprios alunos, favorecendo metodologias ativas, como aprendizagem por projetos, tutoria entre pares e resolução coletiva de problemas. Essa abordagem tem como base teórica o socioconstrutivismo, especialmente as contribuições de Vygotsky, que destaca a importância da interação social no desenvolvimento humano.

Além disso, há uma visão mais institucional que compreende o ensino colaborativo como um princípio de gestão e cultura escolar. Aqui, a colaboração se estende para além da sala de aula, envolvendo todos os membros da comunidade escolar como professores, gestores, estudantes, famílias e demais profissionais na construção de um ambiente escolar mais justo, participativo e solidário.

Entre as contribuições centrais da proposta colaborativa para a inclusão de alunos com TEA, destacam-se:

Tabela 1: Algumas contribuições da proposta do ensino colaborativo

1-Planejamento conjunto e flexibilização curricular:	A atuação integrada entre professores permite a construção de planos de ensino diferenciados, com adaptações metodológicas e curriculares que respeitam os ritmos, interesses e modos de aprendizagem dos alunos com autismo.
---	---

2-Apoio contínuo em sala de aula:	A presença de um educador do atendimento educacional especializado (AEE), em coensino com o professor regente, proporciona suporte direto durante as atividades, promovendo maior autonomia e participação do aluno com TEA nas interações e nas tarefas escolares.
3-Promoção da comunicação e da interação social:	Com base em práticas colaborativas, os educadores podem desenvolver estratégias que favoreçam a comunicação alternativa e aumentativa, bem como atividades que estimulem a socialização entre os pares, respeitando os limites e as potencialidades dos alunos com autismo.
4-Desenvolvimento profissional dos docentes:	A colaboração entre os profissionais fomenta um processo contínuo de formação em serviço, troca de saberes e reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora (2025).

Neste viés Capellini e Mendes (2007, p.114-115), dizem que “a prática colaborativa tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento de estratégias de ensino que promovem o engajamento e o sucesso acadêmico de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com autismo”.

Outrossim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que a atuação colaborativa entre professores é condição indispensável para a superação das barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Dessa forma, as contribuições e as propostas colaborativas visam a promoção não apenas o atendimento das necessidades educacionais específicas dos discentes com TEA, mas também propõe uma mudança estrutural no ambiente escolar, tornando-o mais acolhedor, flexível e igualitário.

Contudo, o ensino colaborativo, nesse cenário, consolida-se como uma opção viável e promissora para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Já que ensinar vai muito além de transmitir o conhecimento, o professor precisa acolher não só a criança, mas o núcleo familiar que confia grande parte do dia ao profissional de educação.

A seguir apresenta-se umas sugestões de proposta elencada pela pesquisadora durante o estudo de materiais voltados para o ensino de crianças autista, para facilitar o trabalho dos professores e em especial aos professores da sala comum.

- Deixar a rotina clara: ofereça possibilidades; montar um quadro com as atividades do dia deixam a criança autista mais segura no ambiente escolar, ainda mais se for a primeira experiência com a escola. Além disso, alguns processos da rotina podem ser repetitivos, como a hora de levar as mãos para ir tomar o lanche, hora do desenho, da saída etc., e esse padrão facilita a criança a compreender o ambiente em que está inserida, evitando momentos de comportamentos desafiadores e até ansiedades;
- Promover adaptação ao ambiente escolar: convidar a criança a conhecer a sala de aula no primeiro momento que adentra a escola é fundamental para o seu aprendizado, porém precisa conhecer também outras repartições como o pátio, cantina/refeitório, banheiro, biblioteca/sala de leitura e sala de recursos ou multifuncional se houver, isso é extremamente relevante para que ela explore o espaço e fique tranquilo até que entenda onde está;
- Procurar evitar ruídos: o professor precisa estar atento se o espaço da escola está muito barulhento e se isso afeta a sensibilidade da criança com TEA, caso aconteça, é necessário solicitar para que os pais providenciem um fone para abafar os ruídos ou a própria escola possa minimizar ou eliminar esses ruídos;
- Entender os interesses da criança: isso corrobora para o aprendizado tornar-se mais fluído quando o aluno consegue uma certa identificação com o conteúdo na sala, sendo que sempre há um desenho que é sucesso entre o grupo, e atividades voltadas ao tema e que estimulam a criatividade;

- Usar recursos visuais: os recursos visuais são excelentes aliados para uma sala em que os alunos estejam principalmente em processo de alfabetização, pois as imagens podem compor o quadro de rotina, ou ensinar o passo a passo de alguma atividade de imaginação ou das ações que a criança precisa realizar no dia a dia como por exemplo tomar banho, escovar os dentes, amarrar os cadarços do sapato etc.;
- Oferecer materiais adaptados: adaptar o conteúdo, porém sem diferenciar dos alunos típicos. A utilização de um recurso visual é para promover à inclusão de pessoas com autismo no ambiente escolar seja por meio do Plano Educacional Individualizado – PEI, atividades, avaliações ou outro material que seja elaborado para os alunos.
- E por último sugere-se a promoção da socialização: a socialização é fundamental para o engajamento entre os alunos visando um processo de ensino aprendizagem mais prazeroso e equitativo, assim pode-se citar as atividades coletivas colaborativas, tarefas em grupos, jogos e brincadeiras. No entanto, o professor precisa ficar atento ao aluno autista como vai reagir ao estar em contato com algumas atividades.

Segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 — a conhecida Lei Berenice Piana — que aborda diretamente o processo de aprendizagem ou, mais precisamente, a organização pedagógica inclusiva voltada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

“Medição pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar; Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados; Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras; Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido; Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais; Flexibilização mediante as diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversificadas no aprendizado e na vivência entre os pares;

Acompanhamento das respostas do estudante frente ao fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização.”

Essa lei expressa por meio desta citação, os princípios fundamentais da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, com foco em garantir uma educação realmente inclusiva, flexível e centrada no estudante. Isso indica que, para estudantes com TEA, a previsibilidade das rotinas escolares é essencial.

Antecipar e organizar atividades ajuda a reduzir a ansiedade, favorecendo a participação e o aprendizado. E ainda para a lei a escola é o local que os alunos com TEA se desenvolve integralmente, não apenas academicamente, mas também nas relações sociais e que seja capaz de resolver os desafios do cotidiano. Assim, para uma compreensão mais ampla sobre o entendimento do autismo, descreve-se o capítulo a seguir.

4 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo apresenta-se uma análise teórica sobre o contexto histórico do transtorno do espectro do autismo, abordando o conceito e suas principais características, diagnósticos, classificações, com destaque para os desafios enfrentados e classificações dos níveis de gravidade dentro do atual contexto.

4.1 O contexto histórico do autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atualmente reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Entretanto, a concepção do autismo enquanto categoria clínica passou por diversas transformações desde o início do século XX.

Dessa forma, o termo “autismo” foi inicialmente introduzido pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, no contexto da esquizofrenia, para descrever uma tendência ao isolamento da realidade externa e à predominância da vida interior

em pacientes com esse diagnóstico. No entanto, o reconhecimento do autismo como condição independente só ocorreu na década de 1940, com os trabalhos de Leo Kanner e Hans Asperger.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, atuando nos Estados Unidos, descreveu 11 casos de crianças que apresentavam dificuldades marcantes na interação social, resistência a mudanças e linguagem atípica. Ele cunhou a expressão “distúrbio autista do contato afetivo”, propondo um quadro clínico distinto das psicoses infantis conhecidas até então (KANNER, 1943).

Diante do contexto percebe-se em estudos que quase simultaneamente, em 1944, Hans Asperger publicou um estudo baseado na observação de crianças que demonstravam padrões comportamentais semelhantes aos descritos por Kanner, mas que apresentavam habilidades linguísticas relativamente preservadas e inteligência dentro da média ou acima dela. Esse quadro, posteriormente denominado Síndrome de Asperger, foi incorporado ao espectro do autismo apenas no final do século XX.

Neste sentido, durante as décadas seguintes, o autismo foi erroneamente interpretado sob a ótica da psicogênese, sendo atribuído, por exemplo, à frieza emocional materna — a chamada teoria das “mães-geladeira”, a ideia surgiu com o psiquiatra austríaco Leo Kanner, que, mesmo tendo sido o primeiro a descrever o autismo como uma condição clínica específica, chegou a especular que a falta de afeto parental poderia estar relacionada ao quadro autista observado em crianças. Embora ele mais tarde tenha se distanciado dessa ideia, sua observação inicial deu espaço para interpretações equivocadas. A teoria foi popularizada e radicalizada pelo psicanalista Bruno Bettelheim. Essa concepção foi gradualmente superada com o avanço das neurociências, que demonstraram evidências robustas de base genética e neurológica para o autismo.

Para os autores, Silva Raposo; Freire; Lacerda, (2015); Oliveira; Marçal, (2023, p.21) ao longo dos anos, o diagnóstico de autismo passou por mudanças significativas. Na oitava edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-8), de 1967, o autismo infantil foi inicialmente incluído como um subgrupo da esquizofrenia. Em 1975, no CID-9, foi reclassificado como psicose infantil.

Apenas na década de 1980, com o DSM-III, o autismo passou a ser reconhecido como uma entidade diagnóstica independente. Posteriormente, o DSM-IV (1994) e o CID-10 agruparam o autismo e condições relacionadas -

como o Transtorno de Rett e o Transtorno de Asperger - sob a categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Essa categorização facilitou comparações clínicas, mas ainda gerava confusões diagnósticas.

Todavia, essas edições anteriores do DSM distinguiam entre diferentes subtipos de autismo, como Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PDD-NOS). Com tudo, com a publicação do DSM-5 em 2013, essas categorias foram unificadas sob o termo guarda-chuva "Transtorno do Espectro Autista a fim de refletir melhor a natureza contínua e variada do espectro (APA, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento de base neurobiológica, caracterizada por prejuízos significativos na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos e padrões de interesse restritos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição - DSM-5 (2014,p.31), “o TEA engloba uma ampla gama de manifestações clínicas, refletindo a diversidade e complexidade que compõem o espectro autista”.

Segundo Amaral (2017, p. 2), “a história do autismo é marcada por avanços significativos na compreensão científica, mas também por equívocos e estigmas que impactaram profundamente a vida de pessoas autistas e suas famílias”, o que ressalta a importância de abordagens interdisciplinares e baseadas em evidências na compreensão contemporânea do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nesse sentido, faz-se necessária a apresentação de alguns conceitos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), também denominado autismo. Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM-5 (2014, p.31)², “o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que, geralmente, manifesta-se na primeira infância”. Para Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013), o termo “autismo” tem origem grega e significa “próprio” ou “de si mesmo”.

² Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações no comportamento, apresentando diferentes níveis de intensidade e comprometimento. Dessa forma, o acompanhamento deve considerar as especificidades de cada criança, o que torna o processo complexo, uma vez que cada indivíduo manifesta um conjunto singular de comportamentos e características. No desenvolvimento da criança com TEA, podem ocorrer alterações na comunicação, na interação social e a presença de comportamentos motores estereotipados e repetitivos.

De acordo com Silva, Aguiar e Assumpção JR (2024, p.05) “o autismo é considerado, hoje, uma síndrome comportamental com etiologias biológicas múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento com prejuízo cognitivo caracterizado por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento”.

Onde os autores explicam que o termo comportamento é geralmente utilizado para descrever o déficit da função intelectual (deficiência intelectual), sendo essa deficiência intelectual um dos transtornos neuropsiquiátricos mais comuns em crianças e adolescentes, mas que também pode ser visualizada globalmente como alteração de uma função da inteligência ao adquirir conhecimento e que, portanto, auxilia a conectar ideias relacionadas a memória, raciocínio, juízo, linguagem, percepção, dentre outras.

Para Santos (2018, p.21), o Transtorno do Espectro Autista “é um transtorno do desenvolvimento caracterizado por uma tríade de sinais e sintomas que podem se expressar desde o início da infância, são eles: dificuldades de interação social, problemas de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritivos”

A consolidação do conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorreu com as revisões dos manuais diagnósticos, especialmente a partir do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders — DSM-5 American Psychiatric Association (2013, p.31), que:

Unificou diferentes subtipos em uma única categoria espectral, reconhecendo a variabilidade clínica do transtorno. Portanto, o autismo é visto como uma condição que afeta crianças de qualquer cultura e raça, sendo uma condição que pode se manifestar de diversas maneiras ao longo dos anos. O diagnóstico precoce na criança é fundamental para um tratamento de sucesso.

A partir do exposto, apresenta-se uma abordagem comparativa entre CID-10/CID-11 e DSM-IV/DSM-V, visando mostrar as mudanças e avanços do conhecimento científico em relação ao espectro autista. A Classificação Internacional de Doenças (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), constitui um dos principais sistemas diagnósticos utilizados mundialmente. A passagem da CID-10 para a CID-11 representa um avanço significativo na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo no que se refere à concepção dimensional do transtorno e à superação de classificações fragmentadas.

Na CID-10³, o autismo encontra-se inserido no ⁴grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84, sendo subdividido em categorias distintas, como autismo infantil (F84.0), autismo atípico (F84.1) e síndrome de Asperger (F84.5) (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993). Essa classificação refletia uma compreensão categorial do autismo, o que, segundo Wing (2005, p. 32), dificultava o reconhecimento da continuidade e da variabilidade clínica existente entre os indivíduos diagnosticados.

Outro avanço relevante da CID-11 para Organização mundial da saúde, (2019), refere-se “à inclusão de especificadores relacionados à presença ou ausência de deficiência intelectual e ao comprometimento da linguagem funcional, permitindo uma avaliação mais individualizada do sujeito”. De acordo com Amaral (2017, p. 45), essa “mudança favorece práticas diagnósticas mais sensíveis às singularidades do desenvolvimento humano, rompendo com modelos excessivamente padronizados”.

Enquanto a CID-10 “priorizava critérios mais rígidos e classificações estanques, a CID-11 incorpora uma perspectiva biopsicossocial, considerando não apenas os sintomas, mas também o funcionamento adaptativo e o contexto do indivíduo”. Dessa forma, para Barbosa et al., (2013, p. 18), “tal avanço contribui para a redução de estigmas associados ao diagnóstico e para a promoção de políticas públicas mais inclusivas”.

Nesta ótica, percebe-se que a transição da CID-10 para a CID-11 representa um marco na consolidação de uma compreensão contemporânea do Transtorno do Espectro Autista, alinhada às evidências científicas atuais e às demandas clínicas e sociais das pessoas autistas e de suas famílias. Considerando esses avanços entre o CID-10 e CID-11, observa-se agora as mudanças em relação ao DSM-IV e DSM-V.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela American Psychiatric Association (APA), constitui um dos

³ Segundo a Organização mundial da saúde, (2019) e Lord et al. (2018, p. 508), a CID-11 passou a adotar “o termo Transtorno do Espectro do Autismo, sob o código 6A02, unificando diagnósticos anteriormente separados”. Essa mudança está alinhada aos avanços científicos que compreendem o autismo como um espectro contínuo de manifestações, variando em intensidade e impacto funcional Organização mundial da saúde (2019). Assim, para Lord et al. (2018, p. 508), “essa abordagem dimensional possibilita maior precisão clínica e melhor direcionamento das intervenções”.

principais instrumentos de referência para o diagnóstico dos transtornos mentais. A transição do DSM-IV-TR para o DSM-5 representou avanços significativos na compreensão e classificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), refletindo mudanças conceituais alinhadas às evidências científicas mais recentes.

No DSM-IV-TR, o autismo estava inserido na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), englobando diagnósticos distintos, como Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (APA, 2002). Essa organização baseava-se em critérios categóricos, os quais, segundo Wing (2005, p. 34), “dificultavam a compreensão da continuidade e da variabilidade clínica observada entre os indivíduos diagnosticados”.

Com a publicação do DSM-5, ocorreu a unificação dessas categorias sob um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa mudança reflete a concepção do autismo como um espectro contínuo de manifestações, variando em intensidade e impacto funcional (APA, 2013). Para Lord et al. (2018, p. 509), “essa reformulação possibilita maior coerência diagnóstica e reduz a fragmentação anteriormente observada”.

Outra alteração relevante refere-se aos domínios diagnósticos. No DSM-IV-TR, os critérios estavam organizados em três áreas: déficits na interação social, déficits na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento. No DSM-5, esses critérios foram reorganizados em dois domínios principais: “(1) déficits persistentes na comunicação social e na interação social e (2) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (APA, 2013). Como destaca Amaral (2017, p.54) que “essa integração reconhece a interdependência entre comunicação e interação social”.

O DSM-5 também introduziu níveis de gravidade, classificados em Níveis 1, 2 e 3, de acordo com a quantidade de suporte necessário. Para Lord et al., (2018, p.510), “tal avanço permite uma avaliação mais funcional e individualizada, favorecendo o planejamento de intervenções clínicas e educacionais adequadas às necessidades específicas de cada pessoa com TEA.

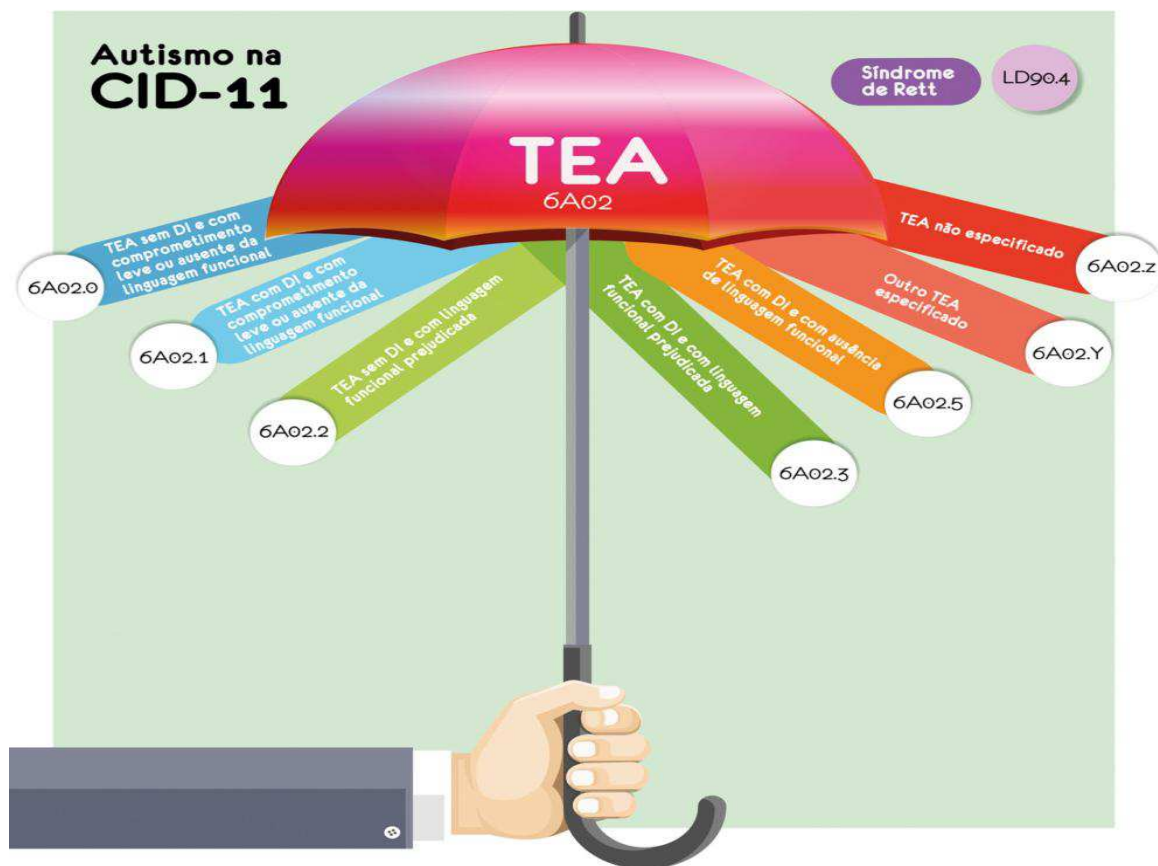
Além disso, o critério relacionado à idade de início foi ampliado. Enquanto o DSM-IV-TR exigia a manifestação dos sintomas antes dos três anos de idade,

o DSM-5 estabelece que os sinais estejam presentes desde o início do desenvolvimento, podendo tornar-se mais evidentes à medida que as demandas sociais aumentam (APA, 2013). Como aponta Barbosa et al (2013, p.22), “essa mudança reconhece diagnósticos tardios, especialmente em indivíduos com maior capacidade adaptativa”. Dessa forma, compreende-se que o DSM-5 representa um avanço significativo em relação ao DSM-IV-TR ao adotar uma abordagem dimensional, funcional e integrada do Transtorno do Espectro Autista. Essa reformulação favorece uma maior precisão diagnóstica, redução de estigmas e alinhamento com práticas contemporâneas baseadas em evidências científicas.

Assim, observa-se a seguir o que mudou referente ao CID-10 para o CID-11 da última revisão da classificação internacional de Doenças, em vigor desde janeiro de 2022 (OMS,2018), onde os diagnósticos do autismo passam a estar relacionados a uma única definição que são os Transtornos do Espectro Autista (como se apresenta na figura 8, abaixo). Neste sentido, a Síndrome de Asperger, por exemplo, é um termo que não consta mais na CID, permanecendo somente os padrões a serem observados durante o diagnóstico. Outra atualização que será observada, é a retirada da Síndrome de Rett do espectro autista, pois a OMS e o DSM- V a consideram como uma síndrome única que não corresponde ao espectro.



Fonte: Google. Acessado em: 27 de fev. 2026.



Fonte: Google. Acessado em: 27 de fev. 2026.

Contudo, salienta-se que, na atualidade, os dois principais sistemas de classificação diagnóstica, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) — apresentam equivalência quanto à terminologia, às definições conceituais e aos critérios clínicos relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento, especialmente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dessa forma, essa convergência contribui para maior padronização dos processos avaliativos, favorecendo a precisão diagnóstica e, conseqüentemente, a implementação de intervenções precoces e mais eficazes à pessoa com autismo. No Quadro 6, a seguir, apresenta-se a evolução histórica da nomenclatura e das definições adotadas por esses manuais, bem como as categorias diagnósticas e os critérios utilizados para a identificação do transtorno.

Quadro 1: Evolução da nomenclatura do autismo no DSM e CID.

Manual	Categorias	Crítérios diagnósticos
CID- 10 (OMS, 1997)	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID): - Autismo Infantil - Autismo Atípico - Síndrome de Rett - Outro Transtorno Desintegrativo da Infância - Transtorno de Hiperatividade associado a retardo mental e movimentos estereotipados - Síndrome de Asperger - Outros Transtornos Invasivos do Desenvolvimento - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Não Especificado	Triade: (1) Déficits na interação social, (2) Déficits na comunicação (3) padrões de comportamentos e interesses restritos e repetitivos
DSM IV (APA, 2002)	Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): - Transtorno Autista - Transtorno de Rett - Transtorno Desintegrativo da Infância - Transtorno de Asperger - Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação	
CID- 11 (OMS, 2018)	Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Transtorno do Espectro Autista sem Deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; – Transtorno do Espectro Autista com Deficiência Intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; – Transtorno do Espectro Autista sem Deficiência Intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; – Transtorno do Espectro Autista com Deficiência Intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; – Transtorno do Espectro Autista com Deficiência Intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; – Outro Transtorno do Espectro Autista especificado; – Transtorno do Espectro Autista, não especificado.	Díade: (1) Déficits na comunicação social e interação social e (2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades
DSM 5 (APA, 2014)	- Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível de severidade 1 - Requer apoio (leve) 2 - Requer apoio substancial (moderado) 3 - Requer apoio muito substancial (severo)	

Fonte: organizada pela autora Petronilha Morais a partir das informações no DSM (IV e V) e da CID-10 e 11, (2022).

Por fim, a partir das informações anteriormente apresentadas, observa-se a evolução conceitual e classificatória do autismo ao longo dos anos, o que contribui para uma compreensão mais ampla acerca da importância de conhecer e diferenciar os critérios diagnósticos estabelecidos pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-

10, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV, pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11 e pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5-TR, considerando as sucessivas reformulações terminológicas e clínicas ocorridas ao longo das diferentes edições e salientando a relevância do quadro apresentado, favorecendo a sistematização das mudanças históricas e conceituais relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista.

4.2 Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

O diagnóstico do TEA é eminentemente clínico, dependendo de anamnese e exame objetivo neuropsiquiátrico que abrange desenvolvimento, avaliação física, neurológica e psiquiátrica, não devendo ser realizado somente a partir do preenchimento mecânico de critérios. Entretanto, para sua complementação, faz-se necessária uma série de outros exames, ainda que nem todos sejam passíveis de serem realizados de maneira sistemática.

Segundo Silva, Aguiar; Assumpção JR (2024, p.16) para se fazer uma avaliação detalhada e completa para se chegar ao diagnóstico é fundamental a compreensão de todos os itens listados a seguir:

Instrumentos específicos que, embora não definam o diagnóstico, servem de rastreamento e de sistema de suporte diagnóstico, lembrando sempre que o diagnóstico é eminentemente clínico. Lista de Checagem de comportamento Autístico (ABC); Entrevista Diagnóstica para Autismo Revisada (ADI-R); Protocolo de Observação para Diagnóstico de Autismo (ADOS ou ADOS-2); Questionário de Triagem para Autismo (ASQ); Avaliação de Traços Autísticos (ATA); Avaliação de Tratamento do Autismo (ATEC); Escala de Avaliação para Autismo Infantil (CARS); Gilliam Autism Rating Scale (GARS-2); Escala para Rastreamento de Autismo Revisada (M-CHAT-R/F); Perfil Psicoeducacional (PEP-3); Sistema de Avaliação do Transtorno do Espectro Autista (PROTEA-R) etc.

Contudo, para se chegar em um diagnóstico é necessário seguir todos os protocolos de recomendações médicas e da organização mundial da saúde (OMS), por se tratar de um transtorno neurológico e de difícil diagnóstico. E para isso é preciso realizar uma boa avaliação pautada nos instrumentos eminentemente clínico.

Para tanto, o que diz os manuais diagnósticos vigentes no século XXI sobre o diagnóstico do Espectro Autista que são: DSM-IV-TR e DSM-5, conduzidos pela APA; e CID-10 e CID-11 que entrou em vigor em 2022,

coordenados pela Organização Mundial de Saúde (OMS). E de acordo com Wilson et al. (2013), as últimas alterações, tanto no DSM quanto na CID, foram significativas e têm gerado discussões quanto à sensibilidade e especificidade destes manuais, bem como alterações na prevalência do autismo.

Dessa forma, percebe-se também uma alteração importante na revisão da CID-10 que foi a diferenciação com o transtorno de linguagem (F80.2), o qual pode ser observado posteriormente no DSM-5 e na CID-11. A linguagem funcional passa a ser central no diagnóstico em detrimento da linguagem estruturada. Ao deslocar o transtorno de linguagem da CID-10 de F84 para F80, a linguagem pragmática da comunicação passa a ser o foco para o diagnóstico.

No entanto, para Peters & Matson (2019, p.693):

Os domínios de interação social, comunicação e padrão restrito e repetitivo de comportamento foram mantidos nos diferentes manuais diagnósticos abordados, porém os subdomínios de interação social e comunicação foram reduzidos, enquanto, no padrão restritivo e repetitivo de comportamento, houve uma consolidação no DSM-5 do era vigente nos dois manuais anteriores, CID-10 e DSM-IV-TR.

E ainda para corroborar World Health Organization (2018), diz que a CID-11 chama atenção, na ausência do subdomínio “hiper ou Hiporreatividade à entrada sensorial ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente”, embora esta classificação ainda tenha sido completamente divulgada, porém este subdomínio estava presente na CID-10 e no DSM-5.

Segundo American Psychiatric Association-APA (2014), “o TEA é uma condição neubiológica do desenvolvimento, caracterizada por dificuldades significativas na comunicação social, bem como por comportamento repetitivos e restritivos”. Para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-5), o TEA abrange uma variedade de apresentações clínicas, refletindo a heterogeneidade que compõe o espectro autista.

Todavia, quanto a classificação dos níveis de gravidade, o DSM-5 categoriza o Transtorno do Espectro Autista – TEA em três níveis: Nível 1 – Requerendo Apoio Leve: pessoas nesse nível geralmente apresentam comunicação verbal funcional, mas podem ter dificuldades em interações sociais complexas e comportamentos repetitivos.

O suporte no dia a dia pode ser necessário para tarefas específicas. Nível 2 – Requerendo Apoio Moderado: a comunicação verbal e as interações sociais são mais desafiadoras. Comportamentos repetitivos são mais frequentes, os

quais interferem em diversas áreas da vida. É necessário apoio substancial em atividades cotidianas. Nível 3 – Requerendo Apoio Substancial: a comunicação verbal é muito limitada ou ausente, e as interações sociais são extremamente desafiadoras (APA,2014).

Nesta perspectiva o DSM-5, deixa claro que quanto ao nível 1 - na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parece apresentar um interesse reduzido por estas, porém há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade e comportamentos. E no nível 2 – onde exige apoio substancial haverá prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças.

Porém no nível 3 – que exige muito apoio substancial, ocorrerá déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças. Podendo ser observado, quanto menor for o grau de comprometimento do nível, melhor tende ser o prognóstico do paciente. No entanto, na CID-11 (2022) considera-se de forma mais clara, a deficiência intelectual e a linguagem funcional, e os diferentes diagnósticos são enquadrados em função do nível de prejuízos nestas habilidades cognitivas.

Contudo, os manuais DSM-IV-TR e CID-10 segue o seguinte padrão: agrupam as diferentes características do autismo em subgrupos, ou seja, em diferentes diagnósticos com critérios distintos e usam menos o perfil cognitivo na confirmação diagnóstica. Já os manuais recentes (DSM-5 e CID-11) consideram um espectro e adotam não apenas critérios comportamentais e indicadores do desenvolvimento, mas também critérios cognitivos e de adaptação ao meio funcionalidade/atividades da vida diária. Portanto, em estudos recentes Peters & Matson (2019) corrobora com a ideia de que os diagnósticos DSM-IV-TR com critérios menos definidos não são identificados pelo DSM-5.

No entanto, no autismo observa-se que há diversos desafios não só em relação ao direito, que estes estudantes enfrentam na sua vida cotidiana, mas também a restrição alimentar como um dos grandes gargalos que precisam de apoio tanto da família como da escola.

Segundo os autores Ferri; Abel; Brodtkin, (2018); Peretti et al., (2019); Maenner et al., (2023), “o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por ser

caracterizado com um transtorno de heterogeneidade, onde a intensidade dos sintomas apresentados varia de indivíduo para indivíduo, esse transtorno tem uma maior prevalência no sexo masculino (proporção 4,2:1)". Entre os fatores que possivelmente explicam essa predominância do TEA no sexo masculino em relação ao sexo feminino, estão os genéticos e os mecanismos epigenéticos.

Assim, para os autores Cupertino et al., (20219); Leader et al., (2020, p.9):

As preferências alimentares de pessoas com TEA são características por um comportamento alimentar totalmente atípico, com evidência de seletividade alimentar, postura inadequada durante as refeições, alimentação restrita a poucos alimentos, além da inquietude em permanecer à mesa durante os horários das refeições.

Dessa forma, para Arberas e Ruggieri (2019, p.16-21), "os distúrbios alimentares acometem cerca de 50% a 90% das crianças com TEA, e a hipersensibilidade do paladar e olfato está associada diretamente a taxas elevadas de recusa alimentar de diversos alimentos". Contudo, é natural que crianças com TEA recusem o consumo de vegetais. Isso se deve ao fato das crianças que sofrem com esse transtorno apresentarem uma sensibilidade oral muito atípica, resultando na recusa ao consumo desses vegetais.

Neste sentido, Sharp et al., (2019, p.1320):

Argumenta que as manifestações de recusa diante de certos alimentos são frequentes em pessoas diagnosticadas com TEA. E a dificuldade diante da introdução de novos alimentos se torna um desafio constante na busca pela formação dos padrões alimentares de crianças com TEA, o que pode desencadear aspectos comportamentais de irritabilidade como choro, gritos, arremesso de objetos/comida e agressão.

Nesta ótica, Leader et al., (2020); Kinnaird et al., (2019), dizem que:

A ligação entre autismo e transtornos alimentares pode resultar na deficiência de diversos nutrientes essenciais, além do risco de causar desnutrição, sobrepeso, obesidade, atraso no crescimento, problemas gastrointestinais, hiperatividade, problemas de sono, epilepsia, ansiedade, transtornos sociais e baixo desempenho escolar.

Portanto, para os autores é de suma importância que as interações, conexões entre crianças e adultos ocorram durante o ato de comer, por meio do contato direto com os alimentos facilita aceitação dos alimentos com uma maior facilidade, contribuindo assim positivamente para o desenvolvimento da criança fisicamente e intelectualmente.

4.3 Educação inclusiva

Nas últimas décadas, o conceito de inclusão escolar tem ganhado força nas políticas públicas brasileiras, influenciado por uma série de legislações nacionais e internacionais. A Educação Inclusiva não se limita ao acesso físico à escola, mas abrange também a garantia de permanência, participação e aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais.

Nesse contexto, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva da educação inclusiva é fundamental para assegurar o direito à educação de qualidade a esses estudantes. Essa compreensão por parte dos agentes educacionais, professores, gestores, profissionais do AEE, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da escola, diversos aspectos positivos acontecem entre eles uma prática pedagógica inclusiva e sensível às necessidades dos alunos.

Diante do contexto, quando esses profissionais conhecem as características do autismo, como dificuldades na comunicação social, padrões de comportamento repetitivos e diferentes formas de aprendizagens, eles conseguem planejar estratégias pedagógicas mais adequadas, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. Além disso, temos ainda uma legislação que legaliza o direito desses alunos estarem dentro do espaço escolar.

Com o reconhecimento legal do autismo como deficiência (Lei nº 12.764/2012), a escola passou a ter um papel ainda mais decisivo no processo de inclusão social e educacional desses alunos. Segundo Silva e Oliveira (2019), a escola deve ser um espaço onde o aluno autista possa se desenvolver integralmente, respeitando suas especificidades e potencialidades.

Nesta perspectiva, este subitem busca compreender o autismo na perspectiva da educação inclusiva, explorando aspectos legais, pedagógicos e sociais que envolvem o atendimento educacional especializado, os desafios enfrentados pelas escolas e as práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento desses estudantes.

Assim, com base no seu marco legal e os direitos da pessoa com autismo, o Brasil possui um conjunto robusto de legislações que amparam a inclusão escolar de pessoas com deficiência, incluindo os discentes com TEA. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é

um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade e respeito à diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, dispõe que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse princípio foi reforçado com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que estabelece como diretriz central a escolarização de todos os alunos com deficiência em classes comuns.

Especificamente em relação ao autismo, a Lei nº 12.764/2012 – conhecida como Lei Berenice Piana – institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o autismo como deficiência para todos os efeitos legais. Segundo seu artigo 2º, “a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Essa legislação garante o direito ao atendimento educacional especializado (AEE), à capacitação de profissionais da educação e ao desenvolvimento de métodos pedagógicos adequados. Como afirma Cunha (2014, p. 44), “a inclusão escolar das crianças com autismo passa, necessariamente, pela garantia de direitos e por uma atuação pedagógica intencional, planejada e fundamentada.”

Com isso, é necessário a compreensão dos desafios enfrentados por estas crianças no dia a dia da escola, que vai além do seu espaço físico e arquitetônico perpassando pela falta de formação docente, com um dos principais entraves à inclusão efetiva de estudantes com TEA é a ausência de formação adequada por parte dos professores. Embora as políticas públicas incentivem a inclusão, muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do autismo.

Segundo Frade (2018, p. 52): “A falta de referencial teórico sobre o transtorno pode levar a professora ao limite do senso comum, o que afeta sua prática docente, já que seu entendimento sobre a situação é bastante restrito.” Além disso, a escassez de formação continuada e de materiais específicos contribui para a insegurança profissional. Fávero-Nunes et al. (2020) “apontam que a inclusão de crianças com TEA só se efetiva quando o professor recebe suporte técnico e formação adequada para adaptar suas práticas”.

Outrossim, pode-se citar dois desafios enfrentados por estes alunos para que não ocorra um processo educacional inclusivo é uma infraestrutura inadequada e a resistência escolar, onde estas instituições de ensino muitas das vezes não estão adaptadas fisicamente ou pedagogicamente para receber pessoas com TEA. Além disso, há resistências internas, como preconceitos e a falta de envolvimento da equipe escolar com o processo de inclusão.

Como afirma Lima (2020, p.14), “a inclusão requer não apenas mudanças estruturais, mas também culturais dentro da escola. É necessário promover uma transformação no modo de compreender a deficiência, deixando de enxergá-la como um problema individual e passando a tratá-la como uma questão de direitos humanos”. Um dos caminhos mais viável para o rompimento dessas barreiras são as estratégias pedagógicas inclusivas, visando o engajamento, a comunicação e a interação entre essas crianças com TEA.

As estratégias são fundamentais para promover um ambiente que facilita a aprendizagem e valorize os aspectos socioemocionais dos alunos. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma dessas ferramentas, é essencial no processo de inclusão. Ele permite que os professores conheçam profundamente as características e necessidades do aluno com TEA, traçando metas específicas, estratégias e formas de avaliação adaptadas. Lacerda (2023) destaca que: “O PEI é um direito previsto em diversos documentos legais e é um instrumento fundamental para garantir uma aprendizagem significativa e acessível a alunos com autismo.”

A comunicação Alternativa e os Recursos Visuais, já que muitos alunos com TEA apresentam dificuldades na linguagem oral e na comunicação social. Por isso, é recomendável o uso de sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (Picture Exchange Communication System) e outros recursos visuais, como quadros de rotina, pictogramas e sinalizações com imagens. Esses recursos favorecem a compreensão das atividades e contribuem para a autonomia do aluno. Fernandes e Amaral (2020), afirmam que “os recursos visuais são aliados importantes no ensino de alunos com autismo, pois favorecem a previsibilidade e a organização do ambiente.”

E por não menos importante, cita-se adaptação curricular e a estratégia de ensino, pois a flexibilização curricular é outro ponto crucial. Isso significa adaptar conteúdos, métodos e avaliações às condições do aluno, sem, contudo,

excluir a possibilidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Acredita-se que boas práticas incluem: dividir tarefas complexas em etapas simples; usar materiais concretos e atividades práticas; manter rotina estruturada e previsível; promover atividades de socialização com apoio de colegas. Que para Souza e Silva (2017), “a adaptação curricular não deve ser entendida como rebaixamento de conteúdos, mas como reestruturação das práticas pedagógicas com vistas à equidade.”

Para tanto, para que todas essas ações funcionem dentro de um espaço educacional é de suma relevância a participação da família e da comunidade escolar em geral, já que A parceria entre escola e família é um dos pilares para o sucesso da inclusão. Quando a comunicação é constante e colaborativa, os resultados no desenvolvimento do estudante são potencializados.

Como ressalta Cunha (2014, p. 44): “Os estímulos que a criança recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes – escola e lar. Por isso, é essencial que haja diálogo e parceria entre educadores e familiares.” Além do que, a inclusão não deve ser responsabilidade exclusiva da professora regente ou do AEE. Ela deve envolver toda a equipe pedagógica, direção, coordenação e os demais alunos. A cultura escolar precisa se transformar para ser, de fato, inclusiva. Em depoimento concedido ao MEC no site gov.br (2025), Andréa Medrado, mãe de uma criança com TEA, afirmou que: “A escola tem sido muito ...as demais crianças aprendam a conviver com as diferenças e acolhê-la.”

Com o objetivo de proporcionar uma educação equitativa para todos, é necessário a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva que exige uma formação docente continuada, recursos adequados, adaptação curricular, envolvimento da família e uma mudança de paradigma que coloque o respeito à diversidade como valor central da prática educativa.

Para a Association American Psychiatric (2013):

A reformulação dos critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do DSM-IV-TR para o DSM-5 representa um marco importante na história da psiquiatria e da psicologia do desenvolvimento. Ao substituir a categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) por um diagnóstico unificado de TEA, o DSM-5 incorporou avanços científicos que reconhecem o autismo como um espectro contínuo de manifestações.

Entretanto, essa mudança também trouxe limites e implicações significativas. No DSM-IV-TR, a existência de categorias distintas, como a Síndrome de Asperger e o Transtorno Autista, embora problemáticas do ponto de vista científico, permitia que determinados sujeitos tivessem maior acesso a diagnósticos e serviços especializados (APA, 2002). Segundo Wing (2005, p. 36), “a eliminação dessas categorias gerou receios quanto à exclusão diagnóstica de indivíduos com apresentações mais sutis do espectro”.

Dessa forma, Lord et al., (2018, p. 511), diz que:

As pesquisas iniciais apontaram que parte das pessoas anteriormente diagnosticadas pelo DSM-IV poderia não preencher integralmente os critérios mais restritivos do DSM-5, o que levantou debates sobre possíveis impactos negativos no acesso a políticas públicas e apoios educacionais e terapêuticos.

Assim, embora o DSM-5 tenha ampliado a precisão conceitual, também impôs desafios práticos relacionados à elegibilidade um dos avanços mais relevantes introduzidos pelo DSM-5 foi a classificação do TEA em três níveis de gravidade, definidos a partir da quantidade de suporte necessário ao indivíduo. Para (APA, 2013), “essa categorização busca deslocar o foco do déficit para as necessidades de apoio, promovendo uma avaliação mais funcional do sujeito”.

Neste aspecto, é importante mencionar os impactos positivos desses documentos, que é a possibilidade de planejamento mais individualizado das intervenções clínicas, educacionais e sociais. Para Lord et al. (2018, p. 510), “os níveis de gravidade favorecem a compreensão da heterogeneidade do espectro e auxiliam profissionais na definição de estratégias de suporte mais adequados”.

Por outro lado, essa categorização também apresenta limites importantes. Amaral (2017, p. 58):

Alerta que a classificação em níveis pode reforçar uma lógica hierarquizante, na qual sujeitos são rotulados com base em graus de comprometimento, desconsiderando a variabilidade contextual e o potencial de desenvolvimento ao longo do tempo. Além disso, os níveis de gravidade não são estáticos, podendo variar conforme o ambiente, os apoios disponíveis e as experiências educacionais vivenciadas.

Desta feita, há o risco de que os níveis de gravidade sejam utilizados de forma reducionista, servindo mais como rótulos do que como instrumentos dinâmicos de compreensão do desenvolvimento humano. Dessa forma, a instituição educacional precisa estar atenta, as mudanças diagnósticas trazidas pelo DSM-5, que exigem uma reflexão crítica sobre o papel da escola frente ao

TEA. A mera normatização, isto é, o cumprimento formal de laudos, legislações e adaptações padronizadas não garante, por si só, a inclusão efetiva.

Segundo Mantoan (2015, p. 27), “a inclusão escolar pressupõe a transformação das práticas pedagógicas, das relações e da cultura institucional, e não apenas a adequação do aluno a modelos previamente estabelecidos”. Quando a escola se orienta exclusivamente pelos níveis diagnósticos, corre-se o risco de limitar as expectativas de aprendizagem e reforçar práticas excludentes.

Assim, ultrapassar a normatização implica reconhecer o estudante com TEA como sujeito de direitos, com potencialidades, interesses e modos singulares de aprender. Barbosa et al. (2013, p. 24) “destacam que práticas pedagógicas inclusivas devem ser flexíveis, colaborativas e centradas na diversidade, promovendo a participação ativa de todos os alunos no processo educativo”.

Contudo, a escola inclusiva não se define pela presença de diagnósticos ou classificações, mas pela capacidade de criar ambientes que acolha a diferença, valorizem a singularidade e promova o desenvolvimento integral de cada estudante. Nesse contexto, a Educação Inclusiva surge como uma proposta que valoriza a diversidade humana e reconhece que todos os alunos aprendem, ainda que em ritmos e formas distintas.

A legislação brasileira respalda esse entendimento ao assegurar o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Assim, para Brasil (2015), a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da eliminação de barreiras e da oferta de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico”. Dessa forma, a responsabilidade pela inclusão não recai sobre o aluno, mas sobre a escola e a sociedade, que devem se adaptar para atender à diversidade.

Assim, a Educação Inclusiva configura-se como um processo contínuo de transformação educacional e social, que demanda o comprometimento de gestores, professores, profissionais da educação e da comunidade escolar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: SITUANDO O CASO DA PESQUISA

A presente pesquisa trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Que para Gerhardt; Silveira (2009, p.32), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros”. Quanta à natureza, consiste em pesquisa aplicada, que segundo Thiollent, (2009, p.36):

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Responde a uma demanda formulada por “clientes, atores sociais ou instituições”.

Quanto ao objetivo, caracteriza-se como descritiva, com o propósito de descrever características, comportamentos, fenômenos ou relações em uma determinada população ou amostra. Segundo Gil (2017), “é usada para mapear informações e traçar perfis, utilizando métodos como sessões, entrevistas, observações ou análise de documentos.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de campo, precedida por uma etapa bibliográfica, na qual o levantamento de dados envolve a construção direta de informações a partir do ambiente onde o fenômeno ocorre. Que de acordo com Marconi e Lakatos (2014) “diz que ela permite ao pesquisador obter dados de primeira mão, geralmente por meio de entrevista, observações ou questionários aplicados aos participantes do estudo”.

A etapa bibliográfica constituiu-se na revisão de literatura, que teve como objetivo analisar, descrever e discutir as principais teorias, conceitos e pesquisas realizadas sobre o tema em questão.

Desse modo, o percurso metodológico desta pesquisa tem por objetivo, identificar as possíveis dificuldades e desafios enfrentadas pelos docentes da sala comum e profissionais do AEE na inclusão dos estudantes com TEA, no ensino fundamental – anos iniciais e, que a partir dessa análise, propor estratégias por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e de baixa tecnologia assistiva dentro de uma abordagem justa e inclusiva, considerando as particularidades e potencialidades de cada estudante público-alvo da educação especial e inclusiva.

5.1 Campo de pesquisa, construção dos dados e amostra

5.1.1 Estado do Maranhão

O Estado do Maranhão, está localizado na Região Nordeste do Brasil. O estado faz divisa com três estados brasileiros: Piauí (leste), Tocantins (sul e sudeste) e Pará (oeste), além do Oceano Atlântico (norte), possui uma área de 331.937,450 km², com 217 municípios, é o segundo maior estado da região Nordeste e o oitavo maior do Brasil. Com uma população de 6. 775. 152 habitantes, é o 11º estado mais populoso do país, onde sua capital é São Luís. Conforme o Mapa das Regiões Integrantes do Estado do Maranhão, (imagem1), apresenta-se o estado da área da pesquisa.

Figura 1: Mapa das Regiões Integrantes do Estado do Maranhão



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-41-Mapa-politico-do-Maranhao-Fonte-postocastelocombr_fig4_320150035

Segundo o IBGE, o Estado possui uma população de 6.776.699 pessoas no último censo de 2022. E com o número de alunos matriculados no ensino fundamental de 1.021.612 no ano de 2024. Sendo considerado um estado rico por sua diversidade cultural, formado a partir dos povos europeus, africanos e francês. Dessa forma, por ser um estado localizado entre as regiões Norte e Nordeste do Brasil, o Estado do Maranhão é considerado o segundo maior litoral do país, resultado em uma grande diversidade de ecossistema.

E ainda para o IBGE (2024), “são 640 quilômetros de extensão de praias tropicais, floresta amazônica, diversas variedades de cerrados, mangues, delta em mar aberto, dunas o deserto do mundo com milhares de lagoas de águas cristalinas”. Também é perceptível, na maior parte do ano (entre os meses de maio a novembro), a seca branda na Microrregião das Chapadas do Alto Itapecuru, acentuadamente em São João dos Patos e Barão de Grajaú. Essa diversidade está organizada em cinco polos turísticos, cada um com seus atrativos naturais, culturais e arquitetônicos. São eles: o polo turístico de São Luís, o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses, o Parque Nacional da Chapada das Mesas, o Delta do Parnaíba e o polo da Floresta dos Guarás.

Portanto, o Maranhão, por ser localizado num bioma de transição entre o sertão nordestino e a Amazônia, apresenta ao visitante uma mescla de ecossistemas somente comparada, no Brasil, com a do Pantanal Mata-Grossense. Isso só é possível pelo privilégio da sua geografia exuberante, atrativos naturais, culturais e arquitetônicos.

5.1.2 O município de Coelho Neto - MA

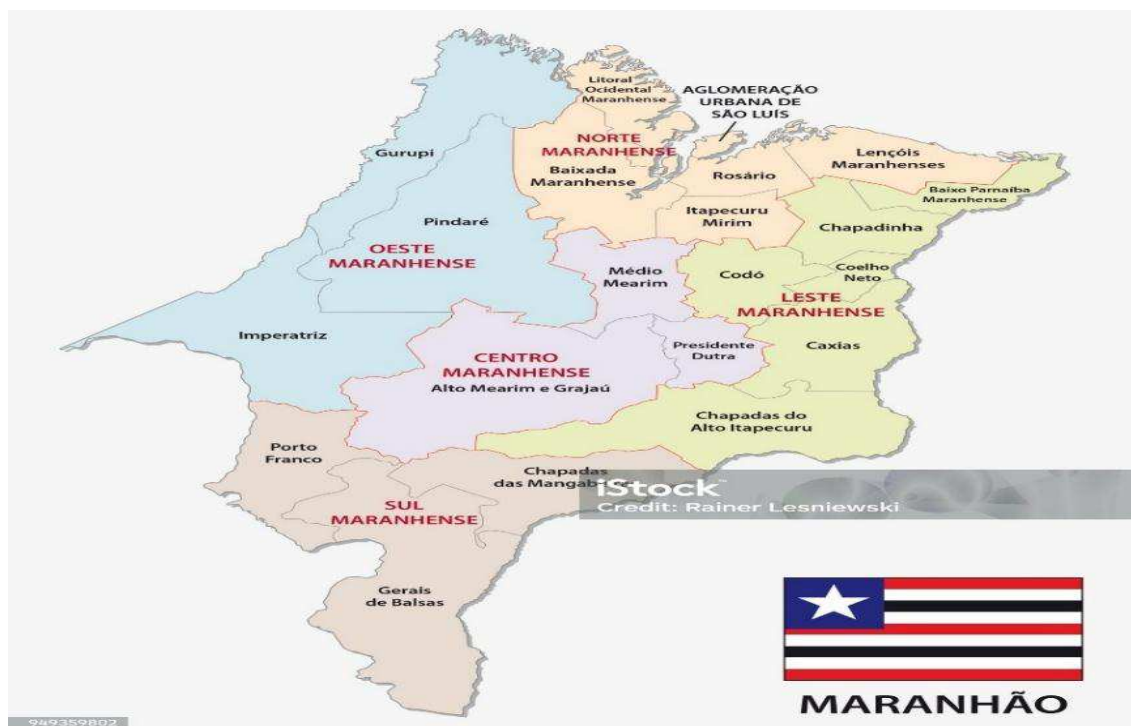
O estado do Maranhão possui 217 municípios e entre estes municípios se encontra o município de Coelho Neto, onde acontece a pesquisa que de acordo com o IBGE, o Município de Coelho Neto, possui uma extensão territorial de 976,1 km², e de acordo com o último censo do IBGE (2022) “a cidade tem 41.658 habitantes, faz parte da Mesorregião Leste do Maranhão, Microrregião de Coelho Neto, que compreende, os municípios de Afonso Cunha, Aldeias Altas, Coelho Neto e Duque Bacelar”.

Diz a história que a cidade surgiu de um ajuntamento de "currais" as margens do rio Parnaíba, onde "nômades aventureiros" punham o gado para descansar e depois seguir viagem por via fluvial ou tangendo por terra os

animais. O "Sítio Curralinho" foi fundado em 9 de julho de 1738, pelo sesmeiro Paulo Vaz Freire, que recebeu dos governantes portugueses as terras para cultivo. Elevado à condição de Vila em 1874, somente em 31 de outubro de 1893 foi oficialmente transformado no município de Sant'Ana do Curralinho. Foi a Câmara de Buriti de Inácia Vaz que instalou o município dando cumprimento à Lei nº 1.053 de junho de 1874. No mesmo ano da emancipação, 1893, realizaram-se as primeiras eleições para a escolha de vereadores e do 1º Intendente (nome que até cerca de 1930 se deu aos chefes do poder Executivo Municipal, hoje prefeitos).

No ano de 1910 foi extinto o Município de Sant'Ana do Curralinho ficando à administração sob responsabilidade do Município de Buriti de Inácia Vaz. Quatro anos depois, em 1914, foi restabelecido o direito de o município decidir a sorte de seu destino. Foi a "reconquista" da emancipação obtida em 1893. Assim, a substituição do nome Sant'Ana do Curralinho por Coelho Neto -MA, deu-se através do Decreto-Lei nº 746 de 22 de dezembro de 1934, em homenagem ao escritor, prosador, jornalista, professor, romancista, poeta, teatrólogo e político, "príncipe dos prosadores brasileiros", Henrique Maximiliano Coelho Neto, que morreu naquele mesmo ano.

Dentro da sua área geográfica a cidade apresenta vários monumentos históricos e turísticos como o parque industrial do grupo João Santos, Igrejas, Itapirema, Reserva Ambiental da Apa dos Morros Garapenses, Trilha Ecológica e a maior plantação de Bambu em escala Industrial do Mundo. Logo, a cidade de Coelho Neto – MA, agrega diversos grupos folclóricos e culturais, como: Bumba Meu Boi, Tambor de Crioulo, Quadrilhas (São João), além de diversos Terreiros de Macumbas. Neste contexto a cidade de Coelho Neto - MA, fica localizada as margens do Rio Parnaíba, como pode ser visto no mapa (figura 2).



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/maranhao-mapa-pol%C3%ADtico-administrativo-com-bandeira-gm949359802-259157533>

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-41-Mapa-politico-do-Maranhao-Fonte-postocastelocombr_fig4_320150035

5.1.3 Escola Campo da Pesquisa

Em se tratando da construção dos dados, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal José Barreto de Araújo, que está localizada na Rua do Anil, Nº 820, Bairro Parque Amazonas na cidade de Coelho Neto – MA e foi fundada em 15 de maio de 1993, é uma instituição da rede pública municipal que atende a alunos dos Anos Iniciais do 3º ao 5º ano, Anos Finais do 6º ao 9º Ano e a modalidade EJA, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite.

Com um total de 877 estudantes matriculados, dos quais 52 pertencem ao público-alvo da educação especial. Desses 52 estudantes, 26 apresentam algum transtorno; desse total de educandos com transtorno, 13 são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma aluna com Síndrome de Turner. Ademais, a instituição conta com um quadro de 134 funcionários, sendo 71 professores, 37 servidores do setor administrativo, uma gestora, três supervisores, quatro profissionais de apoio pedagógico, uma psicopedagoga, 12 professores de apoio, cinco vigias, dois agentes de portaria, três merendeiras e nove Auxiliares Operacionais de Serviços Gerais (AOSGs).

A estrutura física da escola é composta de 16 salas de aula, três rampas, uma sala da gestão, uma sala de coordenação/supervisão, uma sala dos professores, uma sala da secretaria, uma Giroteca equipada com computadores, acesso à internet e acervo de livros físicos e digitais, uma biblioteca, uma sala de arquivo, uma sala de recursos destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cantina e dois depósitos. Além disso, a escola conta com dois banheiros destinados aos estudantes, sendo um masculino e um feminino, ambos com cinco divisórias; dois banheiros para funcionários; e dois banheiros adaptados, sendo um masculino e um feminino. Por fim, dispõe de um pátio amplo, com área aberta.

A escola apresenta projetos de forma integrado e projetos específicos voltados à inclusão em andamento, demonstrando um esforço institucional para promover o acolhimento e a valorização das diferenças. Os professores participam de algumas formações continuadas na área da educação e realizam

alguns cursos online na área da educação especial, o que fortalece o compromisso com práticas mais equitativas. No entanto, os professores relataram que precisam de mais cursos através de formação continuada, já que para trabalhar com estudantes com deficiências requer atualização constante no conhecimento e no currículo.

No que se refere ao suporte educacional especializado, a escola conta com sala de recurso para o atendimento do AEE, o que impossibilita uma articulação direta com esse serviço. A escola conta ainda com a presença do profissional do AEE e dos professores de Apoio, além do uso de tecnologias assistivas por meio da Giroteca, que contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis.

Diante desses dados, a Escola José Barreto de Araújo, apresenta-se como um espaço com potencial de crescimento no que diz respeito à consolidação de uma educação inclusiva. A existência de projetos inclusivos, a formação docente e os recursos pedagógicos disponíveis indicam avanços importantes. Por outro lado, a presença dos profissionais trabalhando de forma integrada a escola tem alcançado resultados bastantes significativos na construção de práticas colaborativas e avaliativas, que favoreçam a expressão e a autoria dos estudantes com TEA.

Figura 3 – Fachada da Escola Municipal José Barreto de Araújo



Fonte: autora (2026)

Figura 4: Pátio Interno



Fonte: autora (2026)



Fonte: autora (2026)



Fonte: autora (2026)

Figura 6: Sala de Aula



Fonte: autora (2026)

5.1.4 Aspectos ético-legais

Este estudo foi desenvolvido após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA), respeitando e cumprindo o previsto na resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras a serem cumpridas nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, que devem ainda atender aos fundamentos éticos e científicos nela também elencados.

Assim, é relevante ressaltar que sempre serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas de estudo, e que a qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando da pesquisa, podendo retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Todas as informações obtidas através de sua participação não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só poderá ser feita entre os pesquisadores do assunto ou por publicações de artigos ou eventos científicos.

Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: evidenciar repetidas vezes para os participantes através de diálogo respeitoso e esclarecedor, os objetivos éticos da pesquisa, bem como os benefícios que a pesquisa representa para o ambiente escolar. Além disso, foi explicado que o participante pode deixar de responder qualquer pergunta que julgue inconveniente ou desnecessária.

Portanto, em se tratando de confidencialidade, foi assegurada a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, inclusive após o seu término. O acesso à identidade dos participantes foi restrito exclusivamente aos pesquisadores, os quais se comprometeram a preservar tais informações no momento da divulgação dos resultados. Garantiu-se, ainda, que os participantes tivessem acesso aos resultados da pesquisa junto aos pesquisadores.

5.2 Caminhos metodológicos do produto educacional

A elaboração do guia de recursos pedagógicos, enquanto Recurso Educacional, em formato de e-book, tem como objetivo propor diferentes estratégias para o desenvolvimento de atividades com estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) inseridos no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, considerando suas necessidades educacionais. Dessa forma, o material visa auxiliar os professores da sala de aula comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

5.2.1 O contexto de implantação do produto educativo

O guia de recursos pedagógicos constitui-se como um instrumento fundamental para subsidiar a prática docente dos professores da sala de aula comum e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerando a diversidade de características, potencialidades e necessidades educacionais apresentadas por esses estudantes, torna-se indispensável a adoção de estratégias pedagógicas acessíveis, flexíveis e intencionalmente planejadas, que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral no contexto escolar inclusivo.

Nesse sentido, o guia foi elaborado com o propósito de oferecer orientações e sugestões de recursos pedagógicos que possam ser utilizados de forma articulada entre a sala comum e o AEE, fortalecendo o trabalho colaborativo entre os profissionais. Ao reunir propostas práticas, adaptáveis e fundamentadas nas especificidades do TEA, o material contribui para a mediação do processo de ensino e aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Além disso, o guia de recursos pedagógicos visa apoiar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a autonomia dos alunos, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, bem como a ampliação das possibilidades de acesso ao currículo. Dessa forma, o material torna-se um importante aliado para os profissionais da educação, ao favorecer uma atuação pedagógica mais consciente, planejada e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Entretanto, este guia surgiu da necessidade e dos desafios que os professores da sala comum e dos profissionais do AEE enfrentam no dia a dia no chão da escola, por não ter diversidade de recursos para trabalhar com os educandos com TEA. Assim, este guia se apresenta como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento das atividades e explanação dos

conteúdos em sala de aula, oferecendo um acervo de estratégias inovadoras e personalizadas para o processo de ensino aprendizagem os educandos com TEA, considerando suas necessidades educacionais específicas.

Desta feita, ao integrar recursos de tecnologia assistiva de baixa complexidade e recursos tecnológicos ao contexto educacional, com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, os professores da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) passam a dispor de um recurso que auxilia na adaptação de suas metodologias, especialmente no que se refere às atividades e aos processos avaliativos. Dessa forma, busca-se promover o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma perspectiva educacional mais equitativa e acessível.

5.2.2 Protótipo

A estrutura do protótipo está organizada a partir dos seguintes tópicos: análise contextual; objetivos educacionais; público-alvo; tipo de produto educacional; foco do protótipo; recursos e tecnologias de produção; e, por fim, as principais características e funcionalidades do produto. O protótipo disponibiliza uma estruturação inicial de conteúdos, através de modelos de recursos pedagógicos sobre a temática abordada, com vista na construção de práticas inclusivas desenvolvidas para os estudantes com TEA.

Os recursos pedagógicos utilizados na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenham papel fundamental na promoção de práticas educativas inclusivas, especialmente no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Esses recursos devem ser planejados de forma intencional, considerando as especificidades, potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, a fim de garantir o acesso ao currículo, a participação nas atividades escolares e o desenvolvimento da aprendizagem.

Na sala de aula comum, os recursos pedagógicos contribuem para a diversificação das estratégias de ensino, favorecendo diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Podem incluir materiais concretos, jogos pedagógicos, recursos visuais, tecnologias digitais, adaptações de atividades e instrumentos avaliativos, os quais possibilitam maior compreensão dos conteúdos e ampliação

da autonomia dos estudantes. O uso desses recursos permite ao professor promover um ambiente mais acessível, colaborativo e significativo, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, transtornos ou síndromes, mas toda a turma.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado, os recursos assumem caráter complementar e suplementar ao ensino comum, conforme preconiza a política de educação inclusiva. Nesse espaço, são utilizados recursos de tecnologia assistiva, materiais adaptados, estratégias específicas de comunicação, organização e mediação pedagógica, bem como tecnologias de apoio que favorecem o desenvolvimento das habilidades funcionais, cognitivas, comunicativas e sociais dos estudantes. O trabalho desenvolvido no AEE visa eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, contribuindo para a efetiva inclusão escolar.

Outrossim, a articulação entre os recursos utilizados na sala de aula comum e no AEE é essencial para garantir a continuidade das ações pedagógicas e o alinhamento das práticas educativas. O trabalho colaborativo entre os professores desses espaços fortalece o planejamento, a adaptação de recursos e a construção de estratégias que promovam uma educação equitativa, acessível e de qualidade para todos os estudantes.

O protótipo apresenta-se como uma alternativa pedagógica, através do guia de orientações e objetivo de utilização dos recursos nele exposto como: introdução e relatos de uma abordagem das práticas inclusivas colaborativas observadas no ambiente escolar; potencializar as metodologias para os professores da sala comum e profissionais do AEE que atuam na sala de recurso; planejamento estratégico para trabalhar com os educandos com TEA; diálogo com profissionais que diretamente ligados ao TEA; questionários; conversas a serem repassados por meio do guia de recursos pedagógicos.

Nesta perspectiva, o guia visa proporcionar aos profissionais a possibilidade de inovação nos métodos adotados nas atividades que atendam às necessidades acadêmicas dos alunos com TEA no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Todavia, com a estrutura do protótipo definida e descrita, mostra-se também as principais características e funcionalidade do guia de recursos pedagógicos para trabalhar com os estudantes com TEA:

Capítulo 1: Recursos de Tecnologia Assistiva de Baixo Custo:

Este capítulo abordará sobre estratégias, adaptações ou serviços desenvolvidos com materiais simples e acessíveis, que ser adaptados às necessidades e desafios enfrentados por professores, profissionais de estudantes com TEA.

Capítulo 2: Recursos de Alta Tecnologia Assistiva

Essa temática explanará sobre sistemas e soluções que utilizam tecnologia avançada para ampliar ou compensar habilidades funcionais de pessoas com deficiência ou limitações temporárias ou permanentes. Proporcionando aos estudantes diferentes formas de aprender, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes com TEA. Onde os professores e profissionais do AEE desenvolverão estratégias de ensino diferenciadas para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar do material.

Capítulo 3: Sugestões Aplicativos

A utilização de aplicativos educacionais tem se mostrado extremamente relevante para o trabalho dos profissionais da educação com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois esses recursos ampliam as possibilidades de ensino, aprendizagem e inclusão no contexto escolar. Os aplicativos oferecem suportes visuais, interativos e personalizáveis, atendendo às necessidades específicas desses alunos e respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Capítulo 4: Recursos Complementares

Além dos capítulos sobre os recursos educacionais específicos, este guia oferta materiais complementares, como links para recursos online e sugestões de leitura, para aprofundar o aprendizado dos leitores.

Capítulo 5: apresenta sugestões de Atividades: Nível 1– Suporte Leve, Nível 2– Suporte Moderado, Nível 3– Suporte Intenso

As sugestões de atividades voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) devem considerar os diferentes níveis de suporte necessários, a fim de promover uma aprendizagem significativa e inclusiva. No Nível 1 – suporte leve, as atividades podem priorizar a autonomia, com propostas que envolvam organização de tarefas, interpretação de textos, jogos

pedagógicos e interações sociais mediadas, favorecendo o desenvolvimento da comunicação e da flexibilidade cognitiva. No Nível 2 – suporte moderado, é fundamental oferecer maior mediação, com o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas, instruções claras e atividades adaptadas que auxiliem na compreensão e na execução das tarefas.

Já no Nível 3 – suporte intenso, as atividades devem ser altamente estruturadas, individualizadas e com apoio constante, incluindo o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), estímulos sensoriais controlados e intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades básicas, como comunicação, interação e autonomia funcional. Dessa forma, a adequação das atividades aos níveis de suporte contribui para garantir a participação efetiva e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA no contexto escolar.

Por fim, as sugestões apresentadas acerca da utilização de recursos pedagógicos por professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, mostram-se essenciais para a melhoria do processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de contribuírem para o enriquecimento do conhecimento dos leitores a partir do material descrito neste guia.

Nesse sentido, o foco nas necessidades específicas desses estudantes possibilita a oferta de orientações que auxiliam os docentes e profissionais do AEE no desenvolvimento de atividades inclusivas, dinâmicas e interativas, tanto na sala de aula comum quanto na sala de recursos, favorecendo práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCURSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta os dados obtidos com base nos questionários aplicados na escola campo de pesquisa, com foco nos resultados esperados e de acordo com os objetivos, buscando analisar suas implicações no contexto da prática educacional, tendo como partida a organização e interpretação do material coletado, com vista no apontamento de caminhos para a construção de estratégias e recursos pedagógicos inclusivos, para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Especial/Inclusiva.

6.1 Discussões e Análise dos Resultados Coletados

A realização desta pesquisa ocorreu através da aplicação de um questionário com 10 participantes, sendo cinco Professoras e um Professor da sala comum (APÊNDICE B), três Professoras de Apoio e uma Psicopedagoga/Profissional do AEE. As questões foram respondidas em folha impressa, sendo que antes de responder o instrumento de coleta de dados os profissionais da educação receberam da pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (APÊNDICE A), no qual consta os dados da pesquisa e os contatos das pesquisadoras. Somente após a leitura e assinatura do referido Termo pelos participantes, foi aplicado o questionário. Foram realizados também, grupo de estudos e rodas de conversas com os professores, para dialogar sobre os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula comum, com os estudantes autistas.

Contudo, esta investigação é o produto de uma pesquisa maior denominada de: Ensino Colaborativo e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular. Dessa forma, a coleta de dados se deu por meio dos procedimentos éticos da referida pesquisa, os quais foram aprovados pelo comitê de ética da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, sob o parecer nº: 7.881.357, pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias - MA, conforme o ANEXO A. Além disso, para a realização da pesquisa na escola campo teve aprovação da gestora, por meio da Declaração de Autorização da Instituição.

Dessa forma, as análises e discussões dos resultados foi desenvolvida, através de APÊNDICE do apêndice B, onde foi analisado as respostas dos professores da sala comum, dos professores de Apoio e da psicopedagoga/profissional do AEE. Para Chizzotti (2006, p.98), “a decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escola do procedimento mais adequado depende do material a analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador”.

Assim, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de observação mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem

trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada. Portanto, tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de verificar com profundidade os significados expressos nos discursos dos participantes da pesquisa.

Os professores e profissionais da área da educação especial/inclusiva da Rede Municipal de Ensino do município de Coelho Neto – MA, mais precisamente da Escola Municipal José Barreto de Araújo, que atuam com alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, nos anos iniciais e uma professora de apoio que atua nos anos finais do ensino fundamental II na sala de recurso no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

6.2 Cenários e Sujeitos da pesquisa

A escola selecionada para a realização da investigação constitui-se como uma instituição pública pertencente à Rede Municipal de Ensino, localizada na sede do município de Coelho Neto - MA, que desenvolve práticas colaborativas entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores da sala comum. A inserção das pesquisadoras no campo de estudo ocorreu no ano de 2024, com o objetivo de conhecer o contexto escolar e estabelecer aproximação com a instituição. A realização da pesquisa ocorreu no ano de 2025, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), conforme parecer nº 7.881.357.

Inicialmente, realizou-se um encontro com a gestora da instituição, no qual foi apresentado o tema da pesquisa por meio de uma conversa explicativa. Na ocasião, a gestora disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que subsidiou a compreensão da organização pedagógica e administrativa da instituição. Posteriormente, foram realizadas observações em sala de aula, bem como a participação no momento de planejamento pedagógico da escola.

Após essas etapas, foi promovido um grupo de estudo e roda de conversas para dialogar com os professores da sala comum, professores de apoio, a profissional psicopedagoga e o profissional do AEE, com a finalidade de apresentar os objetivos, procedimentos e demais informações relacionadas à realização da pesquisa no ambiente escolar. Na ocasião, os profissionais foram

convidados a participar do estudo e manifestaram prontamente sua concordância em colaborar com a investigação.

Diante do exposto, a escola tem como missão em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), analisar e interferir na realidade local, a fim de resgatar o valor da família e a autoestima daqueles que a ela pertence, contribuindo para que haja uma mudança de forma crítica e criativa com diferentes tipos de atitudes em busca de uma melhor qualidade de vida. Com isso, buscando promover e formar pessoas emancipadas e capazes de realizar-se, construtores de uma sociedade justa, em que os princípios norteiem as interações da cultura, da política, da economia, da ciência e da tecnologia. Segundo o PPP (2022, p.16) a missão é “promover uma educação de qualidade formando cidadãos capazes de transformar a sociedade, tornando-a mais justa.

Contudo, é importante ressaltar que a escola atua de forma colaborativa desde 2021, por acreditar que a colaboração possibilita a obtenção de melhores resultados, tanto com os alunos público-alvo da Educação Especial quanto com os demais estudantes. Nesse contexto, a equipe responsável pela área pedagógica desenvolve ações de forma conjunta, visando a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para os estudantes com deficiência, síndromes e transtornos do neurodesenvolvimento.⁵

Segundo esses artigos e incisos, fica evidente que a Lei Brasileira de Inclusão LBI (2015), é uma importante política pública e que mostra o avanço da educação especial/inclusiva, com vista no poder do estado, da família e

⁵ Reforçando assim, o que diz os artigos 27 e 28 da LBI (2015), incisos I, II, III e XI desta lei:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implantar, incentivar, acompanhar e avaliar. I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...)

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio.

comunidade para a manutenção de uma educação inclusiva com qualidade, incentivando uma parceria entre a família e a comunidade para uma educação de caráter pública e gratuita. E que as instituições devem promover formação inicial e continuada especializadas para professores e profissionais principalmente da área educacional, para poder atender as pessoas público-alvo da educação especial/inclusiva.

No que se refere à formação, a escola também busca estabelecer parcerias fora de seu ambiente educacional. Nesse sentido, o município dispõe de um Centro de Apoio à Pessoa com Deficiência, denominado Milca Gardênia de Oliveira Araújo. O referido centro oferece, além dos serviços educacionais especializados, atendimentos na área da saúde, como acompanhamento neurológico, fisioterapia, psicopedagogia, assistência social, musicoterapia, entre outros profissionais especializados. Dessa forma, a escola incentiva tanto os professores quanto os alunos a participarem desses atendimentos, visando à melhoria da prática docente e ao desenvolvimento integral dos educandos, contando, ainda, com a colaboração das famílias, que acompanham e conduzem seus filhos aos atendimentos.

Assim, o questionário realizado com os professores da sala comum, professoras de apoio e da profissional do AEE, visa demonstrar o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do atendimento educacional especializado na promoção da inclusão do aluno público-alvo da educação especial e educação inclusiva, visando a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), no processo educacional desenvolvido na escola campo da pesquisa, o que se pretende aprofundar neste capítulo de análise.

6.3 A organização da prática colaborativa na escola campo

Este subtópico refere-se aos questionários aplicados para seis professores da sala comum, três professoras de Apoio e uma psicopedagoga (APÊNDICE B ao D), com o objetivo de descrever a prática colaborativa entre os profissionais da escola com relação ao ensino na sala de aula comum e na sala de recurso. Neste contexto, a descrição dos conteúdos obtido pelo instrumento de coleta é fundamental para que se obtenha informações sobre a temática

Ensino Colaborativo e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular.

Todavia, diante do exposto, percebe-se que uma análise de conteúdo é abordada as diversas técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo principal ultrapassar as incertas e enriquecer as leituras dos dados coletados. Como afirma Chizzoti (2006, p.98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Assim, dentre as comunicações, Bauer e Gaskell (2008) afirmam que “os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por resposta às questões de pesquisa”. Em relação a comunicação, Flick (2009, p.291) apresenta uma abordagem semelhante quando afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Com vista, no material coletado durante a aplicação da pesquisa pela pesquisadora a descrição a seguir refere-se ao momento da aplicação dos questionários (Apêndice B), grupo de estudos e roda de conversas, em relação a organização de suas práticas colaborativas dentro da perspectiva da educação especial/inclusiva. Assim sendo, perguntou-se o que motivou as profissionais realizarem a prática colaborativa com os alunos da sala de aula comum e quais eram os pressupostos, ao que foi respondido com a descrição do trabalho realizado. De acordo com o TCLE, opta-se por não identificar os sujeitos participantes desta pesquisa exceto a pesquisadora.

Segundo os professores da sala comum, as professoras de apoio, psicopedagoga e a equipe gestora da escola, o trabalho colaborativo é organizado em quatro momentos: encontro coletivo-formação em serviço (onde é repassado as orientações aos professores de apoio), encontro individual, prática colaborativa e o AEE, tanto na sala de recurso, como também na sala de aula comum. Que no encontro individual, a psicopedagoga realiza o atendimento com os estudantes com deficiência, síndrome e transtornos neurodivergente no contraturno, ou seja, os alunos que estudam pela manhã são atendidos a tarde e quem estuda no turno da tarde são atendidos no turno da manhã na sala de recurso.

Já os encontros coletivos, ocorre semestralmente com o objetivo de fazer o planejamento em conjunto, troca de experiências, ideias a partir da realidade de cada turma e do estudante público-alvo da educação especial/inclusiva. Cabe ressaltar que neste encontro é feito um acordo pelos professores, com a gestão e equipes pedagógicas, sobre a realização do primeiro encontro individual ser obrigatório para todos os professores que possuem alunos público-alvo da educação especial/inclusiva em sala de aula. E a continuidade do trabalho ocorre em cada sala de aula comum.

Sendo, que neste momento coletivo acontece a formação em serviço, no qual a psicopedagoga realiza estudos sobre diversas temáticas com relação a educação especial/inclusiva, onde este momento também é voltado para que cada professor elaboram o Plano Educacional Individualizado (PEI) com objetivo de oferecer uma educação com qualidade aos alunos público-alvo da educação especial, precisa ser entregue na escola e a psicopedagoga anterior a este encontro elabora o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para deixar na escola, visando orientar seu trabalho no decorrer do ano letivo.

E ainda, orienta os demais professores a buscarem parcerias com outras instituições especializadas como o Centro Milka e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que é (uma organização civil, sem fins lucrativos, presente em todo Brasil, incluindo a cidade de Coelho Neto – MA), para enriquecer o currículo, na busca de novos conhecimentos para a melhoria de suas práticas docentes. A relevância deste momento é dar voz para todos que fazem o ambiente escolar inclusivo. Onde os temas trabalhados são escolhidos a partir das demandas trazidas pelos professores tanto os de sala comum, como os de apoio.

Entretanto, na prática colaborativa, os professores da sala comum e as profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) trabalham juntos, visando a inclusão de todos os alunos sejam com deficiência, síndrome ou transtornos neurodivergentes. Que para ENICÉCIA, VILARONGA E ZERBATO (2025, p.26):

Os dispositivos normativos que passam a garantir que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial no Brasil deva ocorrer em classe de ensino comum também se referem aos serviços de apoio para a inclusão escolar. A esses alunos é assegurado o direito ao serviço do AEE na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), espaço

definido com exclusividade para o trabalho do professor de Educação Especial. (ENICÉCIA, VILARONGA E ZERBATO 2025, p.26).

Para as profissionais do AEE, o momento em que o estudante entra na sala de recurso é muito satisfatório, pois é através dos recursos eles aprendem o conteúdo trabalhado de forma mais rápida e prazerosa realizando assim suas necessidades acadêmicas. Cabendo ressaltar aqui também a fala da profissional do AEE1 que:

[...] O sucesso desses alunos se deve ao uso da sala de recurso, porém o êxito é em maior parte ao trabalho colaborativo realizado por todos os atores que compõem o espaço educacional, já que segundo a profissional de AEE1 o aprendizado do aluno é evidente devido a parceria entre as profissionais do AEE e os professores da sala comum, que buscam estratégias metodológicas juntos que possam garantir o aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva.

Logo, o trabalho colaborativo é de suma importância para o processo educacional dos alunos e o AEE é realizado a partir das necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva. Nesse momento, o AEE tem uma articulação com sala de aula comum, por meio de conversas com os professores, com o contexto da escola, pois os professores precisam trabalhar em cima das especificidades de cada estudante, já que eles precisam trabalhar os recursos como prancha, soroban, garrafa sensorial, máquina de braile, alinhavo entre outros, buscando estratégias de organização diferentes de inclusão, principalmente para a inclusão dos alunos autistas que é foco desta pesquisa.

6.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professores da sala comum, professores de apoio, psicopedagoga, que realizam práticas colaborativas na escola investigada. No total, responderam o instrumento de coleta de dados 10 profissionais da escola, sendo seis professores da sala de aula comum, três professoras de apoio, e a psicopedagoga que desenvolve além do trabalho inerente a sua função, o trabalho de AEE na sala de recurso com os estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva e nas salas de aula junta com os professores.

Diante do exposto, ao adentrar na escola, ocorreu um momento de diálogo com a psicopedagoga, os professores de apoio e a gestão escolar, que foram os responsáveis pela proposta do trabalho colaborativo na escola. Por esse motivo, as pesquisadoras solicitaram que fossem indicados professores da sala de aula regular e outros profissionais que tivessem maior envolvimento com a proposta colaborativa, bem como salas de aula que tivessem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para que respondessem aos questionários.

Neste viés, dos professores indicados, todos os seis atuam nos anos iniciais, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os outros profissionais indicados como participantes desta pesquisa, foram três professoras de apoio que atuam na sala comum e uma professora que desenvolve sua função na sala de recurso, com estudantes nos anos finais, no 7º e 9º ano, como cuidadoras de alunos com deficiência, síndrome e autista, além da psicopedagoga, que desempenha a função de profissional de AEE na sala de recursos.

Contudo, para BNCC (Brasil, 2018, p.7) que é uma política nacional curricular que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil”. No quadro a seguir, organiza-se a formação dos professores da sala comum, professores de apoio e psicopedagoga, buscando identificar se os profissionais participantes da pesquisa têm ou não experiência com a educação especial/inclusiva em sua formação e a quantidade de anos que o profissional trabalha na profissão de professor ou profissional da educação.

Quadro 3: Área de atuação e Formação dos professores da sala comum.

Área de Atuação	Formação	Experiência com a Educação Especial/Com alunos autistas	Identificação dos participantes da pesquisa
Professora do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Formada em licenciatura em Pedagogia. Trabalha na escola há 8 anos	Não possui experiências anteriores com alunos autistas.	

			RA1
Professora do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Pós-graduada. Trabalha na escola há 9 meses.	Não possui experiências anteriores com alunos autistas.	AS2
Professora do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Formada em Licenciatura em Pedagogia. Trabalha há 5 anos na escola.	Possui experiências anteriores com alunos autistas.	IC3
Professora do 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Licenciada em Pedagogia e Letras, com Pós-graduação em Metodologia do Ensino Básico. Trabalha na escola 20 anos.	Não possui experiências anteriores com alunos autistas.	MS4
Professora do 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Licenciada em Pedagogia, com Pós-graduação em Psicopedagogia. Trabalha na há 7 anos	Possui experiências anteriores com alunos autistas.	GS5
Professora do 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Mestrado Incompleto. Trabalha na escola há 15 anos.	Não possui experiências anteriores com alunos autistas.	EN6

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2025.

Na organização do Quadro 2, no item experiência na educação especial/inclusiva, constatou-se que, dos seis professores da sala de aula comum, quatro não possuíam experiência prévia com alunos autistas antes do ano de realização da pesquisa. Observou-se, ainda, no que se refere à realização de cursos na área acima supracitada ou sobre o autismo, apenas uma professora possui formação continuada nessa área. Assim, os outros só tiveram contato com a educação especial ou educação inclusiva na sua formação inicial, através de disciplinas isoladas dentro do curso de licenciatura em pedagogia.

Contudo, observa-se que todos os seis professores, atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental -Anos Iniciais do 3º ao 5º ano. No que se refere à experiência relatada, os docentes a caracterizaram como desafiadora, porém gratificante, uma vez que, à medida que o trabalho avançava, conseguiram obter êxito no processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes. Outrossim, à nomenclatura adotada para a preservação da identidade dos professores e do especialista, utilizou-se a letra inicial do nome e do sobrenome, acrescida de numeral, para diferenciar os casos em que houvesse mais de um professor ou profissional especializado.

Quanto a formação acadêmica, dos seis professores da sala comum participantes do estudo, todos possui curso superior, sendo que três deles tem pós-graduação lato sensu e um com curso stricto sensu incompleto. Segundo Nóvoa (1995), “a formação de professores constitui um processo permanente, que ultrapassa a formação inicial e se consolida por meio da prática reflexiva e da formação continuada ao longo da trajetória profissional”. Dessa forma, o autor deixa claro a importância da formação tanto, a inicial como a continuada para a melhoria das práticas pedagógicas e o aumento da qualidade de ensino, fazendo com que as instituições possam serem reconhecidas e conquistem uma reputação de destaque perante a concorrência.

Quadro 3: Área de atuação e Formação dos professores de Apoio e profissional especializado AEE.

Área de Atuação	Formação	Experiência com a Educação Especial/Com aluno autista	Identificação dos participantes da pesquisa

Professora de Apoio no 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Cursando licenciatura em Pedagogia. Trabalha na escola há 1 ano.	Não possui experiências anteriores com alunos autistas.	TA1
Professora de Apoio no 4º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	Licenciada em Pedagogia. Trabalha na escola há 2 anos	Possui experiências anteriores com alunos autistas.	AA2
Professora de Apoio no 7º e 9º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	Pós-graduada em Educação Especial. Trabalha na escola há 4 anos	Possui Curso na área da Educação Especial e tem experiências com alunos autistas.	MA3
Psicopedagoga e atua nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental I e II	Pós-graduação em Psicopedagogia, em Psicologia da Educação e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Trabalha na escola há 2 anos	Possui curso de extensão em AEE e tem experiências anteriores com alunos autistas.	PE1

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora, 2025.

Ao observar o quadro apresentado, percebe-se que as professoras de apoio que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da escola campo de pesquisa apresentam diferentes níveis de experiência e formação na área da educação especial. Entre as profissionais mencionadas, apenas uma não possui experiência anterior antes de ingressar na instituição escolar, enquanto as outras três já possuem experiências prévias, além de formação complementar na área da educação especial e inclusiva.

Por outro lado, a professora que atua nos anos finais do ensino fundamental, especificamente no 7º e no 9º ano, bem como na sala de recursos, apresenta formação específica na área da educação especial/inclusiva, incluindo habilitação voltada para uma deficiência específica. Além disso, possui experiência anterior no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e maior tempo de atuação na instituição escolar, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas no atendimento aos estudantes público-alvo da educação especial.

6.5 O processo de análise dos dados e resultados

A análise de dados está presente em diversos momentos desta pesquisa e faz parte da coleta de dados. Neste sentido, segundo SEVERINO (2014, p.71):

A análise é um processo de tratamento do objeto – seja ele um objeto material, um conceito, uma ideia, um texto etc. – pelo qual este objeto é decomposto em suas partes constitutivas, tornando-se simples aquilo que era composto e complexo. Trata-se, portanto, de dividir, isolar, discriminar.

Dessa forma, a análise baseada nas ideias do autor “é pré-requisito para uma classificação. Esta se baseia em caracteres que definem critérios para a distribuição das partes em determinadas ordens”. Demonstrando, assim que um texto esquematizado, estruturado, segue um determinado padrão, visando a compreensão do leitor. Todavia, isso mostra o processo de dados dentro de um viés analítico, facilitando a revisão de questões iniciais, para assim aprimorá-las e reformá-las caso seja necessário no decorrer da inscrição do texto.

Depois da coleta dos dados e da elaboração do quadro referente a algumas questões contida nos questionários, usa-se a análise de conteúdo apontada por ANDRÉ (1983, p.67) como:

Uma técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo. Propõem que o material seja examinado e que a informação nele contida seja fragmentada em termos da ocorrência de conteúdo ou categorias, frequentemente pré-especificada. Recomendando que todo o material seja classificado de acordo com essas categorias e que sejam feitos testes sistemáticos da propriedade do sistema de classificação, em termos da sua objetividade e confiabilidade.

Segundo o estudo, feito por André (1983, p.67) ao fazer tais prescrições, os autores revelaram, “em primeiro lugar, uma perspectiva intelectual-racional do conhecimento, ou seja, de que é possível chegar a uma compreensão abrangente dos fenômenos, basicamente através de uma forma de conhecimento – lógico, objetivo, sistemático”.

Assim, a forma de análise dos dados possibilita ao pesquisador aproximar-se dos significados expressos pelos dados qualitativos, permitindo uma visão mais ampla do objeto de pesquisa. Dessa maneira, o pesquisador adquire uma compreensão mais aprofundada dos dados obtidos, o que possibilita a articulação entre a realidade empírica e os referenciais teóricos estudados no ambiente universitário.

Neste sentido, para André (1983, p.67) no caso de estudos que abrange a análise de dado é necessário utilizar a “análise de prosa” sempre que assumir o sentido amplo. Já que o objetivo da pesquisa é fazer uma investigação do significado dos dados qualitativos. Onde o pesquisador pode usar instrumentos de coleta de dados como observação participantes, questões abertas em entrevistas e questionários. Assim, o destrinchar das informações ganham um roteiro mais científico capaz de consolidar as informações verificadas durante o processo de investigação no campo da pesquisa.

Dessa maneira, esta análise seguiu a partir de um exame dos dados e sua contextualização com o estudo, por meio das questões predefinidas nos questionários, mas que pode no decorrer da pesquisa surgir outras discussões pertinentes a temática abordada. Neste contexto, para aplicação desta pesquisa optou-se pelos questionários com um roteiro que foi elaborado a partir de questionamentos sobre o tema e o que se pretende saber sobre o ensino colaborativo e a inclusão dos estudantes com TEA na sala de aula regular, realizado na escola campo; observação direta em sala de aula e no planejamento pedagógico da escola; grupo de estudos e roda de conversas.

A partir do roteiro, selecionou-se alguns tópicos e temas mais relentes da pesquisa, para serem analisados como: experiências com o ensino colaborativo na escola e a formação profissional; como professora da sala comum, trabalha em parceria com a professora do AEE; a importância do ensino colaborativo para a inclusão do aluno autista no processo educacional na escola; as estratégias

metodológicas utilizadas para favorecer o relacionamento do aluno autista com os demais colegas durante o momento de aprendizagem na sala de aula.

Depois da aplicação dos questionários, como mencionado anteriormente, realiza-se a transcrição das respostas de professores da sala comum, professores de apoio e profissional que atuam na escola com o trabalho colaborativo, com o foco na inclusão de alunos autista. Assim, organiza a realização de uma análise inicial dos dados. Para em seguida, fazer outras leituras atentas nas transcrições nos questionários, visando observar os pontos mais relevantes em relação aos objetivos desta pesquisa, onde foi descrito em quadros para ajudar na visualização da análise (APÊNDICE A, B e C). Enfim, os tópicos foram selecionados por convergências de conteúdo a partir das informações que emergiram e consideradas importantes para o estudo. Segue os tópicos e temas principais para a análise:

- ❖ Experiências com o ensino colaborativo na escola e a formação profissional
- ❖ A importância do ensino colaborativo para a inclusão do aluno autista no processo educacional na escola
- ❖ Como professora da sala comum, trabalha em parceria com a professora do AEE e o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser construído e utilizado como instrumento de diálogo entre o AEE e o Professor regente da sala comum, garantindo coerência nas intervenções pedagógicas com os estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva
- ❖ As práticas colaborativas têm se mostrado mais eficazes para promover o desenvolvimento da comunicação e interação social de os alunos autista no ensino dos anos iniciais e finais na escola
- ❖ O ensino colaborativo pode contribuir para a redução de barreiras, atitudinais e preconceitos em relação aos alunos com autismo.

Diante do exposto, aprofunda-se as discussões sobre cada um deles a seguir e, para detalhar melhor a profundidade da análise, selecionou-se alguns trechos com as falas dos participantes da pesquisa para dar mais visibilidade aos argumentos relatados, sendo que para este momento utiliza-se como apoio o referencial teórico selecionado para este trabalho.

6.6 Discussões e Resultados Encontrados na Escola Campo de Pesquisa

“O trabalho colaborativo entre professores da educação comum e da educação especial favorece práticas pedagógicas conjuntas, ampliando as possibilidades de inclusão e desenvolvimento de todos os estudantes.” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2016, p. 66-87)

Neste subcapítulo, discute-se sobre a experiência com o trabalho colaborativo na escola, os tópicos principais desta análise, que emergiram no transcorrer da pesquisa, nas leituras e na análise dos dados. A partir, disso organizou-se em cinco tópicos: experiências, importância, trabalho em parceria com o AEE, práticas colaborativas e contribuição do ensino colaborativo como redução de barreiras no processo de inclusão na prática realizada na escola da rede municipal do município de Coelho Neto - MA. Segue os tópicos, a contribuição de cada profissional participantes desta pesquisa e dos teóricos escolhidos de acordo com o tema abordado neste estudo.

1- EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO COLABORATIVO NA ESCOLA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com relação a experiência com o ensino colaborativo na escola é uma prática recente, porém já representa uma mudança significativa no processo de ensino aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e inclusiva, principalmente na área do TEA, onde a escola tem alunos com níveis de suporte substancial, muito substancial e suporte apoio, que de acordo com o DSM5 (2022,p.56) apresenta uma “comunicação verbal e não verbal” e que já teve grandes avanços tanto no comportamento quanto no desenvolvimento físico, engajamento com os demais alunos na parte da interação social e o aprimoramento das habilidades.

Quanto à formação acadêmica, dos dez participantes deste estudo, apenas um encontra-se cursando licenciatura. Os demais já possuem formação em nível superior, sendo que oito concluíram cursos de pós-graduação lato sensu e um apresenta curso stricto sensu incompleto. Apesar de nove professores não possuírem cursos de aperfeiçoamento específicos na área da Educação Especial, da Educação Inclusiva ou relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), todos apresentam habilitação em nível superior, tendo cursado, em algum momento de sua formação inicial, ao menos uma disciplina voltada à Educação Especial. Ressalta-se, entretanto, que os participantes

demonstram interesse em realizar formação continuada, com vistas à melhoria de sua prática docente.

Todavia, em consonância com esses argumentos, o livro “Formação docente: saberes e identidade, de Cleber Bianchessi (2022, p. 12) afirma que “a formação, além de ser um direito, é uma necessidade para o professor nos dias atuais. Não se concebe mais que o professor sobreviva apenas com sua formação inicial”. Sendo assim, o professor necessita estar em um processo contínuo de formação continuada para exercer sua prática pedagógica e compreender que é por meio desse processo de qualificação que se transforma a qualidade da educação de seus estudantes. Em relação ao trabalho colaborativo realizado na escola descreve a seguir o tópico sobre a:

2-A IMPORTÂNCIA DO ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO PROCESSO EDUCACIONAL NA ESCOLA

Com relação a importância do ensino colaborativo realizado na escola campo da pesquisa, que segundo a gestora foi implantado no ano de 2021. Se deu devido as inquietações e concepções em comum sobre o suporte da educação especial na escola regular. A professora MS4 apontou que o serviço centrado apenas na sala de recurso gera um ensino polarizado na escola, no qual o AEE torna-se um lugar de ajuste, reforçando assim a exclusão desses estudantes na escola. Já a psicopedagoga PE1 afirmou que não faz sentido o trabalho do AEE ser realizado de forma isolado na sala de recursos. Sem articulação com a sala de aula e argumenta ainda que “[...] na escola, elas são o suporte do aluno para que eles adquiram o conhecimento dentro do contexto de sala de aula. Neste sentido, as professoras IC3 e MA3 relataram que:

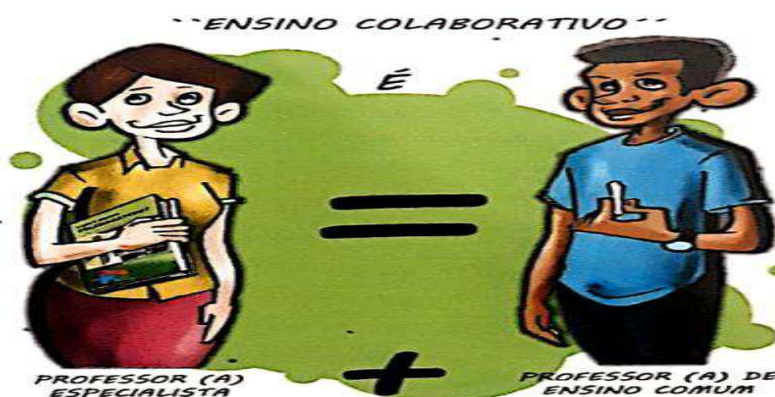
“O ensino colaborativo é fundamental, pois permite que o trabalho entre o professor da sala comum e o professor do AEE aconteça de forma integrada. Essa parceria favorece a troca de experiências e estratégias favorecendo uma inclusão real no ambiente escolar”. (PROF^a.IC3).
O ensino colaborativo é uma abordagem pedagógica que visa estabelecer uma parceria entre o professor do AEE e o professor da sala regular, na busca por estratégias metodológicas que possam garantir o aprendizado de crianças com deficiência no contexto inclusivo. (PROF^a.MA3).

De acordo com as falas das professoras, o ensino colaborativo se apresenta como um modelo a ser trabalhado além das salas de recursos ou multifuncional, mas como uma alternativa de articulação a parceria entre o

professor de AEE e o professor da sala regular. Para Mendes; Vilaronga; Zerbato (2025, p.99) diz que “quando dois professores trabalham juntos, eles se tornam mutuamente responsáveis pela classe toda, e se as experiências compartilhadas produzem o sucesso da aprendizagem dos alunos, a responsabilidade por esta conquista é dos alunos.”

Além disso, para que ocorra uma aprendizagem satisfatória com os alunos público-alvo da Educação especial, através do ensino colaborativo tendo a parceria entre os professores do AEE e sala comum, as autoras Capellini e Zebato (2019, p.37) dizem que “o ensino colaborativo pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE e que visa mudanças na organização escolar, a saber”:

- Contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns.
- Formação de equipes de consultoria colaborativa, contando com a atuação de equipes multidisciplinares na escola comum, que incluam psicólogos escolares, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos entre outros profissionais que possam dar suporte à escolarização dos alunos PAEE.
- Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula.
- Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar – diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores do Ensino Comum e da Educação Especial, funcionários e pais – para construção da cultura colaborativa na escola.
- Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos.



Fonte: autoras Capellini; Zerbato (2019, p.37).

Dessa forma, a mudança para uma nova prática exige do profissional competências, habilidades e receptividade que é fundamental no trabalho em parceria, já que o ensino colaborativo requer uma mudança na maneira de planejar, de ensinar, e estar aberto para novos conhecimentos e sugestões. Um outro ponto importante, é que quando a profissional do AEE e a gestão lance a proposta colaborativa na escola de trabalho em regime de parceria todas os professores da sala comum, realizem adesão a ideia, isto é, passem trabalhar o AEE e a sala comum, caso o contrário a colaboração não acontece. Diante do exposto cita a seguir os principais desafios enfrentados pelos profissionais da escola, durante a implementação do Ensino Colaborativo como uma estratégia de inclusão do público-alvo da educação especial e da educação inclusiva.

3- QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS OS PROFESSORES E EQUIPE GESTORA NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO EM TURMAS QUE INCLUEM ALUNOS AUTISTA?

Em relação aos desafios enfrentados pelos profissionais da escola na implementação do Ensino Colaborativo são muitos entres eles a falta de formação específica para cada especificidade, dificuldades em adaptações curricular, recursos, suporte profissional, planejamento e avaliação. Segundo Mendes (2025, p.31), para efetivar seja uma política de inclusão ou um modelo de ensino colaborativo os principais entraves são:

O baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores de Educação Especial e/ou equipes multidisciplinares para apoio dentro das escolas de ensino comum, e isso tem como consequência uma responsabilidade dos professores da sala de aula para enfrentar mais desafio, que se soma a tantos outros que eles enfrentam dentro sistema escolar, como, por exemplo, o trabalho em dois ou três turnos, salários baixos, número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de material, formação deficitária, entre outros.

Apesar de todos os desafios listados, a professora TA1, argumentou que a gestão da escola ocupa um lugar de centralidade no fortalecimento do trabalho em colaboração e que por meio do trabalho da gestão com dialogo, não deixa o professor entrar e sair da sala de aula sem se envolver como os projetos da escola, fazendo com eles entendam a importância do trabalho realizado através da parceria e, que isso faz toda diferencia nos resultados do ensino e aprendizagem dos estudantes público - alvo da educação especial.

Assim, outro ponto levantado pela profissional PE1, foi o planejamento, que segundo elas é feito em “conjunto com toda equipe escolar, pois a inclusão é um desafio e responsabilidade de todos e ao compartilhar consegue-se melhorar o processo, minimizar barreiras e promover um ambiente eficaz para todos os alunos”. Já para a professora IC3 é no “planejamento que se considera as particularidades de cada aluno e busca adaptando a linguagem, o tempo de execução e os recursos utilizados. Buscando também incluir atividades de interesse dos alunos atípicos, garantindo a participação significativa no processo de aprendizagem”.

Assim, diante do exposto, o planejamento colaborativo surge como um instrumento fundamental para a promoção de práticas inclusivas que atendem os diferentes modos de aprender na sala de aula comum, seja os alunos público-alvo da educação especial ou não. Dessa forma, Santiago, Santos (2015, p.494) argumenta que:

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por processo de avaliação e revisão em que interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando a participação?

Para a professora TA1, o momento do planejamento colaborativo é compartilhado as observações sobre o comportamento e o desempenho de cada aluno. Onde os professores podem compartilhar sugestões de atividades e ideias de mediações que possam facilitar a aprendizagem do aluno em sala de aula. Já para a professora AA2, o planejamento é uma excelente estratégia pedagógica, tendo em vista que é por meio do planejamento que se faz as escolhas das atividades que serão desenvolvidas de acordo com o potencial de cada aluno. Que para autora Gama (2016, p.79):

O planejamento colaborativo como fator de intervenção na realidade traz consigo a exigência de retirar os professores da condição de indivíduos neutros. Planejar nessa perspectiva é uma oportunidade de repensar as práticas educativas, possibilitando que os sujeitos rejeitem concepções e ideias dadas como prontas e acabadas, racionalidades de tipo positivistas, variando de acordo com as condições objetivas, peculiares.

Nesse sentido, Damiani (2008) e Roldão (2007) atribuem “ao trabalho colaborativo uma abordagem promissora, capaz de promover a construção de uma identidade colaborativa no contexto escolar, na qual todos os sujeitos se

engajam de forma ativa, contribuindo para a efetivação de ambientes inclusivos”. Essa perspectiva fortalece ações coletivas orientadas para objetivos comuns, amplia as possibilidades de acesso ao currículo e, além disso, cria condições para a superação das barreiras que dificultam ou impedem a ocorrência da aprendizagem. E ainda diante do contexto, a autora, Damiani (2008, p.217) corrobora quando diz que:

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando muitos estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Contudo, por meio do diálogo, da troca de saberes e da corresponsabilidade entre professores, gestores, especialistas e demais membros da equipe escolar, torna-se possível o desenvolvimento de ações pedagógicas mais eficazes e responsivas às demandas educacionais. O trabalho coletivo amplia as possibilidades para a construção de uma escola mais acolhedora, democrática e comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade para todos.

Entretanto, ao refletir sobre uma educação para todos, torna-se necessário discutir as práticas pedagógicas, uma vez que estas constituem a base para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no contexto escolar. Dessa forma, apresentam-se, a seguir, considerações acerca das práticas pedagógicas colaborativas desenvolvidas na escola no campo onde foi desenvolvida esta pesquisa.

4-AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS TÊM SE MOSTRADO MAIS EFICAZES PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NA SALA REGULAR

Em relação as práticas pedagógicas colaborativas, é um processo, contudo, implica em novas formas de gerenciar as práticas pedagógicas, como o planejamento, desenvolvimento e avaliação. Para Tardf (2002), “os saberes docentes que embasam o ato de ensinar são construídos, dentre outros, ao longo dos processos de formação inicial e continuada, de experiências

profissionais, do currículo e da formação cultural dos professores”. Ainda na mesma linha de pensar que além, de promover a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, Mendes e Vilaronga, 2014), diz que o ensino colaborativo também potencializa a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial. Para Mendes e Vilaronga (2014):

A adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes em uma mesma sala de aula, decorrente das atuais políticas de inclusão escolar, tem resultado como um estímulo positivo ao trabalho colaborativo entre Educação Especial e ensino comum, com professores de ambos os campos buscando a união de seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Segundo a professora MA3, ao utilizar as práticas pedagógicas e principalmente os visuais como os estudantes, melhora a comunicação e o engajamento entre os alunos autistas e os demais estudantes presente na sala de aula comum e que essa prática pedagógica é uma rica estratégia para auxiliar no desenvolvimento comunicacional do aluno com autismo dentro do espaço educacional. Contudo, para a profissional PE1, argumentou que as práticas colaborativas que mais têm se mostrado eficaz são: rotina, a colaboração da família e equipe escolar, a comunicação alternativa, aulas com ludicidade, projetos de Badminton e Taekwondo, músicas, garrafas sensoriais, dominós, quebra-cabeças, brincadeiras, painéis visuais, contação de histórias entre outros.

Assim, na percepção das profissionais, as práticas pedagógicas, tais como atividades lúdicas, jogos cooperativos, painéis visuais e o ensino explícito de interação, anteriormente mencionadas, fazem diferença significativa no sucesso educacional dos estudantes inseridos na sala de aula regular. Além disso, destacam que o trabalho em parceria constituiu uma experiência positiva, uma vez que acreditam que as ações colaborativas promovidas pela escola são determinantes para a obtenção de resultados efetivos.

Ressaltam, ainda, a importância de que a Secretaria de Educação incentive e amplie esse tipo de iniciativa nas escolas da rede municipal, considerando que os principais beneficiados pelo trabalho colaborativo são os professores e os estudantes. Tal abordagem favorece a inclusão no processo educativo, promovendo a construção do conhecimento por meio da valorização

de diferentes saberes e do engajamento entre o público-alvo da educação especial e os demais estudantes. Dessa forma, não menos importante, descreve a seguir como o ensino colaborativo pode contribuir para o processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula comum.

5-COMO O ENSINO COLABORATIVO PODE CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO E REDUÇÃO DE BARREIRAS, ATITUDINAIS E PRECONCEITOS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM AUTISMO NA SALA DE AULA COMUM

O autismo é uma condição neurológica que pode afetar a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos que apresentam. Assim, os alunos com autismo podem precisar de apoio adicional para aprender e se integrar em sala de aula. O ensino colaborativo e as práticas de inclusão são estratégias importantes para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Uma das estratégias de ensino colaborativo é o coensino, que envolve a colaboração de dois ou mais professores em sala de aula. Essa abordagem pode ser particularmente útil para os alunos com autismo, pois eles podem se beneficiar do apoio individualizado que os professores podem oferecer. Segundo estudo de Personson e Baer (2018), “o coensino pode ser uma ferramenta eficaz para melhorar a interação social e a comunicação de alunos com autismo, bem como para melhorar sua compreensão e participação em atividades acadêmicas”.

Uma outra estratégia é a adaptação do ambiente de ensino também é uma forma importante para a inclusão de estudantes com autismo. Isso pode incluir a criação de um ambiente calmo e organizado, a minimização de estímulos visuais e sonoros desnecessários e o uso de materiais e atividades adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Que de acordo com estudo de Ramdoss et al. (2011), “a utilização de estratégias de adaptação do ambiente de ensino pode ajudar os alunos com autismo a se concentrar melhor e a se envolver em atividades acadêmicas”.

Outro ponto que pode ser destacado refere-se ao uso das tecnologias assistivas, como tablets e softwares educacionais, que também podem ser recursos úteis para os alunos público-alvo da educação especial. Essas

tecnologias possibilitam o acesso aos conteúdos escolares, além de contribuírem para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social. Segundo Chiang et al. (2012), “a utilização de tecnologias assistivas pode ajudar a melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos com autismo”.

Pode-se mencionar também, como estratégia para a diminuição das barreiras atitudinais e preconceituosas no ambiente escolar, a capacitação dos professores, a qual é fundamental para garantir o sucesso da inclusão de alunos, especialmente dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na sala de aula. Torna-se, portanto, de suma importância que os docentes estejam familiarizados com as características do autismo e que disponham de estratégias eficazes para o ensino e a comunicação com esses alunos. Segundo Adams et al. (2017), “a formação continuada dos professores é essencial para garantir que as práticas de inclusão sejam bem-sucedidas”.

Nesse sentido, as professoras destacaram que, para que o ensino colaborativo contribua de forma significativa para o processo de aprendizagem, é necessário promover momentos de interação social, bem como o desenvolvimento da empatia e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Desse modo, por meio dessas estratégias, torna-se fundamental que a escola incentive o trabalho conjunto com as famílias e com profissionais das áreas da educação e da saúde, visando ao atendimento das necessidades individuais e coletivas de cada estudante público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Cabe ressaltar, ainda, que a utilização dessas estratégias beneficia não apenas os estudantes com deficiência, síndromes ou transtornos, mas atende a todos os alunos, conforme previsto na legislação vigente da política de inclusão. E segundo Geraldo (2024, p.42), diz que tanto o professor quanto o profissional de apoio, precisam “aplicar o conteúdo do currículo regular, estando atento para as necessidades diferenciadas dos alunos com TEA, dando opções adaptadas para melhor condição de assimilação deles”. Portanto, o ensino colaborativo e as práticas pedagógicas inclusivas são necessárias para garantia de que os alunos com autismo sejam incluídos e tenham acesso a uma educação de qualidade.

7 RECURSO EDUCACIONAL

Este capítulo, destina-se aos desdobramentos do Produto Técnico Tecnológico apresentado como contribuição à pesquisa ensino colaborativo e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como requisito para o Mestrado Profissional PROFEI/UEMA, regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Consta-se ainda as etapas da elaboração do produto, em consonância com os estudos realizado na pesquisa, sobre a temática RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO AEE: proposta colaborativa para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) do ensino regular.

7.1 Apresentação dos Recursos Pedagógicos – Guia

7.1.1 Contexto do Recurso Educacional

A elaboração do guia como Recurso Educacional, em formato de Guia/E-Book, denominado de RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO AEE: proposta colaborativa para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) do ensino regular – potencializando as atividades desenvolvidas pelos estudantes com TEA. Tem como objetivo principal desenvolver diferentes estratégias para a elaboração de atividades e conteúdos voltados para os educandos com (TEA), visando oferecer suporte aos professores e profissionais do AEE. A proposta se fundamenta na colaboração entre educadores, famílias e demais profissionais da escola, valorizando a individualidade de cada aluno e respeitando suas necessidades específicas.

A construção do material, se deu após a aplicação de questionários com professores da sala comum, profissionais do AEE e profissionais de Apoio, roda de conversa com a equipe gestora, das quais as contribuições destacaram a relevância de práticas inclusivas e adaptadas. Os argumentos proporcionaram reflexões significativas em relação aos desafios enfrentados pelos professores e profissionais do AEE no desenvolvimento de atividades e conteúdo.

Além de sugerirem metodologias que tornam o processo de aprendizagem mais acessível e eficaz, fortalecendo o papel do professor e dos profissionais do AEE na promoção de uma aprendizagem significativa e plural que atenda a todos os estudantes. Desse modo, espera-se que os docentes e profissionais do AEE possam utilizar esses recursos sugeridos de forma justa e eficiente, desenvolvendo estratégias inclusivas, reconhecendo as particularidades de cada estudante, focando no feedback construtivo e individualizado.

7.1.2 Etapas de elaboração do Produto

O desenvolvimento do produto educacional em forma de GUIA DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PROFESSORES E PROFISSIONAIS DO AEE: Proposta Colaborativa para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) do ensino regular, se deu pela necessidade dos professores e profissionais do AEE terem, uma obra com diferentes recursos pedagógicos que pudessem trabalhar em regime de colaboração as especificidades dos estudantes com TEA. Assim a elaboração deste guia foi dividido em **três etapas**:

A primeira etapa ocorreu, por meio da observação das vivências dos professores e profissionais do AEE na escola campo de pesquisa;

Segunda etapa, foi realizado estudos sobre a temática ensino colaborativo e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do ensino fundamental – Anos Iniciais e após este momento promoveu-se uma roda de conversa no ambiente educacional com os professores e profissionais da escola, tendo como objetivo dialogar sobre a importância da contribuição do ensino colaborativo para a inclusão de alunos com TEA.

Terceira e última etapa, foi a organização e construção do guia através de pesquisas, coletas de imagens, design e elaboração dos capítulos.

7.1.3 Tipo de Recurso Educacional

O guia configura-se como um Recurso Educacional composto por capítulos específicos, onde aborda diferentes tipos de recursos como: recursos

de tecnologias assistiva de baixo custo; recursos de alta tecnologia assistiva; sugestões de aplicativos; recursos complementares e sugestões de atividades para alunos com TEA, com uma linguagem clara de forma acessível.

Neste sentido, o guia é pautado por uma abordagem inclusiva, com conteúdo que contempla diferentes formas de aprendizagem e reconhece as necessidades típicas dos alunos, ofertando aos docentes e profissionais do AEE, estratégias diferenciadas para trabalhar com os educandos autistas. Assim, esse livro reúne recursos acessíveis, estratégias didáticas e orientações práticas, contribuindo para a qualificação do trabalho docente, visando a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores e funcionais.

Contudo, o desenvolvimento deste guia parte do princípio da valorização da colaboração entre o professor da sala comum e o profissional do AEE, entendendo que a educação inclusiva se fortalece quando há diálogo, troca de saberes e corresponsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o material pode contemplar recursos visuais, tecnologias assistivas, estratégias de comunicação alternativa, atividades estruturadas, jogos pedagógicos e sugestões de organização do espaço e do tempo escolar. Além disso, é importante que o material traga exemplos práticos e flexíveis, possibilitando sua adaptação às diferentes realidades escolares e aos diversos níveis de desenvolvimento dos alunos com TEA.

Por fim, um guia de recursos pedagógicos voltado para o trabalho colaborativo também se configura como um instrumento de formação continuada, ao incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o aprimoramento constante das intervenções educacionais. Ao valorizar a parceria entre os profissionais e o protagonismo do aluno, o guia contribui para a garantia do direito à educação de qualidade, promovendo a inclusão, a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA no contexto escolar. E oferece recursos pedagógicos para professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam de forma colaborativa com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

7.1.4 Produção e apresentação do conteúdo

Com base na identificação das dificuldades enfrentadas por docentes da sala comum e por profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se a necessidade de organização e disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis e adequados às especificidades desse público. Nesse sentido, o guia de recursos pedagógicos apresenta diferentes materiais e estratégias que visam subsidiar o trabalho pedagógico com educandos com TEA, contribuindo para a promoção de práticas inclusivas no contexto escolar.

Além disso, o guia contempla relatos de profissionais da área da educação e da educação especial, os quais colaboram de forma significativa e construtiva, oferecendo uma perspectiva mais ampla, prática e contextualizada sobre a temática. Mantoan (2015), diz que tais relatos possibilitam a articulação entre teoria e prática, favorecendo a reflexão sobre as estratégias utilizadas no cotidiano escolar e fortalecendo o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com TEA.

A elaboração e a seleção dos recursos pedagógicos foram cuidadosamente planejadas, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA e as orientações da educação inclusiva. Que para os autores Glat; Blanco (2007), o objetivo central “é apoiar os professores da sala comum e os profissionais do AEE em suas práticas pedagógicas, buscando melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes no currículo comum”.

Portanto, ressalta-se, ainda, que o guia/e-book foi desenvolvido em formato digital, o que amplia seu alcance e acessibilidade. Sua publicação representa um avanço significativo para a melhoria da qualidade da educação inclusiva, sobretudo diante da escassez de recursos pedagógicos disponíveis nas escolas para o trabalho com os conteúdos previstos em cada ano e série do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Dessa forma, Brasil (2015), “o material configura-se como um instrumento de apoio pedagógico que contribui para a efetivação das políticas públicas de inclusão educacional”.

7.1.5 Identidade Visual do Guia de Recursos Pedagógico - a inclusão é a chave para valorização dos estudantes público-alvo da educação especial/inclusiva.

A identidade visual deste guia representa, de forma simbólica e pedagógica, o conjunto de recursos didáticos, lúdicos e tecnológicos utilizados na educação especial, especialmente no trabalho articulado entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observa-se ainda no centro, um livro aberto, símbolo do processo de ensino-aprendizagem, indicando que o conhecimento é o eixo central do trabalho pedagógico. Ao redor dele, encontram-se diversos materiais e recursos educativos, os quais representam estratégias diversificadas necessárias para atender às especificidades específicas dos alunos com TEA.

Para tanto, a presença de crianças e da professora reforça a ideia de educação inclusiva, na qual o aluno com deficiência participa do ensino regular, com suporte adequado e intervenções planejadas de forma colaborativa.



7.1.6 Estrutura do guia

O guia foi estruturado em capítulos específicos, buscando descrever as temáticas referente aos diferentes recursos pedagógicos, visando proporcionar estratégias e metodologias para trabalhar com os estudantes com TEA na sala de aula comum e sala de recurso. Assim, mostra a seguir os capítulos que serão abordados no guia.



Autora: Emmily Rainana Dias, <https://www.canva.com/2026>.

O capítulo 1 abordará sobre estratégias, adaptações ou serviços desenvolvidos com materiais simples e acessíveis, que ser adaptados às necessidades e desafios enfrentados por professores, profissionais do AEE e demais profissionais de estudantes com TEA.



Autora: Emmily Rainana Dias, <https://www.canva.com/2026>.

O capítulo 2 explanará a temática sobre sistemas e soluções que utilizam tecnologia avançada para ampliar ou compensar habilidades funcionais de pessoas com deficiência ou limitações temporárias ou permanentes. Proporcionará aos estudantes diferentes formas de aprender, levando em consideração as necessidades específicas dos estudantes com TEA, onde os professores e profissionais do AEE desenvolverão estratégias de ensino diferenciadas para garantir que todos os estudantes possam se beneficiar do material.



Autora: Emmily Rainana Dias, <https://www.canva.com/2026>.

O capítulo **3** discorre sobre sugestões de aplicativos, demonstrando a utilização de aplicativos educacionais que são extremamente relevantes para o trabalho dos profissionais da educação com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois esses recursos ampliam as possibilidades de ensino, aprendizagem e inclusão no contexto escolar. Os aplicativos oferecem suportes visuais, interativos e personalizáveis, atendendo às necessidades específicas desses alunos e respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.



Autora: Emmily Rainana Dias, <https://www.canva.com/2026>.

O capítulo 4 traz os recursos complementares constituem importantes instrumentos de apoio para o aprofundamento do conhecimento e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, a disponibilização de materiais complementares, como links para plataformas

educacionais, vídeos explicativos, aplicativos educativos e sugestões de leitura, contribui significativamente para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

Esses recursos podem incluir sites especializados em educação inclusiva, materiais didáticos digitais, guias pedagógicos, além de livros que abordam estratégias de ensino voltadas para estudantes com TEA. A utilização desses materiais favorece a atualização constante dos educadores e possibilita a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências, contribuindo para a promoção de uma educação mais acessível, inclusiva e significativa para todos os alunos.



Autora: Emmily Rainana Dias, <https://www.canva.com/2026>.

E por fim, o capítulo 5 apresenta sugestões de Atividades: Nível 1– Suporte Leve, Nível 2– Suporte Moderado, Nível 3– Suporte Intenso

A organização de atividades conforme os níveis de suporte são fundamentais para garantir a participação, o desenvolvimento e a autonomia dos indivíduos, respeitando suas necessidades específicas. A classificação em níveis de suporte leve, moderado e intenso que permite a adequação das estratégias pedagógicas, terapêuticas ou ocupacionais, promovendo inclusão e eficácia nas intervenções.

Nível 1 – Suporte Leve

No nível de suporte leve, os indivíduos apresentam relativa autonomia, necessitando apenas de orientações pontuais ou adaptações simples. As atividades propostas devem estimular a independência, a tomada de decisões e a resolução de problemas, com mínima mediação.

Nível 2 – Suporte Moderado

O nível de suporte moderado exige intervenções mais frequentes e estruturadas, uma vez que o indivíduo apresenta dificuldades mais evidentes para realizar atividades de forma independente. Nesse contexto, as propostas devem ser claras, com instruções objetivas e uso de recursos de apoio.

Nível 3 – Suporte Intenso

No nível de suporte intenso, o indivíduo necessita de acompanhamento contínuo e adaptações significativas para participar das atividades. As intervenções devem priorizar a segurança, o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades funcionais básicas.

E por fim, as sugestões de atividades e utilização dos recursos para melhorar os entendimentos dos leitores deste material descritos neste guia. Foco nas necessidades dos estudantes com TEA, oferecendo orientações aos professores e profissionais do AEE para o desenvolvimento de atividades inclusivas e dinâmicas para a sala de aula comum.

7.1.7 Considerações finais acerca do recurso educacional

Conclui-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular constitui um desafio que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização da escola e, principalmente, na forma como os profissionais compreendem o processo educativo inclusivo. Nesse contexto, os recursos pedagógicos direcionados aos professores da sala comum e aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mostram-se fundamentais para favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ambiente escolar.

A proposta colaborativa apresentada neste estudo evidencia-se que a articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE fortalece o planejamento pedagógico, possibilitando a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos alunos com TEA. A utilização de recursos pedagógicos estruturados, adaptados e mediadores da aprendizagem contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais dos estudantes, promovendo maior autonomia e participação nas atividades escolares.

Além disso, destaca-se que a prática colaborativa entre os profissionais da escola favorece a troca de conhecimentos, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de estratégias inclusivas. Esse processo contribui para superar dificuldades encontradas no cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica e fortalecendo uma cultura institucional comprometida com a educação inclusiva.

Portanto, a implementação de recursos pedagógicos planejados de forma colaborativa entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE constitui um importante instrumento para a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA no ensino regular. Nesse sentido, torna-se fundamental que as escolas invistam na formação continuada dos profissionais, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e na ampliação de recursos que garantam uma educação de qualidade para todos os estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou identificar os principais desafios encontradas pelos professores e profissionais do AEE nas práticas pedagógicas em regime de colaboração através do ensino colaborativo, a partir da análise dos relatos desses profissionais da segunda etapa da educação básica. A pesquisa mostrou-se, que apesar da escola adotar o ensino colaborativo como forma de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, ainda enfrenta dificuldades na execução de práticas colaborativa pela falta de formação e recursos específicos para se trabalhar com os alunos com TEA.

Assim, mesmo diante das dificuldades encontradas, a escola tem alcançado resultados satisfatórios em relação a inclusão de estudantes com TEA, devido algumas práticas colaborativas exitosas, por causa da parceria existente entre o profissional do AEE e os professores da sala comum, buscando superar as barreiras tanto na comunicação como no engajamento entre professores, profissionais e alunos. Nestas perspectivas chega-se a algumas conclusões a seguir:

Por meio das observações, percebeu-se que os professores realizam o planejamento, ações pedagógicas em colaboração com o profissional do AEE e que estes profissionais apresentam uma concepção de educação especial e de suporte especializado que vai além dos muros da escola. E que o sucesso do aluno atípico ou típico está na integração entre professores e profissionais do AEE, objetivando que esses estudantes tenham acesso ao conhecimento, dentro do contexto de sala de aula.

Outro tópico discutido foi sobre as práticas pedagógicas colaborativa tem se mostrado mais eficazes para promover o desenvolvimento da comunicação e interação social dos alunos público-alvo da educação especial/inclusiva na sala de aula regular. E obteve-se que as práticas é um processo, contudo, implica em novas formas de planejamento e execução de ações capazes de transformar as práticas dos professores e profissionais do AEE e do processo de ensino aprendizagem dos estudantes com TEA.

Em relação as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão e redução de barreiras, atitudinais e preconceitos em relação aos alunos com autismo na sala de aula comum. Os profissionais demostram que tem sido um

grande aliado na superação dos obstáculos enfrentados pelos alunos com TEA, durante o processo de aprendizagem, mesmo sabendo que o autismo é uma condição neurológica que pode afetar a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos que apresentam.

Assim, a partir da prática colaborativa, identificou-se que os professores e profissionais do AEE, mudaram conceitos sobre deficiência, transtorno, educação especial e conheceram o ensino colaborativo, bem como foi possível observar em seus relatos mudanças de práticas em sala de aula, agora pensando na aprendizagem do estudante com TEA.

Por fim, considera-se que o ensino colaborativo pode ser mais um suporte especializado realizado na escola regular, tendo em visto sua importância para a integralização entre os professores e os profissionais do AEE, promovendo a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornando o ambiente escolar mais acolhedor, interativo e equitativo para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. E. et al. A Comparison of Teacher Professional Development Models for Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 42, n. 3, p. 181-196, 2017.
- AMARAL, D. G. **Autismo**: A neurodevelopmental disorder. *Pediatric Clinics of North America*, v. 64, n. 1, p. 1–13, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.08.003>. Acesso em: 24 ago. 2025.
- AMARAL, L. A. **História e perspectivas do autismo**. São Paulo: Editora XYZ, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, E. V. F. de. Internet, **hipertexto e gêneros digitais**: novas possibilidades de interação. *Cadernos do CNLF*, v. 15, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011. p. 633-639. Disponível em http://www.filologia.org.br/xv_cnlft/tomo_1/55.pdf. Acesso em 15 de julho de 2025.
- BARBOSA, M. R.; ZACARIAS, J. S.; MEDEIROS, L. S.; NOGUEIRA, M. C. **Autismo: conceitos, práticas e intervenções**. Recife: Editora Universitária, 2013.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (Eds.). (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound*. London: Sage.
- BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado 1988.

BRASIL. Lei 13.146, de 07 de julho de 2015 – **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.
 Acesso em: 22/01/2019.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 10/01/2022

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.**

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **“Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar”**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 30, p. 197-212, 2007.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

DAMIANI, M. F. **"Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!"**: estudo de caso de uma escola colaborativa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, 2004. p. 1-15. CD-ROM.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. *Educar*, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230, 2008.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusão inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FIGUEIRA, Emílio, - 1969 **INTRODUÇÃO GERAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA** - Artigos, Entrevistas, Práticas Pedagógicas, Materiais Didáticos Para Professores e Famílias, Legislações – Emilio Figueira. 2ª. Ed. Revista e Ampliada – São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2023.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. (Obra original publicada em 1995).

Formação de professores e profissão docente no Brasil [livro eletrônico]: aspectos históricos, tendências e inovações / organização Marcos Pereira dos Santos, Ideilton Alves Freire Leal. — Campina Grande: Editora Ampila, 2022. 501

FRANÇA, M. C.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo: uma alternativa eficaz na inclusão escolar**. Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, p. 411–426, 2011.

GAMA, Maria L. **Planejamento educacional e formação de professores: práticas, sentidos e significados**. Curitiba: Appris, 2016.

GARCIA, R.M.C. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, 2004. Caxambu. Minicurso – GT15. 2014.

GLAT, R.; BLANCO, V. E. D. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

INSTITUTO, **Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Consultado em 4 de dezembro de 2024

INSTITUTO, Rodrigo Mendes. <https://institutorodrigomendes.org.br/>. Acessado em 10 de setembro de 2025.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

LORD, C. et al. Autism spectrum disorder. *The Lancet*, Londres, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Educação Inclusiva**: construindo sistemas educacionais para atender à diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 33, p. 5–20, 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F.; (Orgs.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. Série Observatório Nacional de Educação Especial, vol. 1. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. *O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente*. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, Cláudia; LIMA, Marcos. **Tecnologias assistivas na educação inclusiva: contribuições para o ensino de alunos com TEA**. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, D. A. **Educação inclusiva e autismo**: contribuições para a prática docente. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, M. R.; SANTOS, J. R. **Ensino colaborativo e inclusão escolar: uma proposta de parceria entre professores**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 79-94, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 10. rev. São Paulo: Edusp, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças – 11ª revisão (CID-11)**. Genebra: OMS, 2019.

PARSONSON, B. S.; BAER, R. M. Peer-supported co-teaching: A strategy for improving the communication and social skills of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 33, n. 4, p. 219-231, 2018.

PAULON, S. M. et al. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 48p. 2a ed.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, W. J., & MATSON, J. L. (2019). **Comparing rates of diagnosis using DSM-IV-TR versus DSM-5 criteria for autism spectrum disorder**. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 50, 1898-1906. doi: 10.1007/s10803-019-03941-1 <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03941-1>

ROLDÃO, M. C. **Trabalho colaborativo de professores. Colaborar é preciso questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. Revista Noensis, Portugal, n. 71, out/dez, 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/Rnoesis/noesis_miolo71.pdf. Acesso em: 24 ago. 2025.

SÁ BARRETO, Sônia. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas**. Curitiba: Appris, 2016.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. **Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/45248>. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Antônio Geraldo da, Autismo: conceito, diagnóstico, intervenção e legislação/ Antônio Geraldo da Silva, Cláudia Aguiar, Francisco B. Assumpção Jr. – Porto Alegre: Artmed, 2024.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. (1994). **Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

WILSON, C. E., Gillan, N., Spain, D., Robertson, D., Roberts, G., Murphy, C. M., Murphy, D. G. M. (2013). **Comparison of ICD-10R, DSM-IV-TR and DSM-5 in an adult autism spectrum disorder diagnostic clinic**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2515-2525. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1799-6>

WING, L. The autistic spectrum: a guide for parents and professionals. London: Constable, 2005.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICES



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“Ensino Colaborativo e a Inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista no ensino regular”**, que será realizada na Escola Municipal Jose Barreto de Araújo, tendo como orientadora Professora a Dr^a Elizete Santos e orientanda Antonia Ozenira da Silva.

O estudo se destina a analisar como se dar o trabalho colaborativo entre o professor da sala de aula comum com o professor da sala de AEE no atendimento do aluno com TEA no ensino regular do 3º e 4º ano do ensino fundamental I na Escola Municipal José Barreto de Araújo, buscando estratégias para contribuir com o processo educacional inclusivo e conhecer os diferentes teóricos e suas abordagens sobre o TEA e os referenciais teóricos sobre o ensino fundamental; identificar as práticas pedagógicas inclusiva em regime de colaboração com o profissional da sala de AEE, voltadas para os alunos com transtorno do Espectro Autista; elaborar um produto educacional em forma de E-book com as atividades elaboradas pelas professoras da sala de aula comum, de AEE e pela pesquisadora como solução para o problema detectado.

Assim a importância deste estudo está na relevância social e acadêmica da pesquisa científica desempenha um papel fundamental, tanto na esfera social quanto na acadêmica, impactando diretamente diversos aspectos da sociedade e do conhecimento humano. Assim pode-se falar que a pesquisa científica é de certa forma crucial para o avanço da sociedade em várias frentes, haja visto que ela proporciona avanços tecnológicos que visa melhorar a qualidade de vida das pessoas e que impulsionam o desenvolvimento econômico e social. Tendo como contribuição a solução de problemas sociais buscando resolver os problemas urgentes que afetam as comunidades que estão passando constantemente por mudanças e ainda contribui para o crescimento do pesquisador por permitir o aprendizado de novos conhecimentos junto aos participantes.



Dessa forma os resultados que se deseja alcançar serão em relação ao tema em estudo preponderam nas discussões, através de leituras em diversas fontes sobre a teoria e a prática do profissional da educação básica na rede regular de ensino comum. Podendo a partir dos resultados obtidos compreender por meio da interação da pesquisadora e as professoras se acontece o processo de ensino colaborativo e a inclusão dos alunos com TEA, e as práticas pedagógicas adotadas com base na observação baseada na relação professora/aluno e toda comunidade escolar.

As contribuições dos participantes do estudo se darão por meio de questionário do tipo semiestruturado que versarão sobre o planejamento e prática pedagógica, bem como sobre o uso de recursos pedagógicos no atendimento educacional especializado, com os professores que atendem estudantes na sala de aula comum com autismo e com os profissionais que atendem em Sala de Recursos Multifuncional – SRM. Durante a pesquisa será realizada, também, observação sistemática não participante, o que possibilitará contato mais direto com o objeto a ser estudado e com os sujeitos, nos momentos em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de coletar dados da realidade (LAKATOS, 1996, p.79).

Os riscos aos participantes são, porventura, cansaço ou aborrecimento, desconforto, constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou de ser identificado, além de quebra de sigilo ou de anonimato.

Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos e, bem como os hábitos e costumes, será garantida a confidencialidade e a privacidade de dados pessoais.

A pesquisa busca trazer benefícios para a prática pedagógica dos professores da sala de aula comum e dos profissionais que atendem em sala de Recursos Multifuncional - SRM, em atendimento às especificidades e potencialidades dos estudantes com TEA em idade pré-escolar, visando possibilitar um processo de inclusão mais efetivo e o desenvolvimento do



vocabulário desses estudantes. Ressalta-se, ainda, que a colaboração dos participantes desta pesquisa, possibilitará o desenvolvimento de um produto que poderá ser utilizado pelos professores no planejamento e desenvolvimento de aulas mais inclusivas e significativas para os estudantes.

Os pesquisadores garantirão local reservado e liberdade para não responder aos questionários. Serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo ao participante, e os pesquisadores estarão à disposição para sanar qualquer dúvida, dando esclarecimentos a respeito da pesquisa e suas etapas. O participante tem liberdade para se recusar a continuar participando do estudo e este poderá retirar seu consentimento sem qualquer penalidade ou prejuízo.

As informações conseguidas, através da participação dos sujeitos não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos. Evidencia-se ainda, que o (a) participante poderá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o (a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto, DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O (A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Pesquisadora responsável:

Antonia Ozenira da Silva

E-MAIL:

TELEFONE: (

NOME DA INSTITUIÇÃO: Pre Escolar Municipal Tia Lucia



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

ENDEREÇO PROFISSIONAL: Rua Francisco Alves de Sousa, S/N, Bairro: São Francisco, Cep: 65620.000, Coelho Neto-MA.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias - MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Coelho Neto – MA, 09 de abril de 2025

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
gov.br **ANTONIA OZENIRA DA SILVA**
 Data: 02/05/2025 10:23:23-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ANTONIA OZENIRA DA SILVA

RG:

Matrícula:

Documento assinado digitalmente
gov.br **ELIZETE SANTOS**
 Data: 05/05/2025 15:36:36-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

ELIZETE SANTOS

RG:

Matrícula:



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS INDIVIDUAIS DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

INFORMAÇÕES GERAIS: Este questionário faz parte da construção de dados da pesquisa: ensino colaborativo e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no ensino regular. Os resultados serão tabulados apenas com fins científicos. Não será divulgada ou exposta qualquer informação pessoal a seu respeito. É muito importante que o Sr.(a) responda às perguntas com atenção e seja fiel nas respostas.

Questionário

1 – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA SALA COMUM

1.1 IDENTIFICAÇÃO

Data: ____/____/____

Nome: _____

Dados pessoais

Sexo F () M ()

Idade: _____

1.2 Dados Profissionais

Tempo de docência: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Carga horária de trabalho na escola: _____

Formação

Profissional/Escolaridade: _____

Turma em que atua: _____

Quantos alunos tem na sala: _____

Quantos alunos com deficiência: _____

Quais os tipos de deficiência:

Quantidade de alunos com transtornos e quais os tipos de transtorno na sala?

Quantidade de alunos com Autismo na sala?

2 O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-Você como professora teve alguma experiência anterior com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, como foi essa experiência?



2-Você foi avisada antes de assumir a sala de aula nessa escola que seria professora de aluno com autismo? Se sim como você reagiu ao saber disso?

3-Você participou de algum curso sobre autismo antes ou depois de receber o aluno? Se sim qual foi o Curso? Você como professora da sala de aula comum, trabalha em parceria com a professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Se sim, como você descreve essa parceria?

4- Para você como professora da sala de aula comum, qual é a importância do Ensino Colaborativo para a inclusão do aluno autista?

5-Como você reage diante dos comportamentos atípicos apresentados pelo aluno com autismo? E como você descreve seu aluno com autismo?

6-O que você faz para favorecer a inclusão do seu aluno com autismo?

7-Quais as estratégias metodológicas utilizadas para favorecer o relacionamento do aluno com autismo com os demais colegas durante o processo de ensino aprendizagem?

8-No seu planejamento diário o aluno com autismo é contemplado? Se sim, de que forma o ocorre essa contemplação?

9-De que forma você avalia o aprendizado do aluno com autismo?

10- Qual a reação do/as aluno/as com autismo quando a professora da sala de aula comum usa algum recurso didático pedagógico durante a aula?



Questionário

1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR (A) DO AEE

2.1 IDENTIFICAÇÃO

Data: ____/____/____

Nome: _____

Dados pessoais

Sexo F () M ()

Idade: _____

1.2 Dados Profissionais

Tempo de docência: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Carga horária de trabalho na escola: _____

Formação

Profissional/Escolaridade: _____

Quantos alunos tem na sala: _____

Quantos alunos com deficiência: _____

Quais os tipos de deficiência:

Quantidade de alunos com transtornos e quais os tipos de transtorno na sala?

Quantos alunos com autismo tem na sala?

2- O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-Como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), você conhece o ensino colaborativo? Se sim, descreva qual é a importância de trabalhar em parceria com o professor da sala comum para planejar estratégias que favoreçam a participação ativa do aluno com autismo nas atividades diárias da turma? Você já fez algum curso sobre o Ensino Colaborativo?

2-Quais práticas pedagógicas colaborativas têm se mostrado mais eficazes para promover o desenvolvimento da comunicação e da interação social de alunos com Autismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

3- Você conhece o PEI? Sim, de que forma o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser construído e utilizado como instrumento de diálogo entre o AEE e o professor regente da sala comum, garantindo coerência nas intervenções pedagógicas?



4-Quais são os principais desafios enfrentados pelo professor do AEE na implementação do ensino colaborativo com alunos autistas e como podem ser superados?

5-Como a utilização de recursos visuais e tecnológicos pode contribuir para o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com Autismo nas atividades curriculares regulares?

6-De que maneira o AEE pode auxiliar o professor da sala comum na adaptação de materiais e na diversificação de estratégias de ensino voltadas aos alunos com autismo?

7-Como o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola (professor regente, AEE, coordenação, equipe de apoio e família) pode fortalecer o processo inclusivo dos alunos com Autismo?

8-Qual é o papel da formação continuada e do diálogo interdisciplinar na consolidação de práticas colaborativas voltadas à inclusão dos alunos com autismo?

9-De que forma as características individuais dos alunos com Autismo (nível de comunicação, sensibilidade sensorial, interesses restritos, entre outras) devem ser consideradas na elaboração de estratégias colaborativas de ensino?

10-Como avaliar de forma justa e significativa o progresso dos alunos com autismo em contextos colaborativos, respeitando suas particularidades e reconhecendo suas conquistas?



Questionário

1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO PARA PROFISSIONAIS DE APOIO

2.2 IDENTIFICAÇÃO

Data: ____/____/____

Nome: _____

Dados pessoais

Sexo F () M ()

Idade: _____

1.2 Dados Profissionais

Tempo de docência: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Carga horária de trabalho na escola: _____

Formação Profissional/Escolaridade: _____

Em qual Ano você atua? _____

Quantidade de alunos com transtornos e quais os tipos de transtorno tem na sala?

Quantos alunos autistas você faz acompanhamento na sala: _____

Quantos alunos com deficiência na sala: _____

Quais os tipos de deficiência:

2- O ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM AUTISMO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1-Qual é o papel do profissional de apoio no contexto do ensino colaborativo voltado à inclusão do aluno com autismo na sala de aula comum?

2-De que forma o profissional de apoio pode atuar para promover a autonomia e a independência do aluno com Autismo, evitando a superproteção?

3-Como o trabalho conjunto entre o profissional de apoio, o professor regente e o professor do AEE podem favorecer o desenvolvimento acadêmico e social do aluno com autismo?

4-Quais estratégias o profissional de apoio pode utilizar para auxiliar na comunicação e interação do aluno com Autismo com os colegas e professores?



5-Como o profissional de apoio pode contribuir para a adaptação das rotinas e dos materiais pedagógicos de acordo com as necessidades do aluno com autismo?

6-De que forma o profissional de apoio pode observar e registrar o progresso do aluno com Autismo, fornecendo informações relevantes para o professor do AEE e a equipe escolar?

7-Quais atitudes e práticas do profissional de apoio fortalecem a inclusão e o sentimento de pertencimento do aluno com Autismo no ambiente escolar?

8-Como lidar com situações de crise, ansiedade ou comportamentos desafiadores apresentados pelo aluno com autismo, mantendo uma postura acolhedora e mediadora?

9-Qual a importância da escuta ativa e da parceria com a família do aluno com Autismo para o sucesso do processo inclusivo e colaborativo?

10-Você participa do planejamento pedagógico colaborativo? Se, sim como você contribuindo com suas observações e experiências do cotidiano escolar no momento de sua elaboração?



Questionário

1 – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA O PSICOPEDAGA

2.3 IDENTIFICAÇÃO

Data: ____/____/____

Nome: _____

Dados pessoais

Sexo F () M ()

Idade: _____

1.2 Dados Profissionais

Tempo de atuação na área da Psicopedagogia: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Carga horária de trabalho na escola: _____

Formação

Profissional/Escolaridade: _____

Local da escola em que atua: _____

Quantos alunos você atende na sala? _____

Quantos alunos com deficiência tem na escola: _____

Quais os tipos de deficiência:

Quantidade de alunos com transtornos e quais os tipos de transtorno na sala?

Quantidade de alunos com Autismo na sala?

1-Como o trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor de apoio pode favorecer o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com autismo?

2-Quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação do ensino colaborativo em turmas que incluem alunos com autismo?

3-De que maneira a psicopedagogia pode contribuir para a construção de estratégias de ensino que respeitem o ritmo e as particularidades cognitivas de alunos com TEA?

4-Como o planejamento conjunto entre professores, psicopedagogos e equipe de apoio pode impactar a inclusão efetiva do aluno autista no ambiente escolar?



5-Que práticas pedagógicas colaborativas têm se mostrado mais eficazes para promover a participação ativa de alunos com autismo nas atividades em sala de aula?

6-Qual o papel da formação continuada dos professores na consolidação de práticas inclusivas e colaborativas no ensino fundamental?

7-Como a comunicação entre escola, família e profissionais da saúde pode fortalecer o processo inclusivo e o ensino colaborativo?

8-De que forma o ensino colaborativo pode contribuir para a redução de barreiras atitudinais e preconceitos em relação aos alunos com autismo?

9-Quais instrumentos psicopedagógicos podem auxiliar na avaliação das potencialidades e dificuldades de alunos com autismo, orientando intervenções colaborativas?

10-Como o psicopedagogo pode atuar como mediador na relação entre o professor regular e o professor de apoio, favorecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo?

APÊNDICE C



OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Coelho Neto-MA, 02/05/2025

Senhora:

Prof. Dr^a. Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha
DD Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa –
CEP da Universidade Estadual do Maranhão -
UEMA

Prezado(a) Senhor(a),

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado “ **Ensino Colaborativo e a Inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista no ensino regular** ”, cujo objetivo “ **submeter o projeto de pesquisa para aprovação**”, sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a Vsa e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO



Documento assinado digitalmente

ANTONIA OZENIRA DA SILVA

Data: 02/05/2025 10:21:56-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Antonia Ozenira da Silva

CPF:



Documento assinado digitalmente

ELIZETE SANTOS

Data: 05/05/2025 15:36:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Elizete Santos

CPF:

APÊNDICE D

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS – TCUD

Eu **ANTONIA OZENIRA DA SILVA** e **ELIZETE SANTOS** pesquisadores abaixo assinados, pesquisadores envolvidos no projeto de título: “**Ensino Colaborativo e a Inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista no ensino regular**”, me (nos) comprometo (emos) a manter a confidencialidade sobre os dados coletados por meio dos (Instrumentos de coleta de dados e no TCLE) na Escola Municipal José Barreto de Araújo, localizado (a) à Rua do Anil, nº 820 – Parque Amazonas – cidade Coelho Neto – MA, durante aplicação da pesquisa, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Informamos que os dados a serem coletados dizem respeito aos questionários com os participantes à ocorrido entre as datas de: **período de outubro de 2025 a novembro de 2025.**

Coelho Neto-MA, 02 de maio de 2025.

Nome do Pesquisador	RG	Assinatura
ANTONIA OZENIRA DA SILVA	SSP/MA	Documento assinado digitalmente  ANTONIA OZENIRA DA SILVA Data: 12/05/2025 22:36:12-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
ELIZETE SANTOS	SSP/MA	Documento assinado digitalmente  ELIZETE SANTOS Data: 14/05/2025 18:17:07-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

ANEXOS

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ BARRETO DE ARAÚJO
 Rua do Anil, 820 – Parque Amazonas - Coelho Neto – Maranhão.
 e-mail: escolamjba93@gmail.com
 Telefone: (98) 98522-1374



ESCOLA MUNICIPAL JOSE BARRETO DE ARAÚJO DECLARAÇÃO de AUTORIZAÇÃO da INSTITUIÇÃO

Coelho Neto, 29/04/2025

Eu, **Maria do Socorro da Silva Araújo Chaves** declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado **Ensino Colaborativo e a Inclusão de alunos com transtorno do Espectro Autista no ensino regular**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Elizete Santos** e **Antonia Ozenira da Silva**, que a **Escola Municipal José Barreto de Araújo**, localizada na **Rua do Anil, Número: 820, Bairro: Parque Amazonas, cidade de Coelho Neto – Maranhão**, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzido possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,

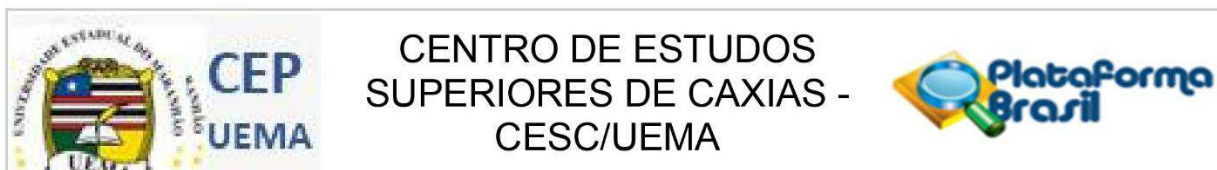
Assinatura do responsável

E. M. J. B. ARAÚJO
 Maria d. A. Chaves

CPF:

Maria Socorro da Silva Araújo Chaves

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Pesquisador: ANTONIA OZENIRA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89454325.4.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.881.357

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título ENSINO COLABORATIVO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR, nº de CAAE 89454325.4.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável ANTONIA OZENIRA DA SILVA.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e de campo, com abordagem qualitativa, por meio da pesquisa aplicada, pois trata-se também de construção de um produto educacional, visando desenvolver soluções baseadas em evidências para problemas práticos com o objetivo de melhorar intervenções frente ao problema encontrado gerando novos conhecimentos para tomada de decisões.

O cenário da realização desse estudo será a escola municipal José Barreto de Araújo no município de Coelho Neto-MA. Os participantes desta pesquisa serão os profissionais que trabalham na instituição de ensino: professores do 3º e 4º Ano do ensino fundamental I, os profissionais de apoio e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa terá como amostra até dez participantes, sendo seis professores regente da sala de aula comum, dois profissionais de apoio e dois profissionais de Atendimento Educacional Especializado.

Como critério de inclusão, os profissionais deverão aceitar participar da pesquisa, assinando o do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

UF: MA

Telefone (98)2016-8175

Município CAXIAS

CEP: 65.600-000

E- cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.881.357

critério de exclusão, o não interesse do profissional em participar da pesquisa de forma voluntária e aqueles profissionais que faltarem no dia da aplicação da oficina.

Para tanto, na etapa de levantamento de dados por meio da aplicação de questionário semiestruturado, será enviados o questionário elaborado pela pesquisadora e com adaptações de outras fontes, que será respondido pelo formulário da Plataforma Google, sobre a temática em estudo a saber: levantamento dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores da sala de aula comum e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializados ¿ AEE no ensino dos alunos com transtorno do espectro autista-TEA. Com o objetivo de identificar se os professores e profissionais do AEE, utilizam os recursos pedagógicos de forma colaborativa contribuindo para minimizar as barreiras existentes na didática com os alunos com TEA e alunos com deficiência em sala de aula comum.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Propor o uso de recursos pedagógicos para a orientação de professores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado, através do ensino colaborativo para alunos com transtorno do Espectro autista (TEA) no 3º e 4º ano do ensino fundamental da rede pública da cidade de Coelho Neto ¿ MA.

Objetivos Específicos:

- ¿ Fazer levantamento de quais recursos didáticos e estratégias metodológicas são utilizadas pelos professores e profissionais da educação especial/Inclusiva no atendimento as crianças com autismo;
- ¿ Identificar as práticas pedagógicas inclusiva em regime de colaboração dos professores da sala comum com o profissional da sala de AEE, voltadas para os alunos com transtorno do Espectro Autista;
- ¿ Elaborar um produto educacional em forma de Guia de recursos pedagógicos para professores e profissionais do AEE: propostas colaborativas para a inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA), pela pesquisadora como possibilidade para o problema detectado.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.881.357

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: "Esta pesquisa pode trazer alguns riscos durante a aplicação do questionário para os participantes envolvidos, na forma de desconforto ao responder perguntas relacionadas aos instrumentos didáticos utilizados no ensino colaborativo para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista; medo de não saber responder aos questionamentos que a pesquisa propõe; temor de haver quebra de sigilo ou invasão de privacidade; tomar o tempo dos participantes; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Durante os estudos durante o processo de confecção dos recursos de didáticos pedagógicos, pode ocorrer invasão de privacidade, interferência na vida cotidiana dos participantes, uso de imagens ou filmagens com posteriores divulgação."

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: "Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: evidenciar repetidas vezes para os participantes através de diálogo respeitoso e esclarecedor, os objetivos éticos da pesquisa, bem com os benefícios que a mesma trará para o ambiente escolar. Além disso, será explicado que os/os participantes pode deixar de responder qualquer pergunta que julgue inconveniente ou desnecessária".

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: "Esta pesquisa traz como benefício como a possibilidade de refletir e compreender acerca do processo educacional na perspectiva inclusiva, principalmente quanto a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista, pontuando como os professores e profissionais de atendimento educacional especializado devem atuar junto ao público da Educação Especial/Inclusiva, no sentido de rever as práticas pedagógicas no que tange a utilização de recursos pedagógicos para o processo de ensino aprendizagem dos discentes com TEA, com vista em estratégias colaborativa visando contribuir para minimizar as barreiras tanto nos recursos pedagógicos como na didática referente ao ensino de alunos com TEA. Além disso, será desenvolvido um Guia de Recursos Pedagógicos para os

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA **Município** CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.881.357

professores e profissionais do atendimento educacional especializado AEE, com recursos de baixa tecnologia para os alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental I, que será construído e validado pelos professores regentes, possibilitando dessa maneira um embasamento instruído na prática de quem constrói cotidianamente o cenário educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia foi melhorada e nesta versão se apresenta mais consistente e descreve os procedimentos em etapas para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Melhorar informações acerca da análise dos dados coletados, como serão apresentados as interpretações e sínteses dos dados obtidos, como dados do questionário ou informações da oficina. Quais técnicas serão usadas para analisar dados? codificação para identificar padrões, temas e categorias?
- Sugerimos apenas a melhorar a descrição sobre a organização e análise dos Dados. Que apresente análises sobre abordagem qualitativa: Preparação dos Dados, Codificação, Categorização, Análise de Conteúdo, Análise de Discurso, Análise

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

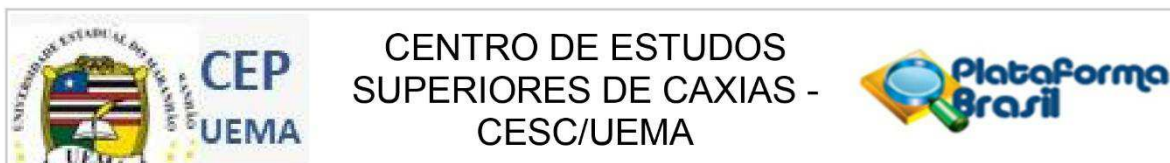
Bairro Centro

UF: MA **Município** CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

CEP: 65.600-000

E- cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.357

Temática e Análise Comparativa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está aprovado e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2550105.pdf	20/08/2025 20:38:43		Aceito
Outros	Curriculo_Antonia_Ozenira.pdf	20/08/2025 20:37:52	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Curriculo_Elizete_Santos.pdf	20/08/2025 20:36:01	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	20/08/2025 19:59:24	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pronta.pdf	20/08/2025 19:57:23	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	14/05/2025 22:40:35	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Outros	Oficio_e_outros_documentos.pdf	14/05/2025 22:38:30	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	14/05/2025 22:21:46	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/05/2025 22:13:00	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	14/05/2025 22:11:53	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.pdf	14/05/2025 21:58:13	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ozenira_4_Declaracao_dos_Pesquisadores_Pronto.pdf	14/05/2025 21:32:57	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

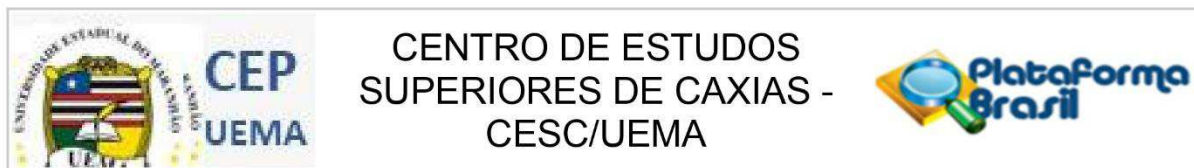
Bairro Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA **Município** CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.881.357

Cronograma	CronogramA.pdf	14/05/2025 21:07:27	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Antonia_Ozenira_da_S ilva_Pronto.pdf	14/05/2025 21:03:51	ANTONIA OZENIRA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 04 de Outubro de 2025

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município CAXIAS

Telefone (98)2016-8175

E- cepe@cesc.uema.br