

# EDUCAÇÃO COLABORATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

*COLLABORATIVE EDUCATION IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): PERSPECTIVES AND METHODOLOGICAL STRATEGIES*

**José Haroldo Evaristo Cavalcante**<sup>1</sup>

*Universidade Estadual do Maranhão - UEMA*

**Ivone das Dores de Jesus**<sup>2</sup>

*Universidade Estadual do Maranhão - UEMA*

## RESUMO

O presente artigo analisa a Educação Colaborativa como eixo estruturante para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A discussão fundamenta-se na premissa de que a inclusão efetiva transcende o acesso formal, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da gestão do trabalho docente. Através de uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Vygotsky, Marilyn Friend, Booth e Ainscow, o estudo investiga como a colaboração entre professores regentes e especialistas potencializa a implementação de estratégias baseadas em evidências, tais como o Ensino Estruturado (TEACCH), o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS) e o Apoio Comportamental Positivo (PBS). Conclui-se que a superação do isolamento docente e a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são condições essenciais para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do aluno com TEA, promovendo uma escola equitativa e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Educação Colaborativa. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Práticas Baseadas em Evidências. Coensino.

## ABSTRACT

This article analyzes Collaborative Education as a structuring axis for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education. The discussion is grounded on the premise that effective inclusion transcends formal access, requiring a reconfiguration of pedagogical practices and the management of teaching work. Through a bibliographic review grounded in authors such as Vygotsky, Marilyn Friend, Booth, and Ainscow, the study investigates how collaboration between general education teachers and specialists enhances the implementation of evidence-based strategies, such as Structured Teaching (TEACCH), the Picture Exchange Communication System (PECS), and Positive Behavioral Support (PBS). It is concluded that overcoming teacher isolation and adopting Universal Design for Learning (UDL)

---

<sup>1</sup> Pós-Graduação - Mestrando (UEMA) 2005. Professor e Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA), São Luís, Maranhão, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-3990-8330>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4833437947063900>. E-mail: [cavalcanteetec@gmail.com](mailto:cavalcanteetec@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora (UFGD) 2020. Professora Universitária DEPE (UEMA), São Luís, MA, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-3393-8518>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086598726620130>. E-mail: [ivonedasdoresdejesus@gmail.com](mailto:ivonedasdoresdejesus@gmail.com).

are essential conditions to guarantee the right to learning and the integral development of the student with ASD, promoting an equitable and socially referenced school.

**Keywords:** Collaborative Education. Autism Spectrum Disorder. School Inclusion. Evidence-Based Practices. Co-teaching.

## RESUMEN

El presente artículo analiza la Educación Colaborativa como eje estructurante para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la enseñanza regular. La discusión se fundamenta en la premisa de que la inclusión efectiva trasciende el acceso formal, exigiendo una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y de la gestión del trabajo docente. A través de una revisión bibliográfica fundamentada en autores como Vygotsky, Marilyn Friend, Booth y Ainscow, el estudio investiga cómo la colaboración entre profesores titulares y especialistas potencializa la implementación de estrategias basadas en evidencia, tales como la Enseñanza Estructurada (TEACCH), el Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS) y el Apoyo Conductual Positivo (PBS). Se concluye que la superación del aislamiento docente y la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) son condiciones esenciales para garantizar el derecho al aprendizaje y al desarrollo integral del alumno con TEA, promoviendo una escuela equitativa y socialmente referenciada.

**Palabras clave:** Educación Colaborativa. Trastorno del Espectro Autista. Inclusión Escolar. Prácticas Basadas en Evidencia. Coenseñanza.

## INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea acerca da escolarização de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atravessa um momento de inflexão crítica no cenário educacional brasileiro. Embora o arcabouço jurídico nacional, consolidado por marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015), garanta o direito inalienável ao acesso e à permanência na escola regular, a prática cotidiana revela que a presença física do aluno em sala de aula não é sinônimo de inclusão pedagógica. Observa-se, no "chão da escola", um descompasso persistente entre a gramática normativa da inclusão e a realidade de sistemas de ensino ainda fortemente marcados por tempos rígidos, currículos enciclopédicos e uma lógica de avaliação meritocrática que penaliza a diferença.

Nesse cenário, o estudante com TEA, portador de uma idiossincrasia cognitiva, comunicacional e sensorial que desafia a padronização, converte-se frequentemente no "estranho" que denuncia a fragilidade dos arranjos pedagógicos convencionais. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida a uma benevolência institucional ou a uma adaptação cosmética do espaço físico; trata-se, rigorosamente, de um imperativo ético e político que exige a desconstrução das barreiras invisíveis que segregam o aluno dentro da própria sala de aula. Esse fenômeno, que Pierre Bourdieu (1998) poderia classificar como uma "exclusão branda", manifesta-se quando o estudante está presente no recinto escolar, mas permanece à margem dos

processos de apropriação do conhecimento historicamente acumulado, muitas vezes confinado a atividades descontextualizadas ou sob a responsabilidade exclusiva de um profissional de apoio, sem a devida mediação do professor regente.

A complexidade fenotípica do autismo, que oscila entre a alta funcionalidade acadêmica e a necessidade de suportes extensivos em múltiplas áreas da vida, impõe à escola a superação definitiva do paradigma médico-patologizante. Tal paradigma, ao localizar o "déficit" exclusivamente no indivíduo e em sua biologia, isenta a instituição de rever suas práticas e estruturas, perpetuando o que a literatura crítica denomina de "medicalização do fracasso escolar". Em contrapartida, a perspectiva social da deficiência, alinhada aos pressupostos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), convoca a escola a examinar as barreiras atitudinais, arquitetônicas e, sobretudo, metodológicas que impedem a participação plena.

Contudo, a resposta usual do sistema educacional tem sido a fragmentação do trabalho pedagógico. O aluno é frequentemente rotulado como "do" professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), "do" mediador ou "do" terapeuta, o que gera uma desresponsabilização do docente regente e da gestão pedagógica. Essa atomização do fazer educativo resulta em percursos escolares erráticos, desprovidos de intencionalidade pedagógica e de continuidade, onde o aluno transita pela escola sem que a escola transite por ele, ou seja, sem que a instituição se transforme para acolher sua singularidade.

É na contramão dessa lógica fragmentária que a categoria da Educação Colaborativa ganha densidade teórica e relevância pragmática. Mais do que um simples arranjo técnico ou uma estratégia de auxílio mútuo, a colaboração deve ser compreendida como uma tecnologia de gestão do trabalho pedagógico capaz de romper com o isolamento histórico da docência. A hipótese central que sustenta este estudo é a de que a complexidade da inclusão do aluno com TEA excede a capacidade de resolução de qualquer profissional atuando solitariamente. A articulação entre o saber generalista do professor de sala comum e o saber especialista da Educação Especial não deve ser vista como uma soma aritmética de esforços, mas como uma relação dialética que produz novas e potentes possibilidades de intervenção.

A colaboração emerge, assim, como um antídoto à precarização do trabalho inclusivo, permitindo que o planejamento, a execução e a avaliação do ensino sejam atos coletivos, politicamente orientados para a emancipação do sujeito. Este modelo organizacional, frequentemente operacionalizado através do coensino (co-teaching), pressupõe que dois ou mais profissionais compartilhem a responsabilidade pela instrução de um grupo heterogêneo de

estudantes, garantindo que as necessidades específicas de cada um sejam atendidas sem que haja a segregação de qualquer indivíduo.

O presente estudo propõe-se a analisar a Educação Colaborativa como eixo estruturante para a inclusão de estudantes com TEA, investigando em que medida esse modelo organizacional potencializa a implementação de estratégias metodológicas baseadas em evidências. Busca-se demonstrar que ferramentas consagradas, como o ensino estruturado, o suporte visual e o apoio comportamental positivo, perdem sua eficácia se aplicadas de forma estanque ou isolada, mas ganham potência transformadora quando inseridas em uma ecologia escolar genuinamente colaborativa.

A discussão aqui empreendida visa, em última instância, reafirmar o compromisso da educação com a formação humana integral, recusando a redução do aluno com TEA a um objeto de cuidado, de treinamento ou de adestramento comportamental. Reivindica-se, ao contrário, seu lugar como sujeito de direitos, de desejos e de aprendizagem, capaz de se desenvolver plenamente quando inserido em um ambiente que valoriza a diversidade como riqueza e a colaboração como método.

Para tanto, o artigo estrutura-se em seções que abordam desde a fundamentação teórica sobre o TEA e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, passando pela análise da cultura inclusiva proposta pelo “Index for Inclusion”, até o detalhamento das práticas colaborativas e das metodologias específicas que fundamentam uma prática pedagógica inclusiva de alta qualidade.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A análise da inclusão escolar sob a ótica do desenvolvimento humano demanda uma ancoragem teórica que articule as dimensões biológica e social, superando dicotomias reducionistas. A fundamentação teórica deste estudo pauta-se na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de critérios diagnósticos atualizados e na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, que oferece as bases para uma prática pedagógica mediada e inclusiva.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta precocemente na infância e persiste ao longo da vida. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o TEA é definido por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A transição do DSM-IV para o DSM-5 representou uma mudança paradigmática significativa, ao unificar diagnósticos anteriormente distintos — como o Transtorno Autista, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação — sob a categoria única de "Espectro". Essa mudança reconhece que o autismo não é uma condição homogênea, mas uma manifestação diversa de sintomas que variam em intensidade e funcionalidade. O conceito de "espectro" permite uma compreensão mais fluida das necessidades de suporte de cada indivíduo, classificadas em três níveis de gravidade: nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) e nível 3 (exigindo apoio muito substancial).

No contexto escolar, a compreensão do TEA exige que os educadores identifiquem as barreiras específicas enfrentadas por cada aluno. Os déficits na comunicação social podem se manifestar desde a ausência total de fala funcional até dificuldades sutis na pragmática da linguagem, como a compreensão de ironias, metáforas ou turnos de conversa. Já os padrões restritos e repetitivos podem incluir estereotípias motoras, insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas e interesses altamente fixos e intensos. Além disso, a hipo ou hiper-reatividade a estímulos sensoriais é um componente central do TEA, afetando a forma como o estudante processa o ambiente da sala de aula, muitas vezes percebido como caótico ou aversivo.

A superação do modelo médico, que foca apenas no diagnóstico e na patologia, é fundamental para a inclusão. A escola deve adotar o modelo social da deficiência, que entende o TEA não como uma doença a ser curada, mas como uma forma de neurodivergência. Sob essa ótica, a "deficiência" surge da interação entre as características do indivíduo e as barreiras impostas pelo ambiente. Portanto, o papel da educação não é "normalizar" o aluno com TEA, mas sim remover as barreiras que impedem seu acesso ao currículo e à convivência social.

Apoiando-se na psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007), compreende-se que o desenvolvimento humano não é um processo puramente biológico, mas um fenômeno eminentemente social e cultural. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores — como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato originam-se nas relações sociais e são mediadas por instrumentos e signos, sendo a linguagem o principal mediador.

No campo da Educação Especial, Vygotsky introduziu conceitos revolucionários que ainda hoje fundamentam a prática inclusiva. Um deles é a distinção entre o "defeito primário" e o "defeito secundário". O defeito primário refere-se à lesão orgânica ou à alteração biológica (no caso do TEA, a neurodivergência). O defeito secundário, por sua vez, é a consequência social dessa alteração: o isolamento, a falta de estímulos, o preconceito e a exclusão dos processos

culturais. Vygotsky argumentava que a educação deve focar na superação do defeito secundário, pois é na esfera social que o desenvolvimento pode ser potencializado.

Para o estudante com TEA, cujas rotas de desenvolvimento neurológico divergem do padrão típico, a escola desempenha o papel insubstituível de mediadora da cultura. A mediação pedagógica é o processo pelo qual o professor atua como um elo entre o aluno e o conhecimento, utilizando suportes adequados para que o estudante possa realizar tarefas que ainda não consegue fazer sozinho. Esse conceito está intrinsecamente ligado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que o aluno já faz de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ele consegue fazer com a ajuda de um parceiro mais experiente).

A inclusão escolar efetiva ocorre quando o professor identifica a ZDP do aluno com TEA e oferece os "andaimes" (scaffolding) necessários para que ele avance. No autismo, esses andaimes podem ser suportes visuais, rotinas estruturadas ou mediação direta na interação com os pares. Vygotsky também enfatizava a importância da "compensação social". Se uma via de desenvolvimento está obstruída (por exemplo, a comunicação verbal), a cultura e a educação devem oferecer vias alternativas (como a comunicação suplementar e alternativa) para que as funções psicológicas superiores continuem a se desenvolver.

Portanto, a teoria vygotskyana recusa o determinismo biológico. O desenvolvimento do aluno com TEA não está limitado pelo seu diagnóstico, mas sim pela qualidade das mediações sociais que lhe são oferecidas. A escola colaborativa, ao reunir diferentes saberes para planejar essas mediações, torna-se o espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento humano em sua plenitude.

Para que a mediação proposta por Vygotsky ocorra de forma sistêmica, é preciso que a instituição adote o que Tony Booth e Mel Ainscow (2011), no seminal \*Index for Inclusion\*, definem como uma cultura inclusiva. O \*Index\* é um instrumento de autoavaliação e planejamento que propõe a análise da escola a partir de três dimensões interdependentes:

**Criar Culturas Inclusivas:** Refere-se à construção de uma comunidade escolar acolhedora, colaborativa e estimulante, onde todos se sintam valorizados. A cultura é a base para as mudanças nas políticas e nas práticas. Sem uma mudança de mentalidade que reconheça a diversidade como um valor, as adaptações pedagógicas tornam-se meramente burocráticas.

**Produzir Políticas Inclusivas:** Envolve a organização da escola para apoiar a diversidade, garantindo que a inclusão esteja no centro do projeto político-pedagógico. Isso inclui a gestão de

recursos, a formação continuada de professores e a articulação de apoios para que todos os alunos possam participar.

Desenvolver Práticas Inclusivas: Diz respeito ao que é ensinado e aprendido em sala de aula. As práticas inclusivas asseguram que as atividades escolares incentivem a participação de todos os alunos, mobilizando seus conhecimentos e experiências fora da escola.

No caso do autismo, a construção de uma cultura inclusiva exige um esforço institucional contínuo para identificar e minimizar barreiras à aprendizagem. Tais barreiras não são apenas físicas, mas predominantemente comunicacionais, sensoriais e estruturais. Manifestam-se na imprevisibilidade das rotinas, na ambiguidade das interações sociais e na rigidez dos métodos de ensino. O “Index for Inclusion” propõe que a inclusão não é um estado final a ser alcançado, mas um processo interminável de aumento da participação e redução da exclusão.

A Educação Colaborativa apresenta-se, nesse contexto, como a materialização organizacional da resposta inclusiva proposta pelo \*Index\*. Quando a escola assume a colaboração como um valor cultural, as políticas de apoio tornam-se mais eficazes e as práticas em sala de aula tornam-se mais flexíveis e responsivas às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com TEA.

A Educação Colaborativa apresenta-se como a materialização organizacional da resposta inclusiva. Marilyn Friend e Lynne Cook (2013), ao teorizarem sobre o coensino (\*co-teaching\*), desmontam a ideia de que a sala de aula é um feudo privado de um único docente. A colaboração pressupõe a paridade de status entre os profissionais, o compartilhamento de metas e a corresponsabilização pelos resultados.

O coensino é definido como a entrega de instrução por dois ou mais profissionais certificados para um grupo diversificado de estudantes em um único espaço físico. Para Friend e Cook (2013), a colaboração não é apenas "trabalhar juntos", mas um estilo de interação interpessoal entre pelo menos dois pares iguais que voluntariamente se envolvem em tomadas de decisão compartilhadas em direção a um objetivo comum.

Os princípios fundamentais da colaboração incluem:

Voluntariedade: A colaboração genuína não pode ser imposta, embora as escolas possam criar condições que a incentivem; Paridade: Cada participante tem o mesmo valor e poder de decisão, independentemente de sua especialidade; Objetivos Comuns: Os profissionais devem estar alinhados quanto ao que desejam que os alunos alcancem; Responsabilidade Compartilhada: O sucesso ou o fracasso de um aluno é responsabilidade de ambos os professores; Recursos Compartilhados: Tempo, materiais e conhecimentos são colocados à disposição do coletivo.

Friend e Cook (2013) identificam seis modelos principais de coensino que podem ser alternados conforme a necessidade pedagógica:

Um Ensina, Um Observa: Enquanto um professor conduz a aula, o outro coleta dados específicos sobre o comportamento ou a aprendizagem dos alunos.

Um Ensina, Um Apoia: Um professor lidera a instrução enquanto o outro circula pela sala, oferecendo ajuda individualizada e suporte imediato.

Ensino em Estações: O conteúdo é dividido em partes e os alunos circulam por diferentes estações, cada uma sob a supervisão de um professor ou de forma independente.

Ensino Paralelo: A turma é dividida em dois grupos e cada professor ensina o mesmo conteúdo simultaneamente, permitindo maior participação dos alunos.

Ensino Alternativo: Um professor trabalha com a maioria da turma enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo para reforço, enriquecimento ou pré-ensino.

Ensino em Equipe (Team Teaching): Ambos os professores conduzem a aula simultaneamente, dialogando e complementando as explicações um do outro.

A literatura especializada indica que a presença articulada de dois educadores em sala de aula permite uma diferenciação pedagógica em tempo real, algo inviável no modelo tradicional de docência solitária. Enquanto o professor regente garante o rigor conceitual do currículo, o educador especial traduz esses conceitos através de estratégias de acessibilidade, criando o que se pode chamar de "desenho universal *\*in loco\**". Essa dinâmica previne a prática perversa do currículo paralelo, onde o aluno com TEA realiza atividades empobrecidas e desconectadas do grupo, muitas vezes apenas para "manter-se ocupado".

Para conferir materialidade a essa colaboração, é imperativo o recurso a metodologias com validade científica, que ultrapassem o empirismo e o voluntarismo. No caso do TEA, as Práticas Baseadas em Evidências (PBEs) são fundamentais para garantir resultados efetivos na aprendizagem e no desenvolvimento.

É imperativo ressaltar, contudo, que a adoção de Práticas Baseadas em Evidências (PBEs) neste estudo não se alinha a uma lógica tecnicista ou de padronização de 'pacotes de ensino', comuns na mercantilização da educação atual. Sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, tais práticas não são receitas prontas, mas instrumentos de mediação que devem ser subordinados à intencionalidade pedagógica do docente. O objetivo não é o condicionamento de comportamentos para a mera adaptação, mas a oferta de ferramentas culturais que permitam ao estudante autista superar barreiras sensoriais e cognitivas, visando sua plena emancipação e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

O programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), sistematizado por Eric Schopler e colaboradores (1995), oferece o conceito de Ensino Estruturado, fundamental para a organização cognitiva do estudante com TEA. Longe de ser uma técnica mecanicista ou segregadora, a estruturação do ambiente responde à necessidade neuropsicológica de previsibilidade e coerência visual, características frequentemente comprometidas no autismo.

Os componentes centrais do Ensino Estruturado incluem:

**Estrutura Física:** Organização clara dos espaços da sala de aula para diferentes atividades (área de trabalho individual, área de lazer, área de grupo), reduzindo distrações e sinalizando o que se espera em cada local.

**Agendas Visuais:** Uso de sequências de imagens ou palavras que informam ao aluno a ordem das atividades do dia, mitigando a ansiedade causada pela incerteza.

**Sistemas de Trabalho:** Organizadores visuais que respondem a quatro perguntas fundamentais para o aluno: O que eu tenho que fazer? Quanto eu tenho que fazer? Como eu sei que terminei? O que vem depois?

**Estrutura Visual das Tarefas:** Uso de cores, recipientes e instruções visuais para tornar o material de ensino autoexplicativo.

Em uma escola colaborativa, a implementação do TEACCH não é tarefa exclusiva do especialista; torna-se uma diretriz institucional que atravessa todos os espaços, do refeitório à biblioteca. Quando a equipe escolar alinha sua conduta para manter essa estruturação, reduz-se a carga cognitiva do aluno, ampliando sua disponibilidade para a aprendizagem de conteúdos complexos.

A dimensão comunicacional, frequentemente a mais comprometida no espectro, exige igual rigor colaborativo. O \*Picture Exchange Communication System\* (PECS), desenvolvido por Bondy e Frost (2001), ilustra a importância da generalização. O PECS é um sistema de comunicação baseado na troca de figuras, que ensina o indivíduo a iniciar a comunicação de forma funcional e pragmática.

A comunicação é, por definição, um ato social, destinado a influenciar o comportamento do outro. Se o sistema de comunicação alternativa fica restrito à sala de recursos ou ao atendimento clínico, ele perde sua função social primordial. A Educação Colaborativa impõe que todos os atores escolares: professores, funcionários e colegas sejam habilitados como parceiros de comunicação competentes. O planejamento conjunto permite que o vocabulário alternativo esteja

sincronizado com as demandas curriculares e sociais do cotidiano, garantindo ao estudante o direito de voz, de escolha e de recusa, elementos basilares para a autodeterminação.

A socialização não deve ser deixada ao acaso ou à espontaneidade. As Intervenções Mediadas por Pares (Peer-Mediated Interventions), investigadas por Strain e Odom (1986), revelam que a interação social genuína ocorre horizontalmente, entre pares, e não apenas verticalmente, com adultos. A escola colaborativa organiza intencionalmente os agrupamentos discentes, instrumentalizando colegas típicos para atuarem como mediadores sociais.

Essa estratégia rompe com a "bolha de isolamento" que muitas vezes cerca o aluno com TEA, inserindo-o em redes de sociabilidade reais. O papel do professor, nesse arranjo, desloca-se da instrução direta para a orquestração das relações, promovendo uma ética da convivência que beneficia todo o coletivo escolar e combate ativamente o bullying.

O manejo comportamental exige uma abordagem proativa e não punitiva, alinhada aos princípios do Apoio Comportamental Positivo (PBS/PBIS) e da Avaliação Funcional do Comportamento (FBA), discutidos por Horner e Sugai (2010). Compreender o comportamento como uma forma de comunicação implica investigar suas funções, fuga de demanda, busca de atenção, acesso a itens tangíveis ou regulação sensorial e não apenas tentar suprimi-lo.

A colaboração é a pedra angular desta abordagem: a coleta de dados para a análise funcional deve ser multiprofissional e a aplicação do plano de intervenção requer consistência absoluta entre todos os adultos da escola. A inconsistência no manejo comportamental é o terreno fértil para a manutenção de condutas inadequadas e para o aumento do estresse tanto do aluno quanto dos educadores.

Articulando essas estratégias ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme proposto pelo CAST (2018) e por Meyer, Rose e Gordon (2014), a escola antecipa barreiras e planeja a flexibilidade curricular \*a priori\*. O DUA baseia-se em três princípios fundamentais: Múltiplos Meios de Engajamento: Oferecer opções para despertar o interesse, manter o esforço e promover a autorregulação; Múltiplos Meios de Representação: Apresentar a informação de diferentes formas (visual, auditiva, tátil) para que todos possam perceber e compreender o conteúdo; Múltiplos Meios de Ação e Expressão: Permitir que os alunos demonstrem o que aprenderam de diversas maneiras, respeitando suas habilidades motoras e comunicativas.

Ao adotar o DUA, a escola reduz a necessidade de adaptações emergenciais e "puxadinhos" curriculares, construindo um ambiente de aprendizagem epistemicamente justo e acolhedor para todos, independentemente de diagnósticos.

A colaboração na inclusão do aluno com TEA não se restringe ao ambiente escolar; ela deve se estender à família como parceira fundamental no processo educativo. A literatura especializada enfatiza que a família é a maior conhecedora das particularidades, interesses e necessidades sensoriais do estudante. Portanto, uma escola genuinamente colaborativa estabelece canais de comunicação fluidos e respeitosos com os pais ou responsáveis.

A utilização de recursos estruturados, como o TEACCH e o PECS, é aqui ressignificada para além de sua origem comportamental. Ao invés de serem aplicados como protocolos rígidos de treino, o que reduziria o aluno a um sujeito passivo de intervenção, essas metodologias operam, na perspectiva vygotskyana, como signos auxiliares externos.

A estruturação visual do ambiente (TEACCH), por exemplo, funciona como uma 'memória externa' e um organizador cultural que ajuda a criança a regular sua própria conduta (autorregulação), servindo de andaime (scaffolding) para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, a técnica serve à humanização do sujeito, e não à sua padronização; ela é a ferramenta que o professor-autor, com autonomia, manipula para garantir que o 'defeito primário' (biológico) não se converta em 'defeito secundário' (exclusão social).

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica sistemática e crítica. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais e sociais em sua complexidade, buscando interpretar os significados e as intencionalidades que permeiam as práticas de inclusão escolar (Lüdke; André, 2013).

A revisão bibliográfica foi conduzida a partir de um levantamento em bases de dados acadêmicas, como o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Acadêmico e a biblioteca eletrônica SciELO. Os descritores utilizados na busca foram: "Educação Colaborativa", "Transtorno do Espectro Autista", "Inclusão Escolar", "Coensino" e "Práticas Baseadas em Evidências". O recorte temporal priorizou obras clássicas e seminais dos autores de referência, bem como publicações recentes que discutem a implementação dessas práticas no contexto brasileiro.

Os critérios de seleção das obras incluíram: Relevância Teórica: Textos que fundamentam os conceitos de colaboração docente e desenvolvimento humano (Vygotsky, Friend, Cook); Validade Científica: Estudos que analisam a eficácia de intervenções específicas para o TEA

(Schopler, Bondy, Frost, Horner, Sugai); Contextualização Institucional: Documentos e autores que discutem a organização da escola inclusiva (Booth, Ainscow, Omote).

A análise do material coletado seguiu uma perspectiva dialética, buscando confrontar as proposições teóricas com os desafios práticos relatados na literatura sobre o cotidiano escolar. O processo de síntese buscou integrar os diferentes saberes: a psicologia, da pedagogia e da educação especial para construir uma argumentação coerente sobre a centralidade da colaboração na inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

## **ANÁLISES E RESULTADOS**

A trajetória analítica percorrida evidencia que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não comporta soluções simplistas, voluntaristas ou puramente técnicas. A complexidade do fenômeno exige uma reformulação profunda da gramática escolar, deslocando o eixo das intervenções pontuais e clínicas para uma gestão pedagógica sistêmica e colaborativa.

Um dos maiores obstáculos à inclusão efetiva é a cultura do isolamento docente, historicamente arraigada nas instituições de ensino. O professor regente, muitas vezes, sente-se solitário e despreparado para lidar com a neurodivergência, enquanto o professor de Educação Especial é visto como um "visitante" ou um "técnico" que atua à margem do currículo.

A Educação Colaborativa, ao propor o coensino, rompe com essa dicotomia. A paridade de status, defendida por Friend e Cook (2013), é o elemento-chave para que a colaboração não se transforme em uma relação de subordinação ou de simples auxílio. Quando ambos os profissionais são vistos como detentores de saberes complementares e igualmente necessários, a sala de aula deixa de ser um espaço de "um contra todos" para se tornar um laboratório de práticas compartilhadas.

Essa mudança de paradigma exige que a gestão escolar garanta tempos e espaços para o planejamento conjunto. Sem o planejamento compartilhado, o coensino corre o risco de se tornar apenas a presença física de dois adultos em sala, sem uma intencionalidade pedagógica clara. É no planejamento que se definem as estratégias de acessibilidade, os suportes visuais e as formas de avaliação que permitirão ao aluno com TEA participar ativamente das atividades propostas.

Para ilustrar a aplicação prática dos modelos de coensino no contexto do TEA, consideremos o modelo de "Ensino em Estações". Em uma aula de Ciências sobre o ciclo da água, uma estação pode ser dedicada à leitura e interpretação de texto (com o professor regente),

outra à realização de um experimento prático (com o professor de AEE) e uma terceira estação com atividades de sistematização visual e uso de tecnologias assistivas. Esse arranjo permite que o aluno com TEA receba suporte intensivo em pequenos grupos, reduzindo a sobrecarga sensorial e aumentando as oportunidades de interação social mediada.

No modelo de "Ensino Paralelo", a turma pode ser dividida para que cada professor conduza a mesma atividade com um grupo menor de alunos. Isso favorece a participação do estudante com TEA, que muitas vezes se sente intimidado ou distraído em grandes grupos. A redução da proporção aluno-professor permite que o docente faça mediações mais frequentes e precisas na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada estudante.

Já o "Ensino Alternativo" pode ser utilizado para o pré-ensino de conceitos complexos. O professor de AEE pode trabalhar antecipadamente com o aluno com TEA e um pequeno grupo de colegas os termos técnicos ou a sequência de uma atividade que será realizada por toda a turma posteriormente. Esse "aquecimento" pedagógico aumenta a previsibilidade e a confiança do aluno, prevenindo comportamentos de fuga decorrentes da frustração por não compreender a tarefa.

No modelo tradicional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no turno inverso ao da classe comum. Embora esse espaço seja fundamental para o desenvolvimento de habilidades específicas (como o ensino do Braille, da Libras ou do uso de tecnologias assistivas), ele pode reforçar a fragmentação se não houver uma articulação estreita com a sala de aula regular.

A perspectiva colaborativa propõe que o professor de AEE também atue dentro da sala de aula comum, em parceria com o regente. Essa atuação "itinerante" ou colaborativa permite que o especialista observe as barreiras reais enfrentadas pelo aluno no contexto coletivo e sugira adaptações imediatas. Além disso, a presença do especialista beneficia não apenas o aluno com TEA, mas todo o grupo, uma vez que as estratégias de diferenciação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) tornam o ensino mais acessível para todos os estudantes, inclusive aqueles que não possuem diagnóstico, mas apresentam dificuldades de aprendizagem.

A implementação da Educação Colaborativa no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais significativos. Entre eles, destacam-se a precarização das condições de trabalho docente, o excesso de alunos por turma, a falta de formação continuada específica e a rigidez dos currículos oficiais.

Muitas vezes, a colaboração é confundida com a presença de um "estagiário" ou "cuidador" ao lado do aluno com TEA. Embora esses profissionais de apoio sejam importantes

para garantir a segurança e a autonomia básica, eles não substituem a mediação pedagógica do professor. A inclusão não pode ser terceirizada. O aluno com TEA tem o direito de ser ensinado pelo professor regente, e este tem o direito de contar com o suporte técnico e pedagógico do especialista em Educação Especial.

Para que a Educação Colaborativa se consolide, a formação continuada dos professores deve ser repensada. Não basta oferecer cursos teóricos isolados sobre o TEA; é preciso que a formação ocorra no contexto da prática, através de processos de reflexão-ação. A formação colaborativa pressupõe que os professores aprendam uns com os outros, compartilhando sucessos e dilemas do cotidiano.

Programas de formação que utilizam a mentoria e o \*coaching\* pedagógico têm se mostrado eficazes. Nesses modelos, o professor de Educação Especial atua como um consultor colaborativo, auxiliando o regente a adaptar materiais e a manejar comportamentos desafiadores em tempo real. Essa troca de saberes em serviço fortalece a autoeficácia docente e reduz o sentimento de despreparo que muitas vezes leva ao afastamento do aluno com TEA.

Além disso, a formação deve contemplar o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como a comunicação assertiva, a escuta ativa e a resolução de conflitos. A colaboração exige maturidade profissional para lidar com divergências de opinião e para construir consensos em prol do aluno. Portanto, investir na dimensão relacional da docência é tão importante quanto investir na dimensão técnica.

Apesar dos desafios, as perspectivas são promissoras. Experiências bem-sucedidas de coensino em diversas redes municipais e estaduais de ensino no Brasil demonstram que, quando há investimento em formação e organização do trabalho pedagógico, os índices de aprendizagem e de bem-estar dos alunos com TEA aumentam significativamente. A colaboração reduz o estresse docente, amplia o repertório de estratégias metodológicas e fortalece a cultura inclusiva da escola como um todo.

## **REFLEXÕES FINAIS**

A trajetória analítica percorrida neste estudo evidencia que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não é um evento isolado, mas um processo contínuo de transformação institucional. Ficou demonstrado que a Educação Colaborativa não é apenas uma modalidade de trabalho opcional, mas uma condição “sine qua non” para a efetividade de qualquer estratégia metodológica voltada para a neurodivergência.

Sem a tessitura de uma rede de saberes compartilhados, técnicas consagradas como o ensino estruturado (TEACCH), a comunicação alternativa (PECS) ou o apoio comportamental positivo (PBS) correm o risco de se tornarem fins em si mesmas, desprovidas de seu potencial emancipatório. A técnica pela técnica pode levar ao adestramento; a técnica mediada pela colaboração e pela ética da convivência leva ao desenvolvimento humano.

A garantia do direito à educação para o aluno com TEA passa, inelutavelmente, pela superação da solidão docente e pela construção de comunidades profissionais de aprendizagem. A escola que inclui é aquela que reflete coletivamente sobre sua prática, que utiliza dados e evidências científicas para orientar a tomada de decisão e que entende a diversidade não como um desvio a ser corrigido, mas como a matéria-prima fundamental do trabalho pedagógico.

A colaboração, ao alinhar expectativas, unificar procedimentos e oferecer suportes individualizados dentro do coletivo, oferece ao estudante com TEA a coerência e a previsibilidade necessárias para o seu florescimento acadêmico e social. Ficou evidente que a inclusão não é um ato de caridade, mas um direito humano fundamental que exige profissionalismo, rigor científico e compromisso ético. A adoção de práticas baseadas em evidências, inseridas em um contexto colaborativo, é o caminho mais seguro para evitar a "exclusão branda" e garantir que o aluno com TEA não apenas esteja na escola, mas que ele aprenda e se desenvolva.

Após várias análises, que passemos a defender a educação colaborativa é defender uma escola pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada, capaz de acolher a diferença sem renunciar ao rigor acadêmico e à formação humana integral. É necessário que as políticas públicas avancem na garantia de condições objetivas para a colaboração, como a redução do número de alunos por turma e a reserva de carga horária para o planejamento conjunto.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o debate sobre as políticas públicas de inclusão, incentivando gestores e educadores a investirem em modelos organizacionais que priorizem a colaboração como estratégia central para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. O desafio é grande, mas a recompensa é a construção de uma escola onde todos, sem exceção, possam exercer seu direito de aprender e de ser quem são.

Conclui-se que a eficácia da inclusão escolar não reside na importação acrítica de métodos ou na aplicação mecânica de protocolos, mas na autoria docente capaz de dialogar com essas ferramentas. A verdadeira inovação pedagógica na educação inclusiva ocorre quando o professor deixa de ser um mero aplicador de técnicas (típico da precarização do trabalho docente) e assume o papel de mediador intelectual e que, o PBS e outras estratégias deixam de ser mecanismos de

controle de comportamento para se tornarem vias de acesso ao currículo, garantindo que o estudante com TEA não apenas 'esteja' na escola, mas que se aproprie dela como um direito inalienável.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). 5. ed. Arlington, VA: APA, 2013.
- BONDY, A.; FROST, L. The Picture Exchange Communication System. Behavior Modification, v. 25, n. 5, p. 725–744, 2001.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.
- CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.
- FRIEND, M.; COOK, L. Interactions: Collaboration skills for school professionals. 7. ed. Boston: Pearson, 2013.
- HORNER, R. H.; SUGAI, G.; ANDERSON, C. M. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *\*\*Focus on Exceptional Children\*\**, v. 42, n. 8, p. 1–14, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- OMOTE, S. Inclusão escolar: as incertezas de um paradigma. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B.; HEARSEY, K. Structured teaching in the TEACCH system. In: SCHOPLER, E.; MESIBOV, G. B. (Eds.). *\*\*Learning and cognition in autism\*\**. New York: Plenum Press, 1995.

Educação Colaborativa na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA):  
Perspectivas e Estratégias Metodológicas

STRAIN, P. S.; ODOM, S. L. Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. **Exceptional Children**, v. 52, n. 6, p. 543–551, 1986.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Submetido em:** 06 de fev de 2026.

**Aprovado em:** 23 de abr de 2026.

**Publicado em:** 30 de abr de 2026.