

**EDUCAÇÃO COLABORATIVA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): Perspectivas e Estratégias
Metodológicas**

Giumaura Oliveira de Moura¹

¹Mestranda em Educação Inclusiva – UEMA

E-mail: giumaura.moura.uema.t5@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1854151887235846>

Thais Aparecida Nemer²

Mestranda em Educação Inclusiva – Profei – T5 Unespar

E-mail: thais.nemer.unespar.t5@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8246584945071661>

José Haroldo Evaristo Cavalcante³

mestrando em Educação Inclusiva – UEMA

E-mail: joseharoldoe.cavalcante.uema.t5@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4833437947063900>

Ivone das Dores de Jesus

Dr^a em Educação orientadora – UEMA

E-mail: Ivone das Dores de Jesus

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1086598726620130>

RESUMO

O estudo analisa como a Educação Colaborativa pode fortalecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Caracteriza-se como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na crítica ao modelo médico-patologizante e na perspectiva social da deficiência. O problema central questiona a fragmentação do trabalho pedagógico, que gera a "exclusão branda" na sala de aula. Os resultados evidenciam que a complexidade do TEA exige a superação da solidão docente. Demonstra-se que práticas baseadas em evidências como: ensino estruturado, comunicação alternativa e suporte comportamental, perdem eficácia se aplicadas isoladamente. Conclui-se que a Educação Colaborativa, por meio do coensino e da gestão sistêmica, atua como eixo estruturante para a inclusão. A articulação entre professor regente, Educação Especial e gestão garante a intencionalidade pedagógica necessária para a participação plena e emancipação do estudante.

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

INTRODUÇÃO

A discussão contemporânea acerca da escolarização de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) atravessa um momento de inflexão crítica, no qual a garantia jurídica do acesso, embora imprescindível, revela-se insuficiente para assegurar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado (Omote, 2006). Observa-se, no chão da escola, um descompasso entre a gramática normativa da inclusão presente na Lei de Diretrizes e Bases e na Lei Brasileira de Inclusão e a gramática escolar cotidiana, ainda fortemente marcada por tempos rígidos, currículos enciclopédicos e uma lógica de avaliação meritocrática que penaliza a diferença. Nesse cenário, o estudante com TEA, portador de uma idiosincrasia cognitiva 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 que exige a desconstrução das barreiras invisíveis que segregam o aluno dentro da própria sala de aula, fenômeno que Bourdieu e Champagne (1998) classificam como uma "exclusão branda".

A complexidade fenotípica do autismo, que oscila entre a alta funcionalidade acadêmica e a dependência de suportes extensivos, impõe à escola a superação do paradigma médico-patologizante (American Psychiatric Association, 2013). Tal paradigma, ao localizar o "déficit" exclusivamente no indivíduo, isenta a instituição de rever suas práticas, perpetuando a "medicalização do fracasso escolar". Em contrapartida, a perspectiva social da deficiência convoca a escola a examinar as barreiras atitudinais e metodológicas que impedem a participação plena (Booth; Ainscow, 2011). Contudo, a resposta usual do sistema educacional tem sido a fragmentação: o aluno é "do" professor de apoio, ou "do" atendimento clínico, desresponsabilizando o docente regente e a gestão pedagógica. Essa atomização do trabalho 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 (Friend; Cook, 2013).

É na contramão dessa lógica fragmentária que a categoria da Educação Colaborativa ganha densidade teórica e relevância pragmática. Mais do que um arranjo técnico, 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 se delineia 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 e o saber especialista da Educação Especial não é uma soma aritmética, mas uma relação dialética que produz novas possibilidades de intervenção. A colaboração emerge, assim, como antídoto à precarização do trabalho inclusivo, permitindo que o planejamento, a execução e a avaliação do ensino sejam atos coletivos (Friend; Cook, 2013).

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 (Schopler; Mesibov; Hearsey, 1995) e o suporte comportamental (Horner; Sugai; Anderson, 2010), perdem sua eficácia se aplicadas de forma estanque, mas ganham potência transformadora quando inseridas em uma ecologia escolar 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 ou de adestramento comportamental, e reivindicando seu lugar como sujeito de direitos e de aprendizagem.

Problema de pesquisa:

Como a Educação Colaborativa pode fortalecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com TEA no cotidiano escolar?

OBJETIVO GERAL:

Analisar como a Educação Colaborativa pode fortalecer a inclusão escolar e a aprendizagem de estudantes com TEA no cotidiano escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar as barreiras pedagógicas e organizacionais que dificultam a efetivação da inclusão de estudantes com TEA na sala de aula comum, para além do acesso garantido em lei.
- Compreender de que modo a articulação entre o professor regente, a Educação Especial e a gestão pedagógica contribui para o planejamento, a execução e a avaliação de práticas inclusivas.
- Investigar em que medida a organização colaborativa do trabalho docente potencializa a implementação de estratégias metodológicas baseadas em evidências (como ensino estruturado e suporte comportamental), favorecendo a participação e a aprendizagem do estudante com TEA.

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. Apoiando-se na psicologia histórico-cultural de Vygotsky (2007), compreende-se que a deficiência não é um destino biológico imutável, mas uma condição cujo desenlace depende fundamentalmente da qualidade das mediações sociais. Para o estudante com TEA, cujas rotas de desenvolvimento neurológico divergem do padrão típico, a escola desempenha o papel insubstituível de mediadora da cultura. No entanto, para que essa mediação ocorra, é preciso que a instituição adote o que Booth e Ainscow (2011), no seminal *Index for Inclusion*, definem como uma cultura inclusiva: um esforço institucional contínuo para identificar e minimizar barreiras à aprendizagem. No caso do autismo, tais barreiras não são apenas físicas, mas predominantemente comunicacionais, sensoriais e estruturais, manifestando-se na imprevisibilidade das rotinas e na ambiguidade das interações sociais.

Nesse contexto, a Educação Colaborativa apresenta-se como a materialização organizacional da resposta inclusiva. Friend e 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. 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. 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" (Meyer; Rose; Gordon, 2014). 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. O programa TEACCH, sistematizado por Schopler, Mesibov e Hearsey (1995), oferece o conceito de Ensino Estruturado, fundamental para a organização cognitiva do estudante com TEA. Longe de ser uma técnica mecanicista, a estruturação do ambiente responde à necessidade neuropsicológica de previsibilidade e coerência visual. Em uma escola colaborativa, a implementação de agendas visuais e sistemas de trabalho não é tarefa exclusiva do especialista; torna-se uma diretriz institucional que atravessa todos os espaços.

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. A comunicação é, por definição, um ato social pragmático. Se o sistema de comunicação alternativa fica restrito à sala de recursos, ele perde sua função social. A Educação Colaborativa impõe que todos os atores escolares sejam habilitados como parceiros de comunicação competentes (Bondy; Frost, 2001).

Paralelamente, a socialização não deve ser deixada ao acaso. 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.

Finalmente, o manejo comportamental exige uma abordagem proativa e não punitiva, alinhada aos princípios do Apoio Comportamental Positivo e da Avaliação Funcional do Comportamento, discutidos por Horner, Sugai e Anderson (2010). Compreender o comportamento como comunicação implica investigar suas funções e não apenas suprimi-lo. Articulando essas estratégias ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme proposto pelo Cast (2018), a escola antecipa barreiras e planeja a flexibilidade curricular "a priori".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analítica percorrida neste estudo evidencia que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não comporta soluções simplistas ou voluntaristas. 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 (Omote, 2006). Ficou demonstrado que a Educação Colaborativa não é apenas uma modalidade de trabalho, mas uma condição *sine qua non* para a efetividade de qualquer estratégia metodológica (Friend; Cook, 2013). Sem a tessitura de uma rede de saberes compartilhados, técnicas como o ensino estruturado (Schopler; Mesibov; Hearsey, 1995) ou a comunicação alternativa (Bondy; Frost, 2001) correm o risco de se tornarem fins em si mesmas, desprovidas de seu potencial emancipatório.

Conclui-se, portanto, que 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 para orientar a tomada de decisão e que entende a diversidade não como um desvio, mas como a matéria-prima do trabalho pedagógico (Booth; Ainscow, 2011). A colaboração, ao alinhar expectativas e unificar procedimentos, oferece ao estudante a coerência e a previsibilidade necessárias para o seu florescimento. Em última análise, 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.

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.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). A miséria do mundo. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 483-488. *(Adicionado para cobrir a sua citação sobre Exclusão Branda)*.

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.

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.

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.