UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

KARINE GARCIA
LETICIA CERCAL TOZETTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

PONTA GROSSA
2022

KARINE GARCIA

LETICIA CERCAL TOZETTO

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título em licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, área Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Graziela Ferreira de Souza

PONTA GROSSA

2022

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que guiou todas as nossas escolhas e graças a Ele, hoje estamos aqui, realizando o nosso mais grandioso sonho!

A vocês queridos pais, que por amor abdicaram da vida e dos melhores momentos, para tornarem possível nossa existência. E como foram importantes suas palavras de estímulo, frente por vezes, ao nosso desânimo pelo esforço diário!

Aos nossos companheiros de vida e batalhas, pelo apoio, dedicação, paciência e amor.

Aos filhos Cecília e Henrique, que são as maiores riquezas que podemos ter em nossas vidas, verdadeiras bênçãos de Deus, perfeitos cada um do seu jeitinho.

Aos amigos que pudemos fazer nesses anos de faculdade e pelos grandes momentos de partilha.

A nossa querida orientadora, Prof. Drª Graziela Ferreira de Souza, que sempre se mostrou interessada nesse trabalho, dando as devidas sugestões, acompanhando cada etapa. Possibilitando que o mesmo chegasse ao seu término. Sua amizade e carinho conosco fez toda a diferença.

Aos membros da banca, Profª. Dra. Rosana de Castro Casagrande, Profª. Me. Karine Ferreira Monteiro, pelos ensinamentos que nos permitiram apresentar um melhor desempenho no nosso processo de formação profissional.

A todos os professores que por meio de sua ética e conhecimento, nos ajudaram a caminhar até aqui. Todos foram muito importantes.

Mais uma etapa vencida. Agora mudam-se as metas e as expectativas para novas conquistas.

RESUMO

A Educação Inclusiva compreende um amplo campo de estudos e perspectivas de ensino que propõe igualdade nas possibilidades de escolarização, referentes às práticas inclusivas, às instituições de ensino regular, suas legislações e demandas. Neste estudo, realizou-se um recorte temático desse campo de investigação, tendo como objetivo abordar as contribuições do ensino colaborativo na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da formação dos professores. Partiu-se da problemática: Que contribuições o ensino colaborativo poderá trazer à formação de professores que atuam na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista? Realizou-se uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar entre as pesquisas brasileiras sobre o tema, algumas contribuições e limites na formação de professores que atuam na inclusão escolar de alunos com TEA. Neste estudo analisaram-se artigos, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2010 e 2020 presentes nas bases de dados Scopus, Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. O resultado das buscas compôs o material de análise totalizando 15 produções. Foi possível verificar que o ensino colaborativo é uma metodologia que vem sendo estudada e discutida junto ao campo educacional e sua implementação no ambiente escolar favorece o desenvolvimento dos alunos, incluindo os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Desta forma, compreende-se que o ensino colaborativo proporciona acesso, permanência e o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a formação dos professores que atuam na Educação Especial.

Palavras-chaves: Ensino colaborativo. Formação de professores. Transtorno do espectro autista. Coensino.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 - Classificação da amostra quanto ao tipo de trabalho.....32
Quadro 1 - Classificação da amostra por tema de investigação 32
Figura 2 - Classificação da amostra por nível de ensino.....33
Figura 3 - Classificação temporal da amostra 34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
BDTD	Banco de Teses e Dissertações
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
DSM-III	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, edição 3)
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, edição 4)
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, edição 5)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PECS	Sistema de Comunicação por troca de imagens (Picture Exchange Communication System)
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 11

2.1. DIREITOS DAS PESSOAS COM TEA **16**

3. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TEA E O DIREITO AO ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO 24

3.1. O ENSINO COLABORATIVO **28**

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 30

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA **31**

5. ARTICULAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE COM O ENSINO COLABORATIVO 35

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS 46

REFERÊNCIAS 49

APÊNDICE A 56

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre as demandas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino regular. Para que a educação atenda às necessidades de todos os alunos, é preciso pensar em metodologias que priorizem a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Dentre as metodologias de ensino na Educação Especial, está o modelo de ensino colaborativo, que se caracteriza pela colaboração entre o professor da sala de aula regular e o professor especialista em educação especial.

As escolas do século XXI têm a função de ir além do conhecimento teórico, pois atuam na formação de cidadãos, cujas demandas da atualidade, requerem novas formas de educação e novas metodologias. O ensino tradicional distancia-se das necessidades educacionais emergentes, não correspondendo com a realidade e necessidades dos alunos, pois a escola precisa ser e estar atualizada para acompanhar as mudanças e dar apoio a todos os alunos.

No contexto educacional, as escolas devem criar condições para o desenvolvimento das capacidades a todos, buscando uma formação profissional que possibilite o trabalho dos professores no processo da educação, tendo como meta a aprendizagem de todos os discentes, independentemente de suas especificidades e demandas.

Compreendendo a educação inclusiva como um campo amplo de estudos, que se referem às práticas realizadas nas escolas especializadas, nas instituições de ensino regular, suas legislações e demandas optamos em fazer um recorte, abordando neste estudo o ensino colaborativo, as crianças com Transtorno do Espectro Autista e a formação dos professores com suas contribuições para o desenvolvimento dos estudantes.

O ensino colaborativo é uma metodologia de aprendizagem, que tem como objetivo substituir a postura passiva dos alunos na escola, estimulando o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. Propõem uma articulação entre os professores, pais e escola para a formação, tendo em vista a importância do desenvolvimento das atividades no cotidiano escolar.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), definem ensino colaborativo como:

> O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público alvo da educação especial [...]. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 45).

Nessa metodologia os professores colaboram entre si para proporcionar uma aprendizagem significativa para o aluno, em que estes passam a ser protagonistas do processo de educação, pois ocorre um aumento da motivação e o engajamento, melhorando o resultado de aprendizagem.

Partindo de estudos bibliográficos sobre o ensino inclusivo, ensino colaborativo e das especificidades das formações inicial e permanente dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva, levanta-se a seguinte problemática: Que contribuições o ensino colaborativo poderá trazer à formação de professores que atuam na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

Para compreender essa questão, elencamos como objetivo geral deste estudo identificar as contribuições do ensino colaborativo na formação de professores que atuam com crianças diagnosticadas com TEA. Delineando essa investigação por meio de três objetivos específicos: I - Caracterizar o Transtorno do Espectro Autista e suas necessidades de aprendizagem; II - Apresentar um levantamento e panorama da legislação que assegura os direitos à aprendizagem, desenvolvimento e inclusão das pessoas diagnosticadas com TEA e III - Analisar as práticas de ensino colaborativo e sua correlação com a formação de professores e o atendimento às crianças do Transtorno do Espectro Autista.

A partir de uma revisão sistemática da literatura buscou-se identificar entre as pesquisas brasileiras sobre o tema, algumas contribuições e possíveis limites na formação de professores que atuam na inclusão escolar de alunos com autismo, analisando artigos, teses e dissertações publicadas entre os anos de 2010 e 2020 presentes nas bases de dados Scopus, Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

A análise interpretativa do material, com base nos protocolos de Mattar e Ramos (2021) revelou que as pesquisas analisadas indicam o ensino colaborativo

como uma metodologia fortalecedora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais, tal qual o TEA, sendo uma importante ferramenta de conhecimento e transformação da prática docente. Por outro lado, o ensino colaborativo ainda é uma temática pouco recorrente nas práticas pedagógicas das escolas que atendem crianças com deficiências e transtornos de desenvolvimento, evidenciando um campo de estudos em expansão.

Desta forma, a partir dos conhecimentos levantados nesse estudo, esperamos proporcionar uma reflexão sobre o ensino colaborativo na política de educação inclusiva, bem como contribuições para a formação docente.

2. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID) o autismo é um transtorno global do desenvolvimento, cujo termo correto para referência é Transtorno do Espectro Autista (TEA). Caracteriza-se por um transtorno do neurodesenvolvimento com déficit nas relações afetivas, na linguagem e por apresentar comportamentos estereotipados e repetitivos.

Ao longo da história, o TEA, foi sendo estudado e melhor compreendido em relação à seus conceitos e classificações, por esta razão foram ocorrendo modificação nas diferentes edições do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM, da Associação Americana de Psiquiatria) e da Classificação Internacional de Doenças (CID, da Organização Mundial de Saúde) que determinam parâmetros e codificações para as doenças a partir de padrões de característicos apresentados pelas mesmas.

No DSM III, em 1980, passa a ser reconhecido como uma nova classe de transtorno, *Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento*, sendo retirado da categoria de psicose. No ano de 1994 foi publicado o DSM IV, no qual foram delegados novos critérios para o autismo sendo então considerado um Distúrbio Global do Desenvolvimento. Nesta mesma edição encontramos o termo “qualitativo” para retratar os déficits contidos na tríade de sintomas clínicos, consolidando dessa forma uma extensão das incapacidades clínicas para obtenção de um diagnóstico.

> O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. (DSM V, 2014, p. 31)

Foi reconhecido que as funções neurológicas das pessoas com TEA não se desenvolvem adequadamente em áreas específicas do cérebro e o próprio nome do transtorno possibilita uma amplitude para análise dos fatores. As disfunções neurológicas são variadas, o que dificulta para o diagnóstico preciso do autismo em uma breve análise dos indivíduos.

Historicamente, os estudos médicos concentraram-se em determinar fatores que caracterizavam este transtorno, diferenciando-o de outros sintomas e

disfunções neurológicas. Em 1911, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler[1] apresenta o termo autismo, para descrever a fuga da realidade como sintoma de esquizofrenia (BRASIL, 2013).

Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner[2], publicou uma pesquisa a respeito das primeiras percepções a respeito do autismo, resultado de sua investigação com um grupo de onze crianças que fugiam do padrão da normalidade para a época. Em sua pesquisa, Kanner elencou três principais características a respeito do autismo infantil: *isolamento precoce*, que prejudicava a relação afetiva; *incapacidade da utilização da linguagem de modo efetivo*, bem como preservação da mesmice. Essas características apontadas por Kanner assemelhavam-se às patologias de esquizofrenia conhecidas na época, porém no autismo constatou-se uma extrema solidão dos indivíduos desde muito cedo (CUNHA, 2012).

No ano seguinte, o psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger[3], descreveu o autismo como "psicopatia autística" caracterizando como um transtorno estável da personalidade sendo uma condição psiquiátrica, marcada por dificuldades na interação social e de comunicação, porém consta que uma pequena diferença quanto aos estudos de que Kanner revelando que neste transtorno não há um prejuízo significativo na linguagem e cognição e sim na comunicação social (PERORAZIO, 2009).

Assim, a partir dos estudos de Kanner e Asperger foi possível delimitar e caracterizar o TEA como uma alteração comportamental que interfere e compromete a capacidade de comunicação e interação com outras pessoas e as respostas aos estímulos encontrados nos ambientes (BARBOSA; PERES; PRZYLEPA, 2020). De acordo com os estudos, esse processo ocorre em diferentes níveis e pode apresentar variações nos sintomas e comportamentos apresentados pelos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento.

---

[1] Paul Eugen Bleuler (Zollikon, 30 de abril de 1857 – Zollikon, 15 de julho de 1939) foi um psiquiatra suíço notável pelas suas contribuições para o entendimento da esquizofrenia, esquizoide e autismo.
[2] Leo Kanner (Klekotow, 13 de junho de 1894 - 4 de abril de 1981) pediatra e psiquiatra de origem austríaca, radicado nos Estados Unidos. Em 1943 publicou a obra que associou seu nome ao autismo: "Autistic disturbances of affective contact", na revista Nervous Children, número 2, páginas 217-250.
[3]Johan Hans Friedrich Karl Asperger(Hausbrunn, Áustria- 18 de fevereiro de 1906; Viena, Áustria 21 de outubro de 1980) , pediatra austríaco que escreveu um artigo "A psicopatia autista na infância" apresentando que seria uma condição psiquiátrica do transtorno do espectro autista pautado em dificuldades nas interações sociais e da comunicação.

Há uma série de ações que os pais/responsáveis podem oferecer para a melhoria da qualidade de vida para das crianças com TEA. Com técnicas e métodos de atendimento apropriados poderão, de acordo com a capacidade de cada indivíduo, desenvolver suas habilidades, buscando melhores resultados em função do aprendizado e da integração com a sociedade. Terapias interdisciplinares envolvendo adoção de medição específica, consultas neurológicas, prescrição dietética adequada, tratamentos de psicoterapia, fonoaudiologia, musicoterapia, psicomotricidade, equoterapia entre outros podem colaborar com o tratamento e adaptação das práticas cotidianas de interação, tanto em ambiente familiar como escolar, favorecendo o desenvolvimento da criança (BRASIL, 2014)

Os primeiros sintomas do TEA podem ser observados nas crianças bem pequenas até os três anos de idade, quando a criança não interage respondendo aos estímulos que lhe são dados. Algumas características específicas podem ser mais relevantes para observação no TEA, Ferrari (2012) destaca os principais sinais baseado no estudo de Kanner a partir do primeiro semestre de vida até o segundo ano de vida:

- ausência de intercâmbio com a mãe e de interesse pelas pessoas;
- distúrbios de comportamento e psicomotores;
- retraimento dos processos perceptivos;
- estrabismo persistente;
- problemas graves e precoces do sono;
- carência de vocalizações;
- ausência de sorriso diante do rosto humano;
- busca ativa por estímulos sensoriais;
- ausência de angústia diante de pessoas desconhecidas;
- falta de ansiedade perante a separação de pessoas que normalmente cuidam da criança;
- o comportamento de atenção conjunta, a falta do “apontar”;
- ausência do brincar de “faz-de-conta”;
- distúrbios de linguagem.

Algumas pessoas com TEA podem emitir palavras ou frases sem a intenção de se comunicar, como por um exemplo, repetindo diálogos de filmes, animações ou mesmo palavras faladas por pessoas que fazem parte de sua rotina. Essas

repetições são chamadas de *ecolalia*, que podem ser apresentar como imediata (repetição de frases que acabam de escutar) ou tardia (repetições de frases antigas, guardadas na memória). Após um tratamento direcionado por um profissional fonoaudiólogo a ecolalia pode deixar de ser imediata e tardia, para se tornar mitigada (durante a emissão poderão ocorrer modificações na fala reproduzida para situações diferentes, tendo como intenção a comunicação, inclusive com alterações no tom de voz e no ritmo da fala (BRAGA; SANTOS; BUYTENDORP, 2019).

Estas características e sintomas podem variar de leves a graves, sendo que algumas podem passar despercebidas ou serem moderadas ou graves, prejudicando assim o desenvolvimento e comportamento dos indivíduos. De acordo com a Cartilha Transtorno do Espectro Autista (BRAGA; SANTOS; BUYTENDORP, 2019), podem ser representados três níveis para o TEA: grau leve (Nível 1); grau moderado (Nível 2) e grau severo (Nível 3).

No grau leve (nível 1), é necessário pouco apoio, tanto em casa quanto na escola. Neste grau, a pessoa com TEA consegue realizar as tarefas diárias de forma autônoma e independente, as crianças neste grau geralmente são muito inteligentes e sensíveis a mudanças repentinas.

No grau moderado (nível 2), a pessoa apresenta uma dificuldade maior na interação social verbal e não verbal, apresenta grandes limitações mesmo recebendo ajuda. Sua comunicação é restrita, respondendo de formas reduzidas ou incomuns durante a tentativa de interações sociais que partem normalmente de outras pessoas.

E no grau severo (nível 3), a necessidade de apoio é substancial, pois apresenta extrema dificuldade em lidar com as mudanças no seu cotidiano, demonstrando grande sofrimento para a mudança de foco ou comportamento. Na comunicação social, apresenta grande dificuldade na interação social verbal e não verbal, ocasionando extremas limitações. Demonstram muitas dificuldades para exercer atividades diárias. Consequentemente, são muito dependentes do cuidado de outra pessoa, conforme afirmam Braga, Santos e Buytendorp (2019) em seu e-book denominado Cartilha do Transtorno do Espectro Autista.

Os níveis estão relacionados à quantidade de auxílio que se faz necessário para contemplar as necessidades de cada pessoa , tendo em vista as dificuldades na comunicação social e também nos comportamentos restritos e repetitivos.

Quando é apresentado o comportamento restrito e repetitivo, as dificuldades em lidar com as mudanças são grandes, ocasionando algumas repetições de movimentos com as mãos e/ou com o corpo apresentando sofrimento com essas mudanças ocorridas na sua atividade de rotina.

O diagnóstico do TEA é feito por uma equipe multiprofissional, que envolve médicos neurologistas e ou psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos terapeutas ocupacionais, por meio de observações do comportamento da criança e relatos feitos pelos familiares, pois não existem exames laboratoriais ou de imagem que confirmem o transtorno. Todo este processo é delicado e, por isso, é necessário ser realizado por profissionais capacitados.

Apesar do diagnóstico do TEA ser de modo geral clínico, há alguns critérios proposto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais que são avaliados para esse diagnóstico, de acordo com o DSM V estabelecem os seguintes critérios para o diagnóstico:

> A- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
> B- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades;
> C- Os sintomas devem estar presentes precocemente no período de desenvolvimento;
> D- Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente; (DSM V, 2014, p. 50).

É preciso considerar que todos os indivíduos apresentam singularidades em seu desenvolvimento, assim como para aqueles que possuem TEA. Cada criança é diferente da outra, umas podem apresentar comportamentos relacionados a alterações de humor, agressividade, melancolia, variação no apetite, dificuldade para dormir, entre outras. O diagnóstico ocorre de maneira clínica, com a observação direta do comportamento, assim como interações com os pais e/ou cuidadores, embora não haja uma cura para o TEA, com o diagnóstico correto e precoce.

Os tratamentos incluem múltiplas terapias que são essenciais para que haja uma significativa melhora na comunicação, na concentração, conter ou substituir as estereotipias, tais como: Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS), intervenção

terapêutica, psicoterapia, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, musicoterapia, equoterapia, que visam proporcionar à criança autista uma maior e melhor qualidade de vida, assim como progressos comportamentais e cognitivos, por meio de estímulos ofertados (TEIXEIRA, 2016).

Para que o progresso seja contínuo, é necessário que seja realizado acompanhamento médico, bem como acompanhamento terapêutico. Seu desenvolvimento também requer processo de escolarização e por isso é assegurado à criança com TEA o direito de estar inclusa em sala de aula regular, tendo o apoio especializado com sala de recurso multifuncional, professores capacitados e especializados, para que a criança tenha suas demandas atendidas conforme previsto em lei. Sobre os direitos da criança portadora do TEA e os processos educativos que lhe são assegurados apresentam-se nas próximas seções aspectos importantes para compreensão deste tema.

2.1. Direitos das pessoas com TEA

Nos últimos anos, a educação inclusiva tem sido amplamente discutida, com o objetivo de superar a exclusão, atribuindo um novo significado à educação especial e construir sistemas educacionais inclusivos, para garantir e fazer valer os direitos das pessoas com deficiências. Neste contexto, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) s

e constituem como dois marcos importantes que influenciaram a formulação das políticas públicas de educação inclusiva no cenário brasileiro.

Considerado um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. Com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a reforma das políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento educacional de inclusão social. Esse documento foi criado para ajudar no processo da inclusão social. As mudanças eram necessárias e requisitadas, pois as escolas e os profissionais não estavam preparados para receber e acolher todos os estudantes.

Esse documento foi considerado inovador, pois colocou a educação inclusiva no contexto de “Educação para Todos”, fomentando afirmações que

garantam o princípio e a discussão da prática da inclusão das crianças público-alvo da Educação Especial nas iniciativas e a garantia de seus lugares de direito em uma sociedade em constante aprendizagem (MANTOAN; SANTOS, 2010).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é abrangente. Nela são consideradas crianças que estão passando por dificuldades temporárias e/ou permanente na escola, as que repetem continuamente de anos, crianças forçadas a trabalhar, crianças de ruas e em condições de extrema pobreza sem acesso fácil a escola, vítimas de guerra, vítimas de abusos físicos, emocionais e sexuais. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças. A escola inclusiva deve reconhecer e atender às diversas necessidades de seus alunos, adaptando-se aos ritmos de aprendizagem diferentes, assegurando educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade, além de apoio extra para que a aprendizagem seja efetiva. (UNESCO, 1994, p. 11).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) apresenta elementos fundamentais ao desenvolvimento das práticas de inclusão, a ela somam-se os esforços de políticas públicas e da sociedade civil na conquista e respeito às pessoas com deficiências.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é outro instrumento internacional de Direitos Humanos das Nações Unidas. As Nações Unidas definiram uma série de direitos internacionais, incluindo direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais. Com o desígnio de proteger os direitos e a dignidade dos indivíduos com deficiência.

No Brasil todas as pessoas são asseguradas de direitos perante a Constituição Federal de 1988. Esse documento determina os direitos e os deveres a serem cumpridos pelos cidadãos brasileiros, independente de raça, crença ou classe social no Art. 5º dispõe:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL,1988, p. 8).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), também estabelece a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pela formação e estruturação dos indivíduos, conforme dispõe o Art. 227º:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão. (BRASIL, 1988, p. 98).

Esse documento não só restabeleceu a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas, como instituiu uma imensidão de preceitos progressistas, como a igualdade de gêneros, a criminalização do racismo, a proibição total da tortura e direitos sociais como educação, trabalho e saúde para todos.

As pessoas com TEA têm seus direitos reconhecidos perante a sociedade, cujas leis voltadas à inclusão lhe asseguram igualdade de direitos. Desta forma, as crianças e adolescentes com TEA possuem direitos previstos no ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE (BRASIL, 1990) Lei n° 8.069/90, e as pessoas com mais de 60 anos estão protegidas pelo ESTATUTO DO IDOSO (BRASIL, 2003) Lei n° 10.741/2003.

Sancionada no ano de 1990 a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é o principal documento normativo brasileiro que determina direitos e garantias fundamentais às crianças e aos adolescentes. Surgiu da necessidade de acabar com todo o resquício de autoritarismo que ainda restava do regime militar, após a redemocratização do país na década de 1980.

O ECA (BRASIL, 1990) visa garantir aos menores os direitos fundamentais que todo sujeito possui: vida, saúde, liberdade, respeito, dignidade, convivência familiar e comunitária, educação, cultura, esporte, lazer, profissionalização e proteção no trabalho. A fins de que todos possam exercer sua cidadania

Para que as crianças e o adolescentes sejam colocados como sujeitos de direitos protegidos e garantias específicas o ECA (BRASIL, 1990) estruturou princípios fundamentais: (i) o princípio da prioridade absoluta, (ii) o princípio do melhor interesse, e (iii) o princípio da municipalização.

O princípio da prioridade absoluta é expresso também no artigo n° 277 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e indicado no ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 4°, sob as seguintes orientações:

> Art. 4° É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 11).

Em relação ao princípio do melhor interesse, o ECA indica a prioridade na atenção médica, psicológica e política dos interesses dos adolescentes, de forma a protegê-las enquanto sujeitos de direito, salvaguardando suas vidas. Já o princípio da municipalização refere-se a garantia de atendimento aos direitos das crianças e adolescentes, sendo estes favorecidos pelos programas de assistência social, em sua realidade local.

Além disso, a Lei n° 12.764 (BRASIL, 2012), conhecida popularmente como Lei Berenice Piana, criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação e a proteção social, trabalho e serviços que promovem a igualdade de oportunidade.

Esta mesma Lei determina que as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais, deste modo protege as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência como o ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, lei n° 13.146/15 (BRASIL, 2015), e nas normas internacionais assinadas pelo Brasil, como a CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA lei n° 6.949/2000 (BRASIL, 2000).

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada em 6 de julho de 2015, é considerada também como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 1º define que:

> É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015, p. 8).

Desta forma assegura condições de igualdade a todos os cidadãos, ressaltando, expressando em seu Artigo 1° que :

> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e
> IV - a restrição de participação.
> § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015, p. 9).

Para que ocorra uma avaliação consciente e precisa devem ser seguidos os princípios legais, assegurando a acessibilidade contemplando as esferas física, sensorial e cognitiva da criança autista, principalmente em relação a igualdade de oportunidades sem sofrer nenhuma espécie de discriminação. O Art. 8º explica:

> É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015, p. 13).

Assim as crianças com deficiência têm seus direitos consolidados como qualquer outra criança, o direito de ter uma vida digna perante a sociedade, com todas as suas necessidades básicas atendidas. Em seu Art. 34, ainda a referida lei dispõe que:

> A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.
> § 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.
> § 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.
> § 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.
> § 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. (BRASIL, 2015, p. 24).

Desta forma, obrigando a promover, proteger e assegurar o pleno exercício dos direitos humanos para que possam usufruir da igualdade perante a lei.

No mês de abril do ano de 2017, foi sancionada a lei n° 13.438 (BRASIL, 2017), que altera o artigo 14° do Estado da Criança e do Adolescente e estabelece, em seu artigo único, que todas as crianças de 0 até 18 meses de vida sejam submetidas, nas consultas pediátricas, a protocolo ou outro instrumento para detecção de risco psíquico, a qual cita:

> § 5 º É obrigatória a aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção, em consulta pediátrica de acompanhamento da criança, de risco para o seu desenvolvimento psíquico. (Incluído pela Lei nº 13.438, de 2017) (Vigência). (BRASIL, 2017, p. 19).

Ela indica a obrigatoriedade de detecção precoce de risco psíquico em bebês, com tudo pouco poderá contribuir para a superação dos desafios e garantir efetivamente processos de cuidados a essas crianças e apoio às suas famílias. Com tudo a passos lentos tivemos progressos.

Em janeiro do ano de 2020 foi aprovado pelo Senado Federal a lei nº 13.977 (BRASIL, 2020), conhecida como Lei Romeo Mion, criando a carteira de identificação da pessoa com transtorno, o que ajuda e muito na hora de exigir os direitos das pessoas autistas. Este avanço visa garantir vagas em escolas, prioridade no atendimento público e privado e obrigatoriedade dos cinemas de oferecer sessões específicas para as pessoas com TEA.

Todas as pessoas com TEA têm os mesmos direitos garantidos a todos os cidadãos do país pela Constituição Federal de 1988 e outras leis nacionais. Dessa forma, as crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

Incluir as crianças com autismo não significa simplesmente colocá-las dentro de uma sala regular, mas se faz necessário que haja conscientização e respeito com as diferenças, aceitando de maneira integral todas as individualidades que cada um possui, proporcionando uma igualdade de direitos e oportunidades.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 encontram-se diversos temas da educação brasileira, desde o ensino infantil até o ensino superior. Suas principais características são:

- Estabelecer que todos os cidadãos brasileiros tem o direito ao acesso gratuito no sistema público ao ensino fundamental;
- Define que o ensino fundamental tem início aos 6 anos de idade;
- Aponta para que este direito seja, gradativamente, levado também ao Ensino Médio;
- Determina a função do Governo Federal, Estadual e Municipais no tocante à gestão da área de educação;
- Estabelece as obrigações das instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades);
- Determina a carga horária mínima para cada nível de ensino;
- Apresenta diretrizes curriculares básicas;
- Aponta funções e obrigações dos profissionais da educação;

Desta forma, a LDB (BRASIL, 1996) é um conjunto de leis que rege a educação brasileira. É a legislação que define e regulamenta o sistema educacional do nosso país, seja ele público ou privado, pois foi criada a partir dos princípios da Constituição Federal de 1988, que reafirma o direito da educação desde a educação básica até o ensino superior.

Pensando de acordo com as demandas dentro das salas de aulas, as crianças com deficiências precisam ser observadas com olhares sensíveis. É imprescindível que haja estratégias e maneiras flexíveis para atendê-las, tanto no individual quanto no coletivo, respeitando-as dentro de seus limites, incentivando-as em seus avanços. Ao encontro disso, a LDB em seu Art 58 afirma que a educação especial nada mais é que uma "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular" (BRASIL, 1996). Garantido para esses indivíduos que:

> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
> §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
> §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 37).

Portanto as instituições especializadas serviriam como algo complementar para cuidar de aspectos específicos fora do horário da escola regular. As crianças teriam um tratamento e um acompanhamento especializado, com o intuito de alcançarem resultados melhores dentro de seus limites.

Silva (2011) sinaliza que para ocorrer uma educação realmente inclusiva deverá haver nas instituições capacitações para os membros da comunidade escolar, sugerindo formação, palestras e atividades de sensibilização antes do acolhimento e permanência dessa criança na escola.

Deste modo, ressalta-se a importância dos processos de inclusão escolar para todas as crianças, incluindo as que apresentam TEA, cujos direitos são garantidos por lei. Para tanto, é necessário que sejam observados práticas diárias de inclusão na sociedade e na escola. A convivência com a sociedade favorece experiências enriquecedoras para todos os indivíduos envolvidos, transformando a escola em um ambiente de inclusão. O professor é o principal agente facilitador para promover o processo inclusivo e por isso, merece apoio e formação que possam fornecer conhecimento específico para este trabalho.

3. A INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM TEA E O DIREITO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Como citado anteriormente, Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (1994), constituem, sob vários aspectos, a educação como direito de todos. Esses direitos complementam-se ainda pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n° 13.143, (BRASIL, 2015). Garantindo também:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, 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;
> **V** - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
> **VII** - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
> **IX** - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
> **XIV** - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
> **XVII** - oferta de profissionais de apoio escolar; (BRASIL, 2015, p. 19-20).

Assim, fica explícito a inclusão com garantia e permanência das crianças portadoras do TEA matriculadas nas classes regulares. A educação inclusiva visa a cidadania, propondo a edificação de valores como: equidade social, igualdade, alteridade e respeito pelo outro. O Art. 4º, da lei nº 9.396/64, de Diretrizes e Bases da Educação (1996) estabelece que:

> o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 1996, p. 8).

Nela é possível observar que a diretriz educacional tem como objetivo uma educação voltada para a cidadania, integrando na educação básica, os princípios e valores fundamentais ao currículo escolar, compreendendo um processo que atende também às demandas educacionais dos estudantes com deficiência.

Em complemento a isso a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), assegura o acesso à educação para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e ainda infere no Art. 7º:

> O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012, p. 2).

Realizar o processo da inclusão da criança com TEA é permear o espaço escolar com a diversidade, o contato com o outro, além de realizar a inclusão se faz necessário que a escola seja capaz de garantir a permanência desses alunos nas classes regulares de ensino (VEIGA-NETO; LOPES, 2011).

O Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer em parceria com o professor da classe regular, para que juntos sejam capazes de desenvolver meios e atividades que sejam significativas para o aluno que necessita desse estímulo para o desenvolvimento.

O acompanhante especializado deve servir como um instrumento mediador para o processo de inclusão escolar. Seria preciso fazer uma avaliação pedagógica, para que seja possível detectar a real necessidade desse profissional e também observar se esse profissional se adequa às necessidades da criança TEA, e não ao contrário.

A Educação Especial enfrenta muitos desafios diante das concepções e estruturas sociais no que diz respeito aos direitos e demandas das pessoas com deficiências. No século XVI, a educação estava em busca de teorias e práticas para um ensino de qualidade para oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade independentemente de suas singularidades.

Para que uma escola atenda adequadamente os alunos com características, potencialidades e ritmos bem distintos no processo de aprendizagem será preciso de profissionais capacitados, exercendo funções para assegurar e atender às verdadeiras necessidades de cada aluno. Pessoas com conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências, para

fazer com que esses alunos apropriem-se do conhecimento necessário para a inclusão na sociedade.

No aspecto histórico da Educação Especial no Brasil, sua evolução teve influências de diretrizes internacionais nas elaborações de leis e políticas públicas que beneficiem as pessoas com deficiências, que se encaixam nos princípios da integração, para que a modalidade se fortaleça no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Shimazaki e Menegassi (2016) podemos, afirmar que a história da EE no Brasil está dividida entre quatro grandes períodos:

- 1854 a 1956, marcados por iniciativas privadas e dos familiares;
- 1957 a 1993, caracterizado por ações Governamentais de âmbito nacional;
- 1993 a 2008, caracterizado pelos movimentos universais, em favor da inclusão das pessoas com NEE nas escolas;
- 2008, todas as pessoas estejam na escola, permaneçam e se apropriem de conhecimento escolar.

O conhecimento escolar ainda não é apropriado pelas pessoas que frequentam as escolas, dessa forma, deve-se realizar estudos para que isso se efetive (SHIMAZAKI; MENEGASSI, 2016).

Na LDB (Brasil, 1996) a Educação Especial é entendida em seu Art.58:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p. 40).

A educação especial e a educação geral têm os mesmos objetivos, o que difere é o atendimento individualizado de acordo com a necessidade do aluno. Realizando o AEE aos alunos que necessitam de atendimento especializado.

O estudantes com TEA, ao serem matriculados nas escolas regulares, pública ou privada tem direito tanto ao AEE como a um profissional de apoio para acompanhar seu desenvolvimento durante as atividades realizadas em sala de aula, independente de seu nível ou etapa escolar que esteja matriculado (MEC, 2010; BRASIL, 2012). Este profissional auxiliará o professor regente da sala no processo de adaptação curricular, de acordo com a especificidade apresentada por cada aluno em termos de funcionalidade.

A recomendação pela Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial , nº 19/2010 (MEC, 2010), esse profissional deve atuar de forma articulada com o professor regente, ou da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola, porém, mesmo com as orientações oficiais muitas escolas necessitam de profissionais capacitados para desenvolver projetos inclusivos, muitas vezes por falta de informações sobre as deficiências e o processo de inclusão escolar (LEONARDO, 2008).

Em muitas realidades escolares os acompanhantes especializados, também conhecidos como tutores de inclusão, são estudantes ainda em formação. Grande parte dos casos, são acadêmicos dos cursos de graduação em pedagogia sem formação específica para o atendimento especializado (LOPES, 2018). A partir de experiências compartilhadas durante nosso processo formativo, verificamos que esses acadêmicos entram no ambiente escolar, com pouco conhecimento do tema, cuja formação para atuação são bem escassas e, portanto, os seus conhecimentos serão adquiridos com o passar do tempo dentro das escolas.

O profissional que atua com tutoria de alunos com TEA, precisa desenvolver um espírito investigador, empatia, estabilidade emocional, espírito de liderança, autenticidade e curiosidade científica e sobretudo, capacitada adequadamente para suas atividades. Esse profissional não deve estabelecer uma relação de dependência com esses alunos, pois não será benéfico para o desenvolvimento escolar e social desses, mas sim orientar nas atividades dentro da sala de aula (LOPES, 2018).

Destaca-se que o profissional especializado não pode ser visto como um cuidador ou babá dessas crianças. Ele também precisa estabelecer alguns acordos com as crianças com TEA, como manter-se um tempo afastado para que os estudantes tenham contatos com as outras crianças e que as mesmas tenham autonomia. Além disso, deve, juntamente com o professor regente buscar iniciativas que os capacitem para o trabalho e desenvolvimento dos alunos com TEA. A formação do professor não deve se resumir apenas aos estudos da formação docente inicial, pois é importante a troca de saberes, de conhecimentos para que se faça a partilha de conceitos e práticas que se consolidam em sala de aula.

Essas orientações propostas na Nota Técnica da Secretaria de Educação Especial nº 19/2010 (MEC, 2010) estão de encontro com a proposta de ensino colaborativo, mesmo que ainda não possa ser considerada um currículo oficial é uma estratégia normativa. No âmbito nacional, a implantação dessa proposta ocorre em casos pontuais e experimentais (VILARONGA; MENDES, 2014), sendo em alguns estados e municípios um modelo de prestação de serviço de educação especial na escola comum (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

3.1. O ensino colaborativo

O ensino colaborativo surgiu, no Brasil, como uma proposta de apoiar a escolarização dos alunos com deficiências (PAEE) nas classes regulares. Ao invés dos alunos participarem somente do AEE ou classes especiais, o docente da educação especial estaria presente com esses alunos na sala de aula comum, para colaborar com o professor da sala (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014).

O ensino colaborativo caracteriza-se por um processo no qual o professor especializado em educação especial, trabalha em conjunto com o professor da classe regular em uma relação de igualdade, auxiliando nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de atividades pedagógicas para atender um grupo heterogêneo de estudantes. Vem sendo uma proposta favorável como uma alternativa para as classes e escolas especiais, também para as salas de recursos, pois os alunos com deficiências são atendidos dentro das salas de aulas juntamente com seus colegas. Gately e Gately (2001 *apud* VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 68) definem que o ensino colaborativo é composto por estágios:

> (i) Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;
> (ii) Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
> (iii) Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do

> outro. (GATELLY; GATELLY, 2001 *apud* VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 68).

Nessa abordagem os alunos com necessidades especiais não deixam de suas salas a caminho das classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que faz esse caminho para atender o aluno que já está inserido na sala regular.

O ensino colaborativo ou Coensino em salas regulares como apoio aos alunos converte numa oportunidade adicional de atendimento aos alunos de educação especial, sendo uma abordagem facilitadora do processo de inclusão e desenvolvimento da criança.

Para Vilaronga e Mendes (2017), a proposta de ensino colaborativo veio favorecer a inclusão escolar e vem transformando professores e ambientes em direção a este espaço inclusivo, com trocas entre eles não descaracterizando as especificidades de cada profissional.

Para crianças com diagnóstico de TEA, é muito importante que sejam oferecidas condições apropriadas de ambiente e aprendizado como todas as outras pessoas. Com um ambiente planejado, a adaptação será facilitada em todas as suas áreas de atuação, melhorando a qualidade de vida. Essa situação é fundamental quando o TEA é diagnosticado precocemente, porque, no atendimento precoce, podem-se obter melhores resultados em termos de desenvolvimento cognitivo, linguagem e habilidades sociais, dessa forma, poderá ser elaborado um plano de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno com TEA (BRASIL, 2014).

O trabalho de cooperação entre as famílias, escolas e terapias é de extrema importância para o desenvolvimento pleno dessas crianças, assim ajudaram que as crianças TEAs se tornem cidadãos autônomos.

Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar possibilidades e contribuições do Ensino Colaborativo no processo de desenvolvimento e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Para isso, nos próximos capítulos apresentam-se os procedimentos metodológicos de investigação e os achados de pesquisa sobre esta articulação

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico é caracterizado pelo encaminhamento dado à pesquisa e sua caracterização. Tendo em vista o objetivo deste estudo em compreender como o ensino colaborativo pode contribuir na formação dos professores para a inclusão escolar de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa e interpretativa, realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura.

A revisão sistemática de literatura, segundo Mattar e Ramos (2021) consiste na elaboração de uma síntese de conhecimentos sobre um tema a partir de procedimentos de investigação bibliográfica. Para tanto, a definição de estratégias de coleta, seleção, análise e síntese dos dados faz-se fundamental para a obtenção de respostas à problemática investigada (MOREIRA; CALEFFE, 2008, MATTAR; RAMOS, 2021).

A partir da representação de Mattar e Ramos (2021) os processos metodológicos de revisão sistemática de literatura consistem em navegação, planejamento e execução. A navegação consiste em procedimentos de sondagem inicial sobre a temática e problema de pesquisa, realizada nesta pesquisa a partir das experiências pessoais e formativas das autoras sobre a temática do TEA.

Deste modo, no período de agosto de 2020 a agosto de 2021, foi realizada a leitura e coleta de dados para a pesquisa bibliográfica, buscando em repositórios de periódicos, artigos, teses e dissertações que auxiliassem para o diagnóstico inicial, análises indispensáveis para a continuação da pesquisa, sobre assuntos mais atuais relacionados ao tema.

A fase de pesquisa seguinte, conforme definição de Mattar e Ramos (2021) compreende os processos de planejamento, o qual os procedimentos de investigação do estudo, quanto a sua elaboração, encaminhamentos e protocolos investigativos, seguida pela fase de execução que efetiva as estratégias adotadas na fase anterior, produzindo conhecimentos e materializando a pesquisa realizada.

Nesse sentido as etapas exploratórias da pesquisa consistiram no planejamento para a coleta de dados sobre as relações entre ensino colaborativo e formação de professores para o atendimento de crianças diagnosticadas com TEA,

definindo como fontes de pesquisa documentos eletrônicos artigos em periódicos, dissertações e teses.

Buscou-se fazer um levantamento de documentos relativos à temática, restritos ao período de 2010 a 2020, em repositórios e bases como Scopus, Banco de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. A escolha das bases de dados e repositórios deu-se através das etapas preliminares de pesquisa, identificando fontes de informação com acesso aberto e sua representatividade para obter um panorama das pesquisas brasileiras sobre a temática.

As buscas preliminares sobre os temas: autismo infantil, inclusão escolar, formação de professores retornaram um amplo resultado de trabalhos, indicando uma abordagem teórica muito abrangente sobre o tema de pesquisa, suscitando a necessidade de refinamento dos indicadores para as buscas.

Assim, utilizando a combinação de palavras chaves "ensino colaborativo" AND "formação de professores" AND "transtorno do espectro autista" AND "Coensino", realizaram-se novamente as buscas aos repositórios e bases de dados, considerando válidos os achados que correspondiam a artigos, teses e dissertações, em língua portuguesa, dentro do período de 2010 a 2020.

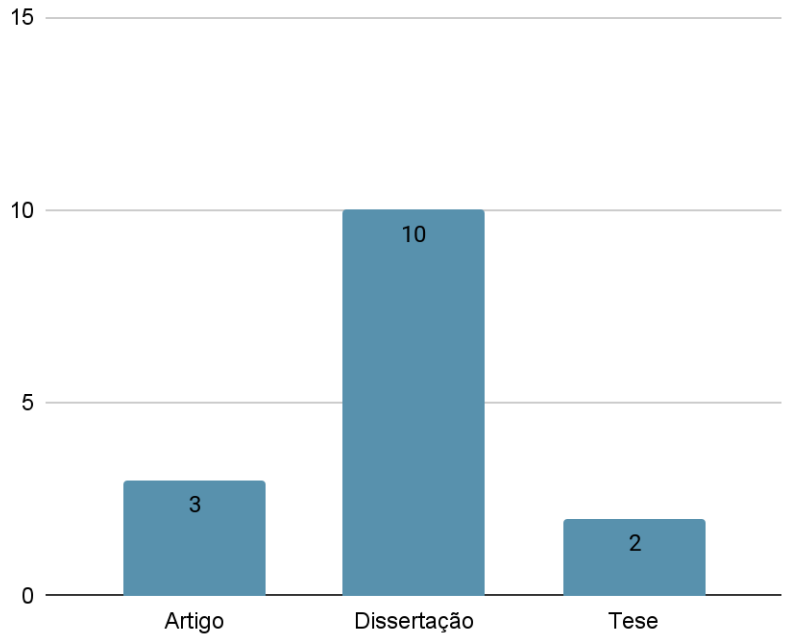
Como resultado das buscas, selecionaram-se 30 artigos que compõem o material de análise deste trabalho, dentre esses 15 delimitam a proposta da pesquisa de acordo com os critérios estabelecidos, os quais seguem caracterizados na seção a seguir.

4.1. Caracterização da amostra

Dos artigos selecionados para análise nas bases de dados Scopus, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações, após refinamento do material encontrado, compôs-se um corpus de análise composto por 15 trabalhos, sendo encontrados 1 artigo localizado na base de dados Scopus, 11 artigos resultantes das buscas na plataforma do Google Acadêmico e 3 pesquisas oriundas do Banco de Teses e Dissertações.

Dos trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura, classificou-se a amostra de acordo com seu tipo de trabalho, sendo eles artigos, dissertações e teses, cujo quantitativo se expressa no gráfico a seguir:

Figura 1 - Classificação da amostra quanto ao tipo de trabalho



Fonte: As autoras.

Para caracterização desse material adotaram-se também critérios de classificação da amostra identificando junto às pesquisas os temas abordados, níveis e etapas de ensino em que foram desenvolvidas e sua representatividade ao longo do recorte temporal adotado neste estudo.

Tendo em vista o tema central desse estudo, relativo às inter-relações entre o ensino colaborativo, a formação de professores e o TEA, encontraram-se no material de análise temas em comum com a proposta de investigação deste trabalho, sendo eles:

Quadro 1 - Classificação da amostra por tema de investigação

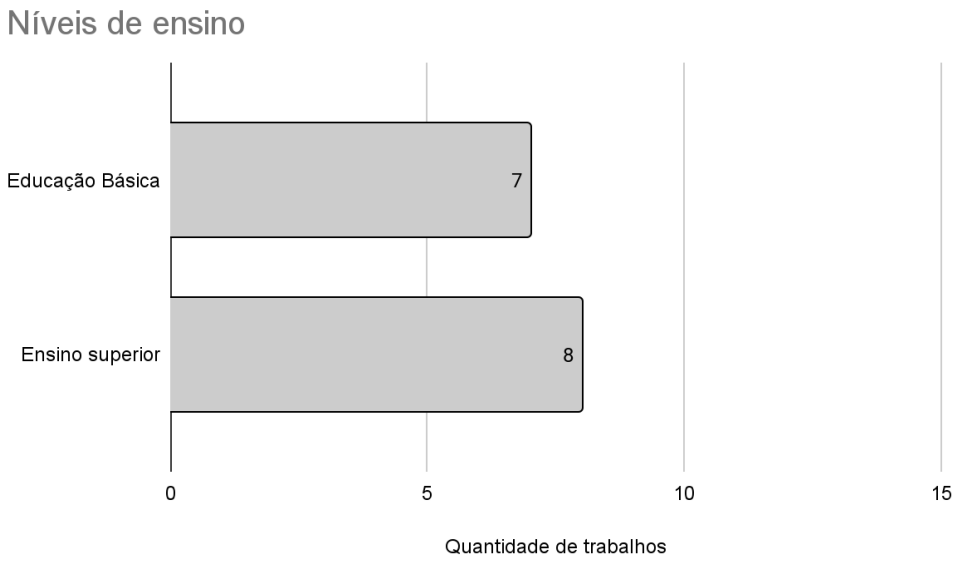
Tema	Quantidade de trabalhos da amostra
Utilização de Aplicativo	1
Educação Especial	2
Formação Continuada	1
Plano Educacional Individualizado	1
Práticas de docência	5

Práticas Educacionais	2
Processo de ensino aprendizagem	2
Proposta pedagógica	1

Fonte: As autoras.

Em relação ao nível de ensino , foram encontrados no conjunto de trabalhos d a amostra experiências e pesquisas na educação básica e superior. No quadro 2 há a contabilização destes trabalhos.

Figura 2 - Classificação da amostra por nível de ensino

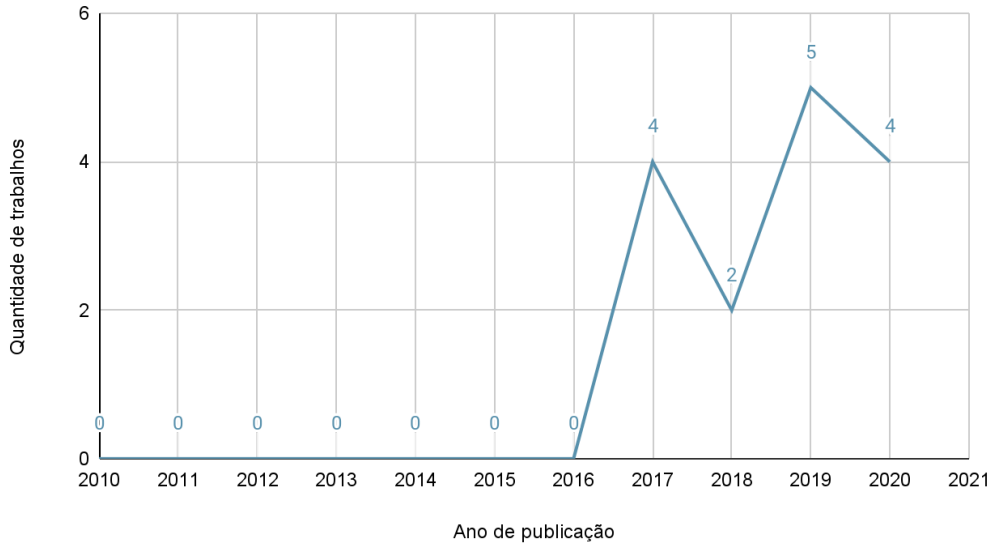


Fonte: As autoras.

Ainda nessa classificação, foram encontrados trabalhos nas diferentes etapas da educação básica, sendo 1 trabalho referente à educação infantil, 4 no ensino fundamental e 1 no ensino médio. Além disso, identificou-se que em uma das pesquisas analisadas a prática desenvolveu-se na modalidade da educação especial. No nível de ensino superior, de acordo com a amostra, foram identificados 8 trabalhos sendo eles 7 na formação continuada voltada para os docentes e 1 como curso de extensão.

Em relação a representatividade dos trabalhos encontrados dentro do recorte temporal de 2010 a 2020, a amostra encontra-se assim distribuída:

Figura 3 - Classificação temporal da amostra



Fonte: As autoras.

O detalhamento dos trabalhos que compõem essa análise sistemática da literatura pode ser consultado no Apêndice A, em que se apresentam os títulos autores e as respectivas bases de dados em que foram selecionados. Tendo em vista o reconhecimento da amostra selecionada para estudo, seguiu-se então para a análise do conteúdo expresso nesse material, cuja descrição e análise descreve-se a seguir.

5. ARTICULAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE COM O ENSINO COLABORATIVO

O ensino colaborativo, também conhecido como Coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta para a inclusão escolar de alunos com deficiência. O trabalho em colaboração ocorre quando vários profissionais trabalham em união para alcançar um objetivo, cada pessoa em sua função, buscando valorizar o aluno e desenvolver suas habilidades, permitindo uma troca de experiências que gera mais integração e qualifica o processo. Entretanto, isoladamente isso não seria possível alcançar.

No ensino colaborativo ou Coensino, os professores especialistas trabalham com os professores do ensino regular, atuando diretamente na sala comum. É um serviço de apoio à escolarização de alunos com deficiência, envolvendo um professor regular e outro da educação especial (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016).

O compartilhamento de tarefas faz-se do planejamento até a avaliação entre os dois profissionais (professor especialista e professor do ensino regular), sendo considerado um dos componentes para uma escolarização bem-sucedida das pessoas com deficiência (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014) e beneficiando todos os estudantes envolvidos no processo. O ensino colaborativo busca promover a inclusão, acesso, permanência e a construção do conhecimento em um processo de ensino e aprendizagem significativo para os alunos com deficiência, sobretudo aqueles diagnosticados com TEA.

De modo a melhor compreender a relação entre o ensino colaborativo, a formação de professores e o atendimento às crianças diagnosticadas com TEA, por meio da revisão sistemática da literatura realizada neste estudo, pôde-se tecer um panorama das práticas pedagógicas realizadas a partir dessa correlação. A partir da análise do referencial, destacam-se a seguir, estratégias que viabilizam e tornam mais significativos os processos de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, conforme dados identificados nos estudos:

Benitez et al. (2017) propõem em sua pesquisa uma entrevista semiestruturada com os alunos, pais e professores, mapeando estratégias para a inclusão escolar. Traz como tema central a abordagem e a preparação do AEE na educação infantil para o ensino fundamental. Explica que o ensino colaborativo é

um coensino e que o mesmo não é considerado ainda como um currículo oficial, reforçando que:

> A partir do ensino colaborativo, é possível repensar a formação dos educadores e gestores para a implantação da inclusão nas escolas brasileiras. Essa proposta prevê uma aproximação entre educadores gerais e especiais, trabalhando colaborativamente, em coparticipação, para ensinar grupos heterogêneos de alunos em sala de aula (BENITEZ et al., 2017, p. 83)

Nesse sentido, Benitez et al. (2017) destacam que o ensino colaborativo significa trabalhar em conjunto, com objetivos semelhantes, intervenção compartilhada entre educadores para que seja efetivo o processo da inclusão escolar.

Na dissertação de Pereira (2017) analisa-se o potencial para o ensino colaborativo, trazendo embasamento teórico em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e a Análise do Comportamento com um plano individualizado para o aluno com TEA. Considera que:

> O ensino colaborativo e o uso da ABA podem contribuir para o processo de inclusão escolar das crianças com TEA à medida em que as estratégias de manejo de comportamento sejam aceitas na rotina escolar, compreendidas em seu potencial e utilizada por todos os envolvidos. (PEREIRA, 2017, p. 72).

Pereira (2017) traz a reflexão a respeito da formação continuada para os profissionais que atuam tanto na educação especial quanto na sala de aula comum, para que estes desenvolvam a confiança em trabalhar com as diferenças. As práticas e atividades escolares precisam ser repensadas para oferecer mais suportes aos professores que atuam com alunos TEA, apostando em formações continuadas a esses profissionais.

Venâncio (2017) trata em sua tese a respeito da reinvenção da prática de docência com base no ensino colaborativo, cujo objetivo é “analisar a efetividade e adequação das práticas de docência no atendimento à diversidade e inclusão por meio da formação de um grupo de professores” (VENÂNCIO, 2017, p. 16). Afirma que uma visão colaborativa da instituição escolar requer que todos aqueles que ali estão inseridos partilhem do mesmo objetivo, os professores estão em sua formação inicial focados em sua particularidade, em um currículo e avaliações padrões pois não visam “adotar a cooperação como princípio regulador da ação pedagógica” (VENÂNCIO, 2017, p. 19).

> Na visão colaborativa o estudante não é apenas aluno de uma determinada turma. Ele passa a ser responsabilidade de toda a escola. Coordenam-se ações com o objetivo de acolhê-lo, integrá-lo, lhe possibilitar materiais e recursos suficientes para diversificar as situações de aprendizagem de forma a garantir-lhe aprendizagem de qualidade. (VENÂNCIO, 2017, p. 19).

Venâncio (2017) trabalha com o termo de ensino colaborativo, para uma visão de colaboração entre os pares, para que dentro do campo educacional haja uma inter-relação entre equipe gestora, uma readequação do trabalho em equipe para que possam atingir um mesmo objetivo que seria da inclusão.

Oliveira (2017) em sua tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial – UFSC, atingiu resultados promissores na promoção da inclusão dos alunos com deficiências. Com o objetivo geral de implementar e avaliar um programa de formação, pela via da colaboração, para os professores de Educação Física de escolas regulares de um município de médio porte do interior do estado da Bahia. A pesquisa de Oliveira (2017) enuncia que:

> [...] a consultoria colaborativa, na qual o professor de Educação Especial presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula (serviço indireto) e o ensino colaborativo ou coensino, no qual o professor de Educação Especial trabalha junto com o professor de ensino regular para prestar serviços diretos dentro da sala de aula. Os dois modelos de colaboração, tanto a consultoria quanto o coensino, são formatos possíveis para o desenvolvimento profissional. (OLIVEIRA, 2017, p. 38).

E com apoio em Mendes, Toyoda e Almeida (2011, p. 85) completa:

> o ensino colaborativo ou coensino é “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Assim, ao invés dos alunos com NEE irem para as classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular. (OLIVEIRA, 2017, p. 38).

Oliveira (2017) também utiliza como aporte teórico o referencial de Vygostsky para falar sobre a importância do trabalho colaborativo:

> Vygotsky (1989) é um dos autores que embasa o trabalho colaborativo na escola. Este autor argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. (OLIVEIRA, 2017, p. 39).

Para a autora, o ensino colaborativo pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, concluindo que:

> O trabalho com base na colaboração e envolvimento de todos que diretamente se beneficiam dessa proposta, alunos e professores, pode alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente. A partir dos dados, foi possível avaliar que os professores participantes perceberam a colaboração como algo positivo que contribui significativamente para a superação dos desafios inerentes à prática escolar, aprendizagem e participação da criança com deficiência. (OLIVEIRA, 2017, p. 162).

E por fim Oliveira (2017) ressalta que:

> [...] para promover uma parceria colaborativa é preciso que ocorram reformulações na escola que ainda está voltada para o individualismo, sendo necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. (OLIVEIRA, 2017, p. 162).

Buss (2018) disserta sobre o professor titular e o segundo professor com viés no ensino colaborativo, em como a prática pedagógica se dá entre ambos. Aborda o coensino como:

> O coensino é uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais, alguns com deficiência. (BUSS, 2018, p. 36).

Complementa explicando que:

> O coensino, enquanto modelo de bidocência, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos. Ou seja, o ensino colaborativo ou coensino não acontece quando um professor age como o “principal” e o outro atua como “ajudante”, muito menos quando as atividades com o aluno deficiente são realizadas em um canto da sala de aula, de forma isolada, enquanto o professor principal se dedica exclusivamente ao restante da classe. (BUSS, 2018, p. 78).

Essa parceria colaborativa entre os professores, como aponta Buss (2018, p. 84) “não se dá por acaso, e nem apenas juntando dois profissionais em uma mesma sala de aula, pois se trata de um movimento adaptativo que leva algum tempo”. Além dos professores, se faz necessário que haja um envolvimento de todos os sujeitos para que a implantação do Coensino seja bem-sucedida.

No trabalho de Silva (2018) argumenta-se que é preciso assegurar mais do que a matrícula do aluno PAEE, garantindo sua permanência no espaço escolar, em que o professor seja capaz de favorecer a aprendizagem do aluno a partir das suas especificidades. Para Silva (2018) o ensino colaborativo é um:

> [...] modelo pressupõe a realização da atividade pedagógica na linha da colaboração, onde o professor da educação especial organiza o trabalho

> pedagógico junto com o docente da sala comum, promovendo a união de conhecimentos e estratégias de ensino, elaborando as atividades desde o planejamento, incluindo a implementação e a avaliação do momento pedagógico realizado. (SILVA, 2018, p. 36).

Aborda que a escola se transforma para atender às necessidades que emergem da inclusão escolar, “se a classe comum não for modificada em suas estratégias e modo de funcionamento em relação à conteúdos e atitudes, dificilmente ocorrerá a escolarização do alunado como um todo.” (SILVA, 2018, p. 36). Defende que as práticas pedagógicas devem ser transformadas para que favoreça o desenvolvimento integral do aluno com essa parceria entre professor da classe comum e da classe especial. E ainda complementa:

> Trabalhar com a proposta do ensino colaborativo de maneira a mostrar outras formas de inclusão escolar do público alvo da educação especial se faz necessário para que a escola como um todo perceba que este alunado está chegando e tem direito a uma educação de qualidade, tanto quanto o aluno sem deficiência. Desta forma, possibilita-se que a comunidade escolar reconheça e assuma as responsabilidades pela formação e aprendizagem do PAEE como parte integrante deste grupo social que é a escola. (SILVA, 2018 p. 46).

Outro trabalho analisado foi a dissertação de mestrado de Macedo (2019), cujo objetivo de estudo foi avaliar as contribuições de um programa de consultoria colaborativa para capacitação de docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) sobre o processo de ensino para educandos com TEA. Macedo (2019) utilizou de uma pesquisa- ação colaborativa, dividindo em três etapas. A primeira é um levantamento do conhecimento e das demandas formativas de professores sobre o TEA e análise de dois alunos com TEA no seu processo de escolarização. Na segunda etapa um curso de capacitação com dois módulos. Na terceira etapa foi analisado o conhecimento e as mudanças nas práticas de ensino dos professores envolvidos.

Macedo (2019), aponta a dificuldade de o professor trabalhar sozinho, pois quando o trabalho é em conjunto se torna evidente a melhoria na prática docente. Macedo (2019) afirma:

> O professor sozinho tem dificuldade em refletir sobre a sua prática, sendo necessária uma discussão em grupo e de maneira colaborativa. Depreende-se daí que o processo de formação do profissional deve acontecer no próprio ambiente de trabalho, de forma coletiva, envolvendo todos os participantes do processo. (MACEDO, 2019, p. 52).

O trabalho em grupo torna-se uma experiência positiva e a formação indispensável. Em seu estudo Macedo (2019) aborda o ensino colaborativo como uma prática promissora, destacando que:

> No caso específico dos professores, o trabalho colaborativo é promissor porque o docente deixa a atuação individual e passa a compartilhá-la com outros professores e/ou com outros profissionais especializados. (MACEDO, 2019, p. 53).

Assim os professores podem compartilhar ideias, incertezas e experiências com os outros colegas de profissão. Macedo (2019) expõe sua opinião sobre as práticas colaborativas:

> E, a partir dos resultados apresentados aqui, é possível concluir que a formação de professores e a consultoria colaborativa, com focos nas Práticas Baseadas em Evidências, são estratégias eficazes para aproximar a Educação Especial da Educação Superior, Profissional e Tecnológica. (MACEDO, 2019, p. 106).

A autora deixa evidente que o trabalho em colaboração, é uma boa opção para trabalhar tanto no ensino regular quanto na Educação Especial.

Na dissertação de Rezende (2019) utilizou-se como tema de pesquisa a inclusão educacional dos estudantes com TEA no Ensino Superior, em que a partir dos eixos de análise sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior, identidade e formação inicial e continuada dos coordenadores e professores do Ensino Superior e saberes científicos e ou vivências dos coordenadores e professores do Ensino Superior sobre TEA, a autora afirma que as instituições de Ensino Superior precisam repensar, replanejar e reorganizar as ações frente ao acesso dos estudantes da Educação Especial tanto na questão de arquitetura, formação dos professores e na permanência dos alunos no Ensino Superior.

> A apropriação desses recursos culturais é de responsabilidade das instituições de ensino e do atendimento educacional especializado, por meio de materiais e equipamentos e professores com formação específica, para essa finalidade. (REZENDE, 2019, p. 85).

A pesquisa aponta que para o processo de inclusão dos estudantes é necessário esforços coletivos e investimentos em conhecimento didático-pedagógico, infraestrutura e planejamento para a qualidade do trabalho realizado em sala de aula.

Outra pesquisa analisada remete uma reflexão a respeito do público-alvo da educação especial voltado para as práticas colaborativas. Rosalen (2019) acredita que o professor especializado deve ampliar sua atuação além de trabalhar com AEE e a Sala de Recursos Multifuncionais, aborda o ensino colaborativo com base em Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). Para ela Coensino:

> No coensino, o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que poderão favorecer o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos. Vale ressaltar que, em consonância com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o professor do ensino comum é uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão de alunos PAEE. (ROSALEN, 2019, p. 67).

Ainda sobre o ensino colaborativo, Rosalen (2019, p. 68) aponta que "Esse modelo de ensino parte do pressuposto que a escola deve ser modificada e o ensino na classe comum, qualificado, pois é lá que o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar." Explica que a colaboração é um caminho que precisa ser percorrido e construído em conjunto, mesmo com as implicações que são observadas no cotidiano escolar.

Analisando os sentidos pessoais dos egressos participantes do programa PIBID[4] relacionados aos estudos sobre Educação Especial e a atividade docente, Santos (2019), em uma pesquisa documental traz um importante ponto de reflexão a respeito do ensino colaborativo entre universidade e escola, a respeito da formação dos professores:

> O contexto Educacional precisa pensar novos processos de formação de professores que superem este paradigma hierárquico instituído, em que temos de um lado os que só ensinam e do outro os que só reproduzem mecanicamente o que foi ensinado. (SANTOS, 2019, p. 15).

Mostra a "importância de uma formação que privilegie a relação entre professor de educação especial e o professor em sala de aula" (SANTOS, 2019, p. 37), que vai ao encontro do Coensino que é definido por ele como "uma parceria entre professores do ensino regular e especial." (SANTOS, 2019, p. 37), elemento

[4] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)- é um programa do Governo Federal, por meio da ação da Política Nacional de Formação de professores do MEC, voltado aos cursos superiores de licenciatura, com a intenção de aproximar de maneira prática os alunos desses cursos ao cotidiano escolar das escolas públicas de educação básica.

estruturante da proposta do PIBID em relação à formação inicial e continuada dos docentes.

Souza (2019) em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte objetivou-se a avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN, em que afirma:

> No Coensino, também denominado de Ensino Colaborativo, os educadores especialistas trabalham com os professores do ensino regular, prestando serviços diretos na sala de aula comum. Trata-se, portanto, de um serviço de apoio à escolarização de alunos com deficiência, que envolve um professor regular e outro da educação especial (SOUZA, 2019, p. 32).

Para a autora, o trabalho colaborativo pode ser um caminho promissor para a capacitação de professores no contexto da Educação Infantil, uma forma de estabelecer conexão entre as áreas do Ensino Especial e do regular explicando que:

> O trabalho colaborativo desses docentes se constrói no diálogo frequente, na elaboração conjunta de adequações nos procedimentos de ensino, nas adaptações curriculares, na seleção de recursos acessíveis e na avaliação individualizada, com vistas a garantir o aprendizado do aluno com deficiência na sala de aula comum (SOUZA, 2019, p. 33).

Souza (2019) também destaca a importância da formação docente para que o trabalho possa ocorrer:

> [...] para a efetivação das modalidades do Coensino e Consultoria Colaborativa, é preciso que sejam ofertados aos professores dos alunos com deficiências cursos de formação inicial e continuada de qualidade. Nessas formações é primordial abordar tópicos que atendam às demandas reais dos docentes. Assim, é fundamental a inclusão de temáticas como estratégias curriculares, serviço de apoio, colaboração da comunidade escolar e família. (SOUZA, 2019, p. 34).

Passera e Araújo (2020) discutem a respeito do ensino colaborativo e a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) para atender à demanda do processo ensino aprendizagem dos alunos TEA. Para as autoras, para que ocorra o ensino colaborativo, “faz-se necessário o trabalho em conjunto de duas ou mais pessoas, com a utilização de planejamentos sistematizados e procedimentos de resolução de problemas para alcançar resultados desejados”,

este que é realizado para que haja uma participação efetiva do aluno no cotidiano da sala de aula. Afirmam que:

> O ensino colaborativo tem que ser gerenciado pela equipe educacional, com o envolvimento de todos; estudos a respeito do tema; vontade de atuar neste segmento. Para tanto, os profissionais da escola precisam ter condições de implantar o processo. (PASSERA; ARAÚJO, 2020 p. 72).

Monticelli, Saiter, Silva (2020) escrevem em seu artigo a respeito do aluno autista no ensino médio, apontam em seu trabalho a respeito da escassez do tema, pois muito se encontra a respeito do aluno autista na educação infantil e no ensino fundamental. Contam com o trabalho colaborativo para mudarem este cenário, definem que “o trabalho colaborativo é uma prática que envolve o conjunto de profissionais da escola com a mediação do professor da educação especial” (Ibid, 2020, p. 95). Apontam que “as ações colaborativas resultam em diferentes níveis de interação e podem variar de um sujeito para o outro” (Ibid, 2020, p. 96). A relação entre as pessoas e o trabalho colaborativo é a constante comunicação e avanço da ação do sujeito, para as autoras:

> Os combinados entre os diversos profissionais e a sistematização evitam situações de conflito, estabelecem o comprometimento de todos os envolvidos, de modo que o aluno não é da educação especial ou do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/Ifes). (MONTICELLI; SAITER; SILVA, 2020 p. 102).

Nesse sentido, considera-se que o processo de colaboração entre os professores favorece o processo de ensino e aprendizagem pois compreendem suas atribuições, reconstruindo a prática docente.

Santos (2020) aborda em sua dissertação a respeito do professor da educação especial, delineia a história e a trajetória da formação do professor, enfatiza que são vistos como solitários, e “é preciso unir forças e trabalho entre o professor especializado e o da sala comum” (SANTOS, 2020, p. 44) para mudar esse panorama. Em sua pesquisa descreve um grupo de estudos a respeito do ensino colaborativo com os professores, aponta que:

> O modelo de coensino ou ensino colaborativo exige uma reestruturação na organização escolar e mostra a necessidade de uma quantidade maior de profissionais de Educação Especial, para que a demanda da sala comum, onde estão os alunos PAEE seja atendida e assim melhore a qualidade do ensino para todos. (SANTOS, 2020, p.46).

Ressalta que o diálogo é um ponto fundamental para que o ensino colaborativo entre os professores de fato aconteça, pois é um importante pilar para

que esta proposta pedagógica torne-se efetiva em prol da aprendizagem dos alunos.

Teixeira (2020) em sua dissertação de mestrado traz o ensino colaborativo como um modelo de prestação de serviço da Educação Especial, no qual o professor de sala e o professor da educação especial compartilham a responsabilidade do planejamento, de instruir e avaliar um grupo heterogêneo de alunos. Deixa evidente que o ensino colaborativo serve como uma ferramenta de troca e uma metodologia aceitável para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência, afirmando que:

> É preciso que os professores e alunos conversem entre si e trabalhem juntos para uma sociedade mais digna. Não basta mais a busca por conhecimento em bibliotecas, hoje o conhecimento está praticamente na palma da mão da grande maioria nas escolas e na sociedade em geral. Inovar é mudar o pensamento tradicional, sair da zona de conforto e manter-se atualizado em ferramentas positivas que auxiliam para uma aprendizagem coletiva (TEIXEIRA, 2020, p. 59).

Verifica-se que por meio de uma atuação colaborativa, entre os professores e especialistas, os alunos poderão alcançar um bom desenvolvimento na sua aprendizagem (TEIXEIRA, 2020).

Portanto, pôde-se compreender por meio dessa pesquisa que o ensino colaborativo mostrou-se uma estratégia viável que a parceria entre professores é uma ação que precisa ser disseminada, pois o objetivo é criar um ambiente que envolva os estudantes na construção de conhecimentos. O ensino colaborativo procura proporcionar o acesso, permanência e a construção do conhecimento, dando ao aluno com deficiência um novo significado no processo de aprendizagem. Também favorece a colaboração e parceria entre os professores e especialistas, enriquecendo a prática pedagógica.

Destacamos que nessa perspectiva a relação entre ensino colaborativo e a formação de professores que atuam com crianças diagnosticadas com TEA torna-se indispensável o trabalho em conjunto, pois a proposta demonstra a necessidade de utilizar práticas, visto que cada professor domina técnicas e metodologias diferentes, e ao compartilhar com os demais profissionais envolvidos no processo de inclusão, favorece o desenvolvimento dos alunos com TEA.

No entanto, identifica-se por meio desse estudo, que este modelo de trabalho ainda possui pouca representatividade nos sistemas educacionais, pois

não se caracteriza como método, mas sim como uma estratégia muito promissora no processo de inclusão escolar.

Verifica-se também que a abordagem do ensino colaborativo nas pesquisas brasileiras e sua prática no contexto das escolas ainda é insipiente e necessita de ampliação, tal qual destacam Vilaronga e Mendes (2014, p. 149) quando abordam a “necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial”.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo revelar as contribuições e possibilidades de articulação do ensino colaborativo com a formação dos docentes que atuam na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista, e, portanto, conclui-se que o ensino colaborativo enquanto uma metodologia favorece todo desenvolvimento das práticas escolares. No entanto, a proposta de Coensino não deve ser considerada como o único caminho para o atendimento dos estudantes e como metodologia para inclusão.

Por meio das pesquisas analisadas, considera-se o ensino colaborativo como uma possibilidade enriquecedora da prática escolar inclusiva, de modo a facilitar que os alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo àqueles com TEA, tenham um maior desenvolvimento e aprendizado. Verificou-se também que para sua efetivação é necessário reavaliar os processos de formação dos professores, seja inicial ou continuada, de modo a garantir conhecimento sobre a inclusão escolar e suas possibilidades pedagógicas.

A proposta do ensino colaborativo entre os diferentes professores e profissionais deve ser compreendida como o pensar, planejar, traçar objetivos dos professores em conjunto. Assim, o ensino colaborativo assume uma forma de união e soma de esforços e conhecimento especializado em prol da aprendizagem do aluno. Deste modo, as instituições de ensino precisam debruçar-se sobre o viés das interações pedagógicas, além de repensar e reavaliar a sua estrutura pedagógica para melhor atender as demandas dos alunos PAEE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, tendo em vista a abrangência do campo de estudos da educação inclusiva, optamos em realizar uma pesquisa sobre o Ensino Colaborativo, vinculado aos alunos Transtorno do Espectro Autista e sua relação com a formação dos professores. Para delimitar o estudo elegemos como problema de pesquisa: *Que contribuições o ensino colaborativo poderá trazer à formação de professores que atuam na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista?*, em que buscou-se elencar as estratégias e significatividade dessa temática para o desenvolvimento das capacidades dessas crianças.

Assim, de acordo com o objetivo geral deste estudo, identificamos que a proposta do Ensino Colaborativo ou Coensino, apresentou-se muito promissora, pois o trabalho em conjunto do professor especializado em educação especial e o professor da classe regular oferece uma relação de igualdade, auxiliando nas tomadas de decisões e no desenvolvimento de atividades pedagógicas para atender um grupo heterogêneo de estudantes, convertendo-se em uma oportunidade adicional de atendimento aos alunos de educação especial, sendo uma abordagem facilitadora do processo de inclusão e desenvolvimento da criança.

No delineamento desta investigação identificamos que o TEA se caracteriza por um transtorno do neurodesenvolvimento com déficit nas relações afetivas, na linguagem e por apresentar comportamentos estereotipados e repetitivos que, quando diagnosticado, necessita de atendimento educacional especializado para garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos.

Tal qual apresentado na literatura, identificamos que há escassez de estudos sobre o TEA em algumas etapas de ensino, bem como sobre a formação de professores que atuam com os estudantes que possuem este diagnóstico.

Ainda como objetivo específico deste estudo, buscamos apresentar os pressupostos legais que garantem os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e assistência aos portadores de TEA com base na legislação nacional e internacional. Destacamos que um dos principais documentos que orienta e assegura os direitos das pessoas com deficiência é a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se tornou um importante referencial para a atual legislação brasileira sobre a educação especial. No Brasil, ressaltamos que os dispositivos

legais de garantia às pessoas com deficiência são expressos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também em leis complementares como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Lei Romeo Mion (BRASIL, 2020), entre outras, que asseguram os direitos à aprendizagem, desenvolvimento e inclusão das pessoas diagnosticadas com TEA e outras deficiências.

Ao analisar as práticas de ensino colaborativo e sua correlação com a formação de professores e o atendimento às crianças do Transtorno do Espectro Autista percebemos que o professor da classe regular tem dificuldade em trabalhar sozinho e por isso a necessidade do trabalho em conjunto torna-se evidente a melhoria na prática docente (MACEDO, 2019).

Esta forma de trabalho favorece a inclusão escolar, pois consiste de estratégia pedagógica desde a elaboração do planejamento, desenvolver mudanças e solucionar problemas. Uma organização em que todos os indivíduos compartilham as tomadas de decisões e são responsáveis pela qualidade de ensino, respeitando a singularidade e as necessidades destes alunos. Os profissionais especializados devem trabalhar de modo cooperativo, com foco no diálogo e na atenção ao desenvolvimento da criança TEA.

Há necessidade de formação para repensar as práticas e oferecer suporte aos alunos com TEA e demais necessidades (PEREIRA, 2019). Os ritmos e aprendizagem são distintos, por isso a necessidade de pensar e repensar as práticas para adequar-se aos alunos com deficiências. E a formação continuada dos professores tornou-se um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes.

Verifica-se que tanto a formação inicial como a formação continuada são necessárias para um bom desempenho dos professores que atuam no cenário da inclusão. É preciso pensar em novos processos pedagógicos, de forma que se possa superar o individualismo docente e priorizar parcerias, entre profissionais e também entre alunos.

Percebemos com o estudo que as práticas pedagógicas necessitam de transformação para melhor favorecer o desenvolvimento dos alunos. Defendemos a inclusão verdadeira dos alunos com TEA. Uma inclusão em que sejam inseridos

no contexto regular de ensino, tendo o apoio e as estratégias pedagógicas necessárias para que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos.

Cabe ressaltar que o Ensino Colaborativo não resolve por si só os problemas que temos no sistema educacional no sentido da inclusão, entretanto é uma estratégia com potencial promissor para a construção de escolas mais inclusivas pois engloba todos os alunos, não somente os alunos com deficiência. A análise das pesquisas deixou evidente a necessidade de mais estudos sobre a temática de colaboração entre os professores do ensino regular e o de educação especial nas escolas. Mostra-se uma proposta pouco fortalecida no nosso sistema educacional.

Nossa pesquisa, apesar de suas lacunas, corroborou para apontar que o Ensino Colaborativo é uma proposta de serviço de apoio à inclusão de alunos com TEA e precisa ser normatizada como política e prática pedagógica. Porém, para os professores trabalharem na perspectiva colaborativa, faz-se necessária a formação continuada para todos na escola. No entanto, tendo em vista as dificuldades de implementação de qualquer mudança, é fundamental que existam reflexões e diálogo coletivo para a efetiva inclusão social, com foco no desenvolvimento pleno dos estudantes.

Para a formação docente, consideramos que essa pesquisa demonstra a urgência de reflexão e reformulação das práticas formativas, sejam elas de modo inicial ou continuada, para que cada vez mais os docentes possam conhecer possibilidades de inclusão, desenvolvendo parcerias, aprimorando seus saberes pedagógicos e qualificando suas práticas no atendimento aos estudantes com TEA e outras deficiências.

Concluímos que apesar da legislação vigente, muitas escolas ainda estão distantes de um sistema inclusivo, que possa oferecer um ensino para todos. Será preciso desconstruir a cultura endurecida dessas escolas e fortalecer políticas mais afirmativas de inclusão social de todos os cidadãos. Diante disso, esperamos que esta pesquisa seja apenas um início de conversa sobre o tema, pois necessita ainda de muito estudo sobre as práticas colaborativas para que consagre a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM III R: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais**. 3ª Edição Revisada. São Paulo: Editora Manole,1989.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM IV TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 4ª Edição Revistada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO. B. K. **A Formação do Segundo Professor Turma do Estado de Santa Catarina.** 2015. Dissertação. UFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 mar. de 2014.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341–352, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639. Acesso em: 02. mar. 2022.

BARBOSA, K.P; PERES, C.P; PRZYLEPA, M; O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial em Debate**, v.5, n.9, 2020, p. 131- 148. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597. Acesso em: 08 ago. 2021.

BENITEZ, P.; BONDIOLI, R; DOMENICONI, C; GOMES, M. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. **Revista Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**, 2017. Brasil. Psicologia em Estudo Maringá, v. 22, n.1, p. 81-93. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/3467. Acesso em: 09 de mar. 2022.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo.** Dissertação (Mestrado) -Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2019. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/297688265.pdf. Acesso em: 09 mar.2022.

BRAGA, P. G; BUYTENDORP, A.A.B.M.; DOS SANTOS, S.Q.M; **Cartilha transtorno do espectro autista.** Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, 2019. p. 28. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Cartilha-TEA-E-Book-1.pdf . Acesso em : 01. fev. 2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br). Acesso em:11 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n° 8.068/1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: eca-atualizado.pdf (wordpress.com). Acesso em: 01 Ago. 2021.

BRASIL. **LEI nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 ago. 2021

BRASIL. **Lei nº. 10.741.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35197081/ESTATUTO_DO_IDOSO-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1647464361&Signature=A4iROmsqhzpLlEeQbcnJyT5HY7ikic26jK2tfknaWAY6oLtpisXd2JUQOQfMzKp7G1dai5HWI6EOiJi3ozHo2bweRyPfsmId9AnrsuNBo5970gyALXX86V-knbMs6xYd1DxJldpamsuYAIt96BUFXsbNDBj9saaysyf11vI0a90q9y1EfM0QpsuzMFx1OZQLZPKGq8RlihRyV7OIpC0R3mT-gK6U7aR3KwCegwWULNVSzVChKMLbfWosbL1PuOPuvWBnlhPXNnObV0eW332TQOY1~UK27fS-WH0BFSWusnRglQhPC~piYj19mrsKMCp5f961uOVHAL7TPZiprm-0QA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 16 mar.2022.

BRASIL, **Decreto nº 6.949/2009**, Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 11 fev. 2022

BRASIL. **Nota Técnica nº 9/2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.438**, de 26 de abril de 2012. Brasília, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13438-26-abril-2017-784640-publicacaooriginal-152405-pl.html. Acesso em: 01 ago.2021.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Lei n. 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 08 ago.2022

BRASIL. Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em:https://jus.com.br/artigos/48333/lei-n-12-764-2012-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 01 ago.2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatualizada-pl.pdf (camara.leg.br) Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Brasília, 2019. Disponível em: estatuto da pessoa com deficiência 3ed.pdf (senado.leg.br.) Acesso em: 01 ago. 2021.

CAPELINNI, V.L.M.F; MENDES, E.G. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I (Org.) **Temas em Educação Especial:** Múltiplos Olhares, Araraquara, SP: Junqueira Marin; Brasília, DF: CAPES- PROESP, 2008, p.104-112. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 16 mar.2022.

CUNHA, E. **Autismo na escola:** Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2013.

FERRARI, P. **Autismo infantil:** O que é e como tratar. Apud Marcelo Dias Almada. 4. ed, São Paulo, Editora Paulinas, 2012.

JOMTIEN. **Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos.** Jomtien, 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf. Acesso em:08 ago. 2021.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry [online]**, v. 28, pp. s3-s11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 08 ago. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos. 2.ed, São Paulo: Atlas, 1986.

LEONARDO N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE). v. 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008. P. 431-440. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/4f3jjzZhSMZcf3p5D3vr9Zk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 16 mar.2022.

Lopes, M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. 2018.

MACEDO E. C. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

Natal. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28251. Acesso em: 09 de mar. de 2022.

MANTOAN, M.T. E., SANTOS, M. T. C. T; **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, técnicas e mistas**. Grupo Almedina, 2021

MONTICELLI, F. F.; SAITER F. Z.; SILVA, A. S. P. O Trabalho Colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com autismo no Instituto Federal do Espírito Santo**. Revista Educação Especial em Debate**, v. 5, n. 10, p. 94- 111, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32144. Acesso em: 09 mar. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador.** 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, A. C. S.. **Formação continuada na perspectiva colaborativa:** subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física**.** 2017. 202 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9847. Acesso em 09 mar. 2022.

PASSERA J. C. D.; ARAÚJO, D. A. C. **Processo Ensino e Aprendizagem para alunos com Transtorno do Espectro Autista:** Algumas considerações. Docência, Diversidade e Inclusão, ed. UEMS, p. 68, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Barbara-Biglia/publication/344327054_Assesment_as_a_Key_Element_in_The_process_of_Porpouse_Education_en_Lucelia_Tavares_Guimaraes_Maria_Jose_de_Jesus_Alves_Cordeiro_coord_Docencia_diversidade_e_inclusao/links/5f687077458515b7cf4485e2/Assesment-as-a-Key-Element-in-The-process-of-Porpouse-Education-en-Lucelia-Tavares-Guimaraes-Maria-Jose-de-Jesus-Alves-Cordeiro-coord-Docencia-diversidade-e-inclusao.pdf#page=69. Acesso em: 09 mar. 2022.

PEREIRA, A. C. dos S. **Ensino Colaborativo para Modificação de Comportamento de Crianças com Autismo em Sala de Aula.** 2017. 84 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2017. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726. Acesso em 09 mar. 2022.

PERORAZIO, D. **Meu guerreiro famoso**. 1ª ed, São Paulo: Biblioteca, 2009.

PETERSON, P.J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Trazido por Maria Amélia Almeida. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.12, n.1, p.3-10, jan. – abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nvtTB5mWydFBhxMprrmdfhR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 16 mar. 2022.

REZENDE R. M. C. **Formação docente para inclusão do aluno com transtorno do espectro autista no ensino superior.** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8774837. Acesso em 09 mar. 2022.

RODRIGUES, I. J. **Habilidades viso-perceptuais e motoras na Síndrome de Asperger**. Tese de doutorado em Psicologia Clínica- Instituto de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, 2010. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751438002.pdf. Acesso em: 01 ago. 2021.

ROSALEN P. C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE):** o cotidiano de uma escola polo. 2019. Dissertação Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182538. Acesso em: 09 mar. 2022.

SANTOS D. C. C. F. . **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp/Araraquara - SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191804. Acesso em: 09 mar.2022.

SANTOS, R. **Um retrato dos sentidos pessoais de bolsistas egressos do PIBIC/Educação Especial/UFSCar sobre a atuação docente.** 2019. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12809. Acesso em: 09 mar.2022.

SILVA, E. C. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 166f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9684/1/%C3%89lida%20C.%20Santos%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 12. fev. 2022

SILVA, J. J. ; PERES, C. P.; PRZYLEPA, M. A prática pedagógica do professor de apoio na inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. **Revista Educação em Debate, Fortaleza**, ano 42, n. 83, p. 24-37, set./dez. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57465/1/2020_art_jjsilvacpperes.pdf. Acesso em: 20. fev. 2022

SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** 2018. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10498. Acesso em: 09 mar.2022.

SOUZA, M. da G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos**

professores. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28254. Acesso em:09 mar. 2022.

SHIMAZAKI, E. M; MENEGASSI, R. J. Aspectos da apropriação de leitura e escrita em deficientes intelectuais. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES. E.G; (Org.). **Educação Especial e seus Referentes Recortes.** 1º ed. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 35-50.

TEIXEIRA, G. **Manual do autismo.** Rio de Janeiro. Best Seller. 2016.

TEIXEIRA, A. M. O. **Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, SP. 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202223. Acesso em: 09 mar.2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve,** n. 20: 121- 135, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118. Acesso em: 16 mar.2022

VENÂNCIO A. C. L. **Grupos de Apoio entre Professores e Inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2017. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/151512273.pdf. Acesso em: 09 mar. 2022

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. **Apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, pp. 139-151, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 08. fev. 2022

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E. G. Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327. Acesso em: 10. fev. 2022

VILARONGA, C. A. R; MENDES, E.G; ZERBATO, A.P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em:

https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029/953. Acesso em: 15 nov. 2021.

APÊNDICE A

Produções selecionadas para análise na revisão sistemática de literatura				
Título	**Autor(es)**	**Ano**	**Classificação**	**Base de dados**
MAPEAMENTO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AUTISMO	Priscila Benitez, Máyra Gomes, Ricardo Bondioli e Camila Domeniconi	2017	Artigo	Scopus
ENSINO COLABORATIVO PARA AUMENTO DE REPERTÓRIO ADEQUADO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALA DE AULA	Amanda Cristina Dos Santos Pereira	2017	Dissertação	Google Acadêmico
GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA A PARTIR DA ÊNFASE NO ENSINO COLABORATIVO	Ana Carolina Lopes Venâncio	2017	Tese	Google Acadêmico
FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA COLABORATIVA: SUBSÍDIOS PARA INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	Ana Carolina Santana de Oliveira	2017	Tese	Google Acadêmico
DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE-UNESC, COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.	Beatriz Buss	2018	Dissertação	Google Acadêmico
POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO PARAENSE.	Rossicleide Santos da Silva	2018	Dissertação	Google Acadêmico
FORMAÇÃO COLABORATIVA DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INCLUSIVA PARA O ENSINO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)	Elaine Caroline de Macedo	2019	Dissertação	Banco De Teses E Dissertaçõ es
FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR	Rosana Meire Cazadei Rezende	2019	Dissertação	Banco De Teses E Dissertaçõ es

PRÁTICAS COLABORATIVAS NO TRABALHO COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE): O COTIDIANO DE UMA ESCOLA POLO.	Patricia Cristina Rosalen	2019	Dissertação	Google Acadêmico
UM RETRATO DOS SENTIDOS PESSOAIS DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL/UFSCAR SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE.	Rafael Santos	2019	Dissertação	Google Acadêmico
AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO COLABORATIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES	Maria da Guia Souza	2019	Dissertação	Banco De Teses E Dissertaçõ es
PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	Josiane Cristina Dourado Passera; Doracina Aparecida de Castro Araujo	2020	Artigo	Google Acadêmico
O TRABALHO COLABORATIVO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM AUTISMO NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	Fernanda Ferreyro Monticelli; Felipe Zamborlini Saiter; Adriana da Silva Pereira Silva	2020	Artigo	Google Acadêmico
A PERSPECTIVA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM	Denise Cristina da Costa França dos Santos	2020	Dissertação	Google Acadêmico
TRELLO COLABORATIVO E A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	Andreia Maria De Oliveira Teixeira	2020	Dissertação	Google Acadêmico