

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Adriane Rachel Ackermann Henrique

**Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com
TEA leve. Um estudo de caso.**

ARARAQUARA - SP
2020

Adriane Rachel Ackermann Henrique

Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve. Um estudo de caso.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

Co-orientador: Prof. Dr. Eládio Sebastian Heredero.

ARARAQUARA
2020

H448p Henrique, Adriane Rachel Ackermann

Práticas entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve. Um estudo de caso/Adriane Rachel Ackermann Henrique. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020. 95 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina

1. Inclusão escolar. 2. Ensino colaborativo. 3. Autismo leve.
4. Práticas docentes. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

HENRIQUE, A. R. A. **Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve. Um estudo de caso.** 2020. 95 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

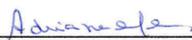
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

Adriane Rachel Ackermann Henrique

Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve. Um estudo de caso.

Dissertação / 2020

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Adriane Rachel Ackermann Henrique
São Carlos – SP
adriane.ackermann@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **ADRIANE RACHEL ACKERMANN HENRIQUE**

TÍTULO DO TRABALHO: **“PRÁTICA ENTRE PROFESSORES: ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA LEVE. UM ESTUDO DE CASO”**.

Assinaturas das Examinadoras:

Conceito:

Prof.º Dr. Fábio Tadeu Reina (Orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.ª Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof.º Dr.º José Henrique Mazon
Universidade Paulista de Araraquara - UNIP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 04/05/20

Prof.º Dr. Fábio Tadeu Reina (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Rachel e Ortésio, que sempre valorizaram o conhecimento e me incentivaram nos estudos.

A minha tia Virinha, que tanto se esforçou e acreditou nas minhas conquistas.

Ao Rodrigo, Nuno e Lola que tiveram que ter paciência, aguentar minha ansiedade e minha ausência.

Aos meus amigos Fabiana e Ubirajara, sempre parceiros, dividimos nossas angústias e nossas expectativas.

À escola que me permitiu a realização da pesquisa e pela qual tenho grande afetividade.

Aos professores orientadores Fábio Tadeu Reina, Eládio Sebastian Heredero e professores do programa de pós-graduação, pelos valiosos ensinamentos compartilhados.

Às professoras que contribuíram com a pesquisa, queridas colegas, colaboraram para meu crescimento acadêmico.

Aos professores Dirce Charara Monteiro, Flávia Baccin Fiorante Inforsato e José Henrique Mazon que aceitaram compor a banca de qualificação e defesa com relevantes contribuições para a pesquisa.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente, de humanidade desumanizada, nada deve
parecer natural, nada deve parecer impossível de
mudar.

BERTOLT BRECHT

RESUMO

O ensino colaborativo é um modelo de ensino em que o docente de educação especial atua em conjunto com o professor regular. Tem como objetivo o trabalho comum entre estes profissionais havendo uma divisão nas responsabilidades (planejamento, instrução e avaliação) no atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes que contenha alunos público-alvo da educação especial (PAEE). O objetivo deste trabalho de pesquisa é analisar experiências práticas do ensino colaborativo tendo como público alvo alunos autistas leves de uma escola pública municipal do interior paulista. Os sujeitos pesquisados são professores que atendem alunos com autismo leve. Estes alunos costumam apresentar dificuldades de interação social, de função executiva, de processamento auditivo e sensorial, mas por não apresentarem déficit cognitivo passam quase despercebidos no ambiente escolar, e muitas vezes são prejudicados por não receberem um atendimento adequado para suas especificidades. Após revisão sistemática e aprofundada da literatura, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram selecionadas buscando uma coerência entre o conceito de ensino colaborativo, a prática utilizada em sala de aula, o conceito de autismo e a adequada intervenção pedagógica. A abordagem de pesquisa adotada é a qualitativa, como processo de reflexão e análise da realidade a partir de estudo de caso, envolvendo os profissionais através de relatos a partir de entrevistas semiestruturadas. Os resultados deste estudo indicaram que, embora os profissionais queiram que aconteça a inclusão e existam tentativas de contribuição para que o ensino colaborativo aconteça, ainda faltam recursos de pessoal, apoio técnico, tempo de trabalho comum e um estudo mais aprofundado por parte dos docentes. Espera-se que este estudo sirva de reflexão sobre os serviços de apoio presentes nas escolas. Que o ensino colaborativo e o profissional de educação especial sejam reconhecidos como recursos de apoio pedagógico para que haja verdadeiramente a inclusão.

Palavras chave: Inclusão Escolar, Ensino Colaborativo, Autismo Leve, Práticas Docentes.

ABSTRACT

Collaborative teaching is a teaching model in which the special education teacher works together with the regular teacher. It aims at the common work among these professionals, having a division in the responsibilities (planning, instruction and evaluation) in the care of a heterogeneous group of students that contains publicly targeted students of special education (PAEE). The objective of this research work is to analyse practical experiences of collaborative teaching targeting mild autistic students from a municipal public school in the interior of São Paulo State. The subjects surveyed are teachers who attend students with mild autism. These students usually have difficulties in social interaction, executive function, auditory, and sensory processing, but since they do not have cognitive deficits, they go almost unnoticed in school environment, and are often hampered for not receiving adequate care for their specificities. After systematic and in-depth literature review, the data gathering techniques used were selected seeking consistency between the concept of collaborative teaching, the practice used in the classroom, the concept of autism, and the appropriate pedagogical intervention. The research approach adopted is qualitative, as a process of reflection and analysis of reality based on a case study, involving professionals through reports based on semi-structured interviews. The results of this study indicated that, although professionals want inclusion to happen and there are attempts to contribute to collaborative teaching, there is still a lack of staff resources, technical support, coworking time, and a more in-depth study by teachers. It is hoped that this study will serve as a reflection on the support services present in schools. May collaborative teaching and the special education professional be recognized as resources of pedagogical support so that there is truly inclusion.

Keywords: School Inclusion, Collaborative Teaching, Light Autism, Teaching Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de diagnóstico diferencial no TEA.....	47
Quadro 2: Diagnóstico diferencial dos quadros intragrupo.....	49
Quadro 3: Alterações diagnósticas no DSM-V.....	50
Quadro 4: Transformações do conceito de autismo.....	52
Quadro 5: Nova Classificação de autismo segundo CID 11.....	54

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores que podem interferir no ensino colaborativo	36
Figuras de 2 a 7: Modelos de atuação entre professores.....	37 a 40
Figura 8: Níveis de gravidade dos Transtornos do Espectro Autístico.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Agente Educacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APM – Associação de Pais e Mestres

CID 11 - Classificação Internacional de Doenças

DSM V - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EMEB - Escola Municipal de Educação Básica

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI - Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC - Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE - Público-alvo da educação especial

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SME - Secretaria Municipal da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

U.E. – Unidade Educacional

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
SEÇÃO 1 - A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
1.1 - O ambiente escolar e a inclusão	23
SEÇÃO 2- A PRÁTICA DE ENSINO E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	28
2.1 - A mediação da aprendizagem.....	32
SEÇÃO 3 – ENSINO COLABORATIVO.....	35
3.1 - Condições necessárias para o sucesso do ensino colaborativo.....	41
SEÇÃO 4 – AUTISMO	43
4.1 A escola e o aluno autista	55
SEÇÃO 5 - METODOLOGIA DE TRABALHO.....	58
5.1– Contexto de estudo.....	59
5.2 – Procedimento de pesquisa.....	62
SEÇÃO 6 - ANÁLISE DE DADOS.....	64
Eixo 1: O que se entende por Ensino Colaborativo.....	65
Eixo 2: Entendimento sobre autismo leve.....	70
Eixo 3: Adaptação e planejamento dos conteúdos.....	75
Eixo 4: A prática do ensino colaborativo.....	79
Eixo 5: Dificuldades relatadas pelos professores.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES	
A – Termo de consentimento livre e esclarecimento	93
B – Roteiro de Entrevista semiestruturada.....	94
C – Termo de compromisso do pesquisador responsável	95

INTRODUÇÃO

A partir da inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial no ensino regular, Plaisance (2009) chama a atenção para o apelo sentimental associado ao slogan da inclusão. Cria o conceito de moralismo abstrato para a falta de ações concretas, com a visão de que os profissionais que atuam têm uma missão, uma vocação especial. Sem ações concretas na sua prática corre-se o risco da manutenção da exclusão, em que, embora os alunos estejam fisicamente no ambiente escolar, participam precariamente de atividades rotineiras com professores despreparados.

[...] a inclusão escolar de crianças em situação de deficiência deveria ocorrer em nome do acolhimento de todos, certamente, em nome do amor ao próximo. É o que eu nomeio “o moralismo ou universalismo abstrato”, que se apoia sobre noções de “missão”, de “vocação” do professor, sem se aperceber das condições concretas de acolhimento nem de casos particulares que surjam. Nesse caso, nota-se que esse apelo à “vocação” educativa, e mesmo essa invocação ao amor à criança são referências muito tradicionais, insuficientes para o nosso olhar atual sobre a criança e sobre as práticas educativas. Ensinar e educar não podem ser reduzidos a esse moralismo, são práticas que exigem ao mesmo tempo formação dos professores e conhecimento da criança. (PLAISANCE, 2009, p. 9)

Na inclusão é de fundamental importância considerar as diferenças não como características individuais fixas, mas características que se encontram num processo de evolução. O ponto chave não fica apenas no indivíduo mas nas normas institucionais, na escola e nas classes, que devem evoluir.

Um dos pontos de partida seria que a formação dos profissionais deva favorecer a aceitação da diversidade de alunos como componente essencial de seu ofício. O trabalho conjunto em diversas áreas se faz necessário à formação do professor, a colaboração entre especialistas é “uma alavanca essencial da mudança cultural para a inclusão.” (PLAISANCE, 2009, p. 9).

A compreensão de como se dá a aprendizagem é fundamental para que haja intervenções pontuais e efetivas. Vigotsky (1998) aborda a importância de atividades em grupo que tornam-se mais vantajosas para a aprendizagem se comparadas com a atividade individualizada. Segundo ele, a mediação é essencial para se compreender o processo de aprendizagem. O sujeito, seu aprendizado e o processo de pensamento se constituem a partir da relação com o outro. Há uma relação indireta entre este e seu mundo, sua significação e criação de conceitos a partir da mediação que se estabelece nas interações interpessoais através de signos e da linguagem.

Minha formação acadêmica inclui Graduação em Pedagogia, com habilitação em Deficiência Intelectual (UNESP/Araraquara). Escolhi a habilitação em Educação Especial por

ser minha maior inspiração e motivação. Todos os cursos que se seguiram estão relacionados com a área, como complemento para minha formação e profissão. Fiz três especializações: Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER/Descalvado); Atendimento Educacional Especializado- AEE (UFC- Universidade Federal do Ceará) e Neuropedagogia e Psicanálise no Contexto Educacional (UNICEP/São Carlos). Atualmente atuo como docente de Atendimento Educacional Especializado no município de São Carlos realizando atendimentos educacionais em Sala de Recursos Multifuncional e Ensino Colaborativo no ensino fundamental I.

O interesse específico pela temática surgiu recentemente devido à grande demanda de profissionais de educação especial para o acompanhamento em sala de aula para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa exigência acontece a partir da lei 12.764/12, também conhecida como Lei Berenice Piana, que regulamenta em seu 2º. parágrafo do art. 3.º:

caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3.º da Lei 12.764/12. (BRASIL, 2012)

A partir dessa lei que foi aprovada e sancionada em 27 de dezembro de 2012, as pessoas com TEA passaram a ser consideradas deficientes para os efeitos legais assegurado todos os direitos constitucionais e garantidos em leis específicas.

Em seu artigo 3º parágrafo único assegura que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista terá direito a um acompanhante especializado se comprovada a necessidade.

Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Segundo a lei, acompanhante especializado é aquele que realiza “apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” das pessoas com

TEA caso haja comprovada necessidade. Nessas atividades incluem-se o cuidador, responsável pelo apoio à locomoção, alimentação e cuidados pessoais, e o mediador, com apoio às atividades de comunicação e interação social, sendo mais específico e especializado. Subentende-se que haverá uma documentação técnica justificando uma ou outra necessidade, qual o acompanhamento especializado.

Como profissional de educação especial sinto claramente a partir dessa lei uma mudança histórica em relação aos atendimentos educacionais especializados. Devido à demanda, os professores estão deixando de fazer atendimentos em Sala de Recursos Multifuncionais para atender a ordens judiciais nas quais deverão prestar atendimento pedagógico em sala de aula regular.

Na sala de aula entendo que o ensino ideal nessa situação passe a ser o colaborativo ou coensino, isto é, que tanto professor colaborador quanto o da sala regular sejam responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das práticas de ensino de um determinado grupo de estudantes. Entre os pré-requisitos para que haja ensino colaborativo estão: o trabalho conjunto, o espírito de equidade e a tomada de decisão mútua. Sem hierarquia, os professores dividem a responsabilidade, há uma valorização dos conhecimentos dos profissionais envolvidos (especialista e professores do ensino regular).

É um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006b, p. 32)

Quando se pensa em autismo na sala de aula logo se pensa naquela criança mais trabalhosa, aquela com comorbidades como deficiência intelectual, hiperatividade, transtorno opositor, etc., sujeitos em que é evidente a necessidade de auxílio para que consigam aprender e participar das atividades escolares. Mas dentro do espectro autista há aquelas pessoas consideradas TEA leve (antiga Síndrome de Asperger pelo DSM IV) que também apresentam grande dificuldade de interação social, função executiva, processamento auditivo e sensorial, mas por não apresentar déficit cognitivo passam quase despercebidos neste ambiente, muitas vezes consideradas crianças tímidas, introspectivas, inteligentes ou até mesmo mini adultos por seu vocabulário rebuscado. A inquietação da pesquisa encontra-se na pergunta: qual a contribuição do ensino colaborativo para esse público?

O Objetivo geral da pesquisa é analisar a relevância do ensino colaborativo no desenvolvimento cognitivo do aluno público alvo da educação especial (PAEE) com TEA leve dentro de uma sala regular de uma escola inclusiva.

Os Objetivos específicos são:

- Verificar o conhecimento que os professores têm acerca do ensino colaborativo e
- Refletir sobre a prática deste tipo de ensino ao atendimento do aluno com TEA leve.

As escolas municipais estão sentindo o impacto da lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana), estão surgindo inúmeras ordens judiciais que garantem um professor auxiliar em sala de aula para os alunos com TEA. Além disso, com a mudança do DSM IV para o DSM V¹, que passa a incluir a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ao TEA, tem aumentado o número de diagnósticos de autismo, tornam-se necessárias novas pesquisas abordando a atuação do professor de educação especial como colaborador dentro do ambiente de sala.

O autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento de causas neurobiológicas definido de acordo com critérios clínicos. “As características básicas são anormalidades qualitativa e quantitativa que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento.” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 37), segundo Cunha (2017) o padrão de comportamento autístico “impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino.” (CUNHA, 2017, p. 35). Para Grandin (2015) é um erro colocar crianças do espectro na mesma sala de aula com não autistas e tratá-las todas do mesmo modo. Estar na mesma sala de aula com colegas neurotípicos é bom para a socialização. O professor pode propor tarefas em que a criança se sinta estimulada, é fundamental encontrar seus pontos fortes. Mas se a escola tratar todos do mesmo modo, o aluno autista ficará isolado. “O trabalho do educador — o papel da educação na sociedade — é perguntar: “Bem, como ela é?” Em vez de ignorar as deficiências, é preciso se ajustar a elas.” (GRANDIN, 2015, l. 2981-2983).

Sendo assim os referenciais teóricos foram Schwartzman (2011), Teixeira (2016) e Cunha (2017) e Assumpção (2015) que abordam o conceito de autismo, o CID 10 (OMS, 1996) e a Classificação Internacional de Doenças CID 11(OMS, 2016) e o Manual de Diagnóstico e

¹ DSM um guia publicado pela Associação Psiquiátrica Americana para fornecer um diagnóstico formal de diferentes doenças e condições psicológicas. Compõe-se de critérios específicos que devem ser atendidos para fechar um diagnóstico.

Estatístico de Transtornos Mentais, DSM V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) como parâmetros internacionais de classificação. Grandin (2015) que faz um relato descritivo de como é viver com autismo leve e faz um levantamento detalhado sobre o diagnóstico e os avanços científicos mais atuais. O trabalho colaborativo e práticas educacionais com alunos TEA foi fundamentado a partir do conceito de Mendes (2014) e Fontes (2013), Capellini e Zerbato (2019) e o conceito de mediação de Vigotsky (1998) e Feuerstein (2014).

Para Vigotsky (apud OLIVEIRA, 2002) mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação mediada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e reorganização das funções psicológicas superiores. O mesmo, estudou a relação entre o organismo e o meio. O desenvolvimento do sujeito resultaria da aquisição de conhecimentos por interação onde o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto, passa por outra pessoa. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada por instrumentos e signos.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 2002, p. 33)

O mediador, segundo Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2002) deve estimular a busca incessante de novos conhecimentos. O aprendizado ocorre aos poucos, a partir da inserção do sujeito no meio cultural, ele irá internalizar gradualmente as situações transformando-as em conhecimentos.

Essa relação mediada pode se dar entre o professor e o aluno por meio do coensino, ou ensino colaborativo, visando a inclusão do aluno no ambiente e seu pleno desenvolvimento cognitivo.

Segundo Rabelo (2012), o trabalho colaborativo envolve diversos profissionais e diferentes experiências que enriquecem a prática pedagógica, assim amplia-se o olhar sobre as dificuldades e responsabilidades pelo processo de escolarização dos alunos. Constitui-se como uma das muitas estratégias possíveis, sistematizando o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Para Mendes (2008), o poder de equipes colaborativas encontra-se na capacidade de fundir habilidades entre educadores, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio e compartilhar responsabilidades.

A educação especial não pode ser vista paralelamente ao sistema educacional, mas deve atuar como apoio permanente aos alunos e aos professores do ensino regular. Fontes (2013) expressa a importância de haver um trabalho semanal do educador especial na sala de aula para

que ocorra de forma efetiva a inclusão, ressaltando o envolvimento dos professores em questão e como o ensino colaborativo será implantado. Esclarece que o ensino colaborativo foi contemplado na legislação em dois documentos diferentes², mas que a indefinição dos papéis contribuem para os processos segregativos no ambiente escolar.

Por exigir mudança na filosofia de trabalho, habilidades para a colaboração, agrega melhor formação profissional, favorecendo o aprimoramento das práticas inclusivas e o processo de ensino e aprendizagem.

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade de fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades. (MENDES, 2008, p.113)

A experiência deste modelo de ensino faz com que haja uma mudança na construção de uma vivência colaborativa que se torna cultural dentro do espaço escolar, com experiências positivas para todos os alunos e os profissionais envolvidos, ampliando o olhar sobre as dificuldades encontradas e dividindo responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos. Espera-se que o ensino colaborativo traga contribuições para o aluno com autismo leve, auxilie em sua autonomia e dificuldades individuais, tornando o espaço escolar mais inclusivo.

Para fim terminológico deste trabalho configurou-se chamar de autismo leve aquele de nível 1 de gravidade (segundo classificação do DSM V) que necessita de pouco suporte. Com suporte, pode ter dificuldade para se comunicar, mas não é um limitante para interações sociais. Problemas de organização e planejamento podem impedir a independência. Conforme classificação do DSM V, o nível 1 do TEA necessita de apoio e tem prejuízos na comunicação social e comportamentos repetitivos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). No DSM IV eram classificados como Asperger.

A primeira seção explora o conceito de diversidade e inclusão. Faz uma análise sobre papel da escola como possibilitadora de mudança social, como produtora de equiparação de oportunidade para todos.

A segunda seção aborda a prática de ensino e a mediação da aprendizagem. As práticas de ensino evidenciam um contexto histórico e social. A educação é realizada nas instituições

² “(...) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica (BRASIL, 2002b) , em nível superior, apontam em seu artigo 2º., além do acolhimento e o trato da diversidade (inciso II), o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe (inciso VII) como aspectos a serem observados na formação docente. Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) indicam que entre os serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns estão a: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (artigo 8º., inciso IV).” (FONTES, 2013, p.23 de 24)

ao lado da família, da cultura e das interações sociais. (ELIAS, 1994). O desenvolvimento do indivíduo é resultado da mediação deste com o meio. O professor exerce o papel de mediador entre o aluno e o mundo. A interação acontece numa ação exercida sobre os sujeitos visando provocar mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos da própria ação exercida (LIBÂNEO, 1983).

A seção três apresenta o conceito de ensino colaborativo, a prática deste ensino e as condições necessárias para o sucesso.

A seção quatro traz o conceito de autismo, autismo leve e a educação dos alunos com autismo. Para fins terminológicos autismo leve segundo classificação do DSM V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) configura-se o nível 1 de gravidade, àquele que necessita de pouco suporte. A atuação dos profissionais de educação é fundamental: respeitar o ritmo, a individualidade, observar e investigar o contexto dos comportamentos. Os professores são os principais agentes de inclusão, devem mobilizar os apoios e recursos que eliminem barreiras. Devem ter um conceito de currículo que extrapole a ideia de listas de conteúdo. (FONTES, 2013)

A seção cinco trata o contexto de estudo de uma escola municipal do interior paulista, suas características e peculiaridades e a metodologia de trabalho. Na sequência, na seção seis são apresentados os dados da pesquisa. A partir da análise estabeleceu-se cinco eixos considerando o roteiro elaborado e as respostas dadas pela entrevistada: o que se entende por Ensino Colaborativo, entendimento sobre autismo leve, adaptação e planejamento dos conteúdos, a prática do ensino colaborativo e as dificuldades relatadas pelos professores.

1 - A DIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Omote (2004) a diversidade e as diferenças interindividuais representam um grande patrimônio, o qual depende da adaptabilidade da espécie ao seu meio, o que assegura a sua sobrevivência. Entretanto, o caráter vantajoso ou desvantajoso das diferenças são adquiridos em interação com o meio.

Se uma característica permite ao seu portador enfrentar eficientemente alguma demanda do meio, torna-se vantajosa; se leva o portador a sucumbir a alguma demanda do meio, torna-se desvantajosa; e muitas qualidades podem, num dado momento de interação do indivíduo com o meio, não ter nenhum sentido de vantagem ou desvantagem.” [...] Assim, do ponto de vista dos processos naturais, as diferenças e a diversidade apresentadas pelas pessoas podem ser funcionais ou não em diferentes extensões e em diferentes situações. (OMOTE, 2004, p. 289)

O entendimento sobre a diversidade depende do direcionamento e do foco de atenção para a maneira como o homem lida com ela.

A existência de infinitas diferenças entre as pessoas é universal, e não estranhamos, em princípio, a sua ocorrência. Possivelmente causariam estranheza as semelhanças excessivas entre duas ou mais pessoas. Algumas diferenças também causam estranheza especial. Não é a sua ocorrência rara nem a sua visibilidade imediata, mas é a possibilidade de romper com o esperado e de quebrar a expectativa que pode causar o espanto.

A combinação de determinadas qualidades que as pessoas julgam como sendo uma incongruência causa especial estranheza e pode mobilizá-las a buscar meios de redução ou eliminação dessa dissonância, sentida como cognitivamente desconfortável. Assim, pode não ser bem aceita a possibilidade de uma criança deficiente mental ser bonita e esperta, uma pessoa surda ser atenta e eloqüente na sua comunicação, um cego agitado e hostil, e assim por diante. . (OMOTE, 2004, p. 289)

Para este autor, a história da Humanidade revela as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças (temor, medo, admiração, veneração) no decorrer dos milênios. Condições de abominação que levavam à exclusão ou a eliminação em uma época, em outra, podiam levar a afeição e simpatia. O significado atribuído a uma característica (atributo, comportamento ou afiliação grupal) parece depender da combinação de três fatores: o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre. Até mesmo atos que pareceriam universalmente abomináveis, dentro de qualquer sistema de crenças, como os assassinatos, podem receber interpretações diametralmente opostas, dependendo de quem é o ator ou as circunstâncias nas quais ocorre o julgamento.

A homossexualidade, a prostituição, a cegueira e a bruxaria são alguns desses exemplos. As terríveis cicatrizes e mutilações resultantes de luta em batalhas podem levar os seus portadores, em tempos de guerra, à posição privilegiada de heróis e a serem admirados e valorizados. Mas, em tempos de recessão e dificuldades, após o término da guerra, podem perder seus privilégios e sofrer segregação e exclusão. Os mesmos atributos ou comportamentos podem, assim, receber interpretações e tratamentos bastante díspares em diferentes circunstâncias. (OMOTE, 2004, p. 289)

A partir da década de 60 as discussões sobre a educação inclusiva começam a receber maior destaque a partir da intensificação de movimentos sociais pelos direitos humanos. Tais

movimentos procuravam conscientizar a sociedade sobre os prejuízos da segregação de indivíduos, surgindo a proposta da integração/normalização na educação de pessoas com deficiências “ [...] Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças.” (MENDES, 2006)

Potenciais benefícios para alunos com deficiências seriam: participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores; ter mais oportunidades para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos. Benefícios potenciais para os colegas sem deficiências seriam: a possibilidade de ensiná-los a aceitar as diferenças nas formas como as pessoas nascem, crescem e se desenvolvem, e promover neles atitudes de aceitação das próprias potencialidades e limitações. (MENDES, 2006, p. 388)

As práticas integradoras eram reforçadas por ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, além de bases empíricas de achados da pesquisa educacional (MENDES, 2006). Estabelecem bases para o surgimento da filosofia da normalização e integração desenvolvendo vários tipos de ações que visavam integrar pessoas com deficiências na comunidade, com a finalidade de promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis (MENDES, 2006).

No Brasil, a partir da década de 70, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação (OMOTE, 1999). A defesa da normalização como processo de integração suscitou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Os deficientes eram encorajados a passar por normais, de forma a não tornar conhecida suas condições de excepcionalidade.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas dois por cento de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebiam qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para

atender às necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica (UNESCO, 1990). Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. As teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil ganham um terreno fértil. Num contexto de sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas. A inclusão, naquele momento, estabelecia que as diferenças humanas eram normais, mas ao mesmo tempo reconhecia as desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e por isso pregava a necessidade de reforma educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. (MENDES, 2006)

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta aplicada no campo da educação a partir de um movimento denominado inclusão social. O objetivo era a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática baseada na cidadania, na diversidade e no reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006). O paradigma da inclusão que sempre recaiu na deficiência, passa a se atentar para o meio, buscando um meio escolar mais acolhedor e adequado para as necessidades e particularidades de todos os alunos (OMOTE, 2006). Na perspectiva da educação inclusiva, o aluno deveria frequentar a classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006).

Segundo as indicações da Declaração de Salamanca, todas as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma, todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994). Assim, a legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define obrigatoriedade e admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular (MENDES, 2006; OMOTE, 2006).

O discurso da inclusão, disseminado no país pela popularização da Declaração de Salamanca, parece defender a ideia de investimento na área educacional, social e de saúde visando ao desenvolvimento ótimo de todas as pessoas, dentro das peculiaridades de cada um.

A inclusão, trazida no contexto da educação, está propiciando discussões em toda a comunidade escolar, seja de entusiasmo e encantamento, seja de temor e desconfiança. Ainda que com alguns equívocos, muitas escolas têm-se autodenominado inclusivas, há relatos de melhoria no desempenho acadêmico de muitos alunos deficientes, atestando aparente acerto da inclusão. Analisando esse movimento Omote (2004) alerta para em nome de ensino inclusivo, os alunos estão frequentando as classes comuns, representando a reparação de um grande equívoco praticado em nome do ensino especializado de alunos deficientes. Alunos com alguma deficiência frequentariam classes de ensino comum e aprenderiam as lições junto com outras crianças, reparando assim um grande equívoco praticado no passado, quando a presença de alguma deficiência era condição para o encaminhamento a alguma modalidade de Educação Especial, sem contudo observar que para alguns alunos, o que estaria acontecendo é apenas lhes ser dada a oportunidade de frequentar o ensino, criando assim uma determinada acolhida de tolerância, boa vontade, aceitação do que procedimentos educacionais que de fato funcionem.

Nem sempre esses alunos, egressos de classes especiais ou com alguma deficiência, que estão sendo bem sucedidos em classes comuns, parecem representar o contingente de alunato com necessidades educacionais especiais, para cuja educação a escola precisa realizar adaptações, incluindo a sua infra-estrutura, a provisão de serviços complementares, a adequação dos acervos de biblioteca e de laboratórios, eventualmente a organização social das classes, as atitudes sociais por parte de toda a comunidade escolar, etc., como a concepção de escola inclusiva faz prever. A escolarização desses alunos em contextos de ensino comum pode estar ocorrendo essencialmente em função da oportunidade que lhes é dada. Deixar de praticar a exclusão escolar indevida, como tanto se viu no passado, não se identifica plenamente com a educação inclusiva. (OMOTE, 2004, p. 301, 302)

Qualquer que seja a condição incapacitadora - orgânica, cognitiva, comportamental, linguística, social e cultural - limita a extensão em que ela necessita de recursos especiais - adaptação de materiais e de atividades, programas especiais ou suplementares e ajustamento de procedimentos instrucionais. Qualquer abordagem deve obedecer às peculiaridades e necessidades especiais apresentadas pela pessoa. Muitas soluções didático-pedagógicas podem ser encontradas nas investigações, tanto da área de ensino comum, como do ensino especial. Muitos alunos encontram oportunidade de aprendizagem em ambiente educativo, através de bons professores, munidos de soluções didático-pedagógicas, adquiridas na sua formação ou desenvolvidas nos seus vários anos de experiência docente, realizadas a partir de sua competência não necessitando de grandes adaptações por parte da escola. (OMOTE, 2004)

1.1 - O ambiente escolar e a inclusão

Ao refletir sobre a inclusão é impossível não relacionar as políticas educacionais atuais e o papel da educação como responsável pela inclusão dos alunos com deficiência na sociedade. A escola que temos hoje continua reproduzindo o aluno ideal. O ambiente escolar, por ter como objetivo a transmissão do conhecimento deveria ser uma ambiente mais leve, menos tenso. Dubet nos mostra que o sistema escolar de hoje transforma as dificuldades escolares em problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; “na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais” (DUBET, 1997, p. 227).

[...] a escola não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem aliás muitas vezes. É preciso portanto rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles as aprendam. (DUBET, 1997, p. 227)

Existe uma visão equivocada segundo a qual os alunos que cumpriram determinado programa adquiriram completamente os dos anos anteriores, que a aprendizagem é linear e que segue passos de programas para alunos idealizados. Por estarmos numa sociedade democrática, consideramos que todos tem os mesmos direitos, ao mesmo tempo que compreendemos que têm performances desiguais.

Outra concepção é a de que se não há bons resultados é porque não trabalham bastante, o que nem sempre é verdade; não se permite aos alunos formular suas próprias explicações ou que eles próprios tomem conhecimento de suas dificuldades, existem dificuldades de outra ordem além do esforço. Além disso, há um descontentamento de muitos alunos que se sentem humilhados, magoados, sentem que a situação escolar não tem nenhum sentido. “[...] E é portanto vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, de relacional.” (DUBET, 1997, p. 226).

Uma das maiores dificuldades do professor é manter os alunos atentos, interessados na atividade proposta. “Os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor.” (DUBET, 1997, p. 223) É preciso ocupar constantemente os alunos, eles não são capazes de fingir que estão ouvindo, quando não estão fazem barulho, atrapalham o andamento, por isso é necessário “mantê-los ocupados”. Entretanto isso não significa que eles sejam incapazes de se interessar e se envolver. Existe uma relação de troca, de ameaças, de sedução, perde-se muito tempo tentando colocar ordem na sala.

“Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar” (DUBET, 1997, p. 224).

Para Canário (2008) a sala de aula é um ambiente heterogêneo, mas damos aula para um perfil de aluno teórico, um aluno médio que não existe. Pode gostar do professor, mas está envolvido em suas relações de amor e amizade, não se envolve completamente na didática escolar, tudo isso torna o trabalho do professor desgastante, frustrante.

Quanto à manutenção deste aluno ideal, o autor aborda o esgotamento do processo de universalização do ensino escolar, em que a tendência da ampliação e democratização do acesso à escola encontra seu limite justamente na exclusão social, na redução da oferta de emprego, na cultura da meritocracia, na impossibilidade de “democratizar o elitismo” (CANÁRIO, 2008).

Investigações sociológicas demonstraram a inexistência de uma relação linear entre oportunidades escolares e oportunidades sociais. A sociologia demonstra a reprodução da estrutura social evidenciando o efeito amplificador das desigualdades desempenhado pelo sistema educacional. “[...] Na medida em que se democratiza, a escola compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de poder ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. Como escreveu François Dubet (1998), ‘a escola perdeu sua inocência’” (apud CANÁRIO, 2008, p. 75).

A promessa de uma expansão rápida da educação de massas, da educação de adultos gerou crescentes críticas e uma desilusão com o progresso. A desigualdade social produzida pela escola tornou-se centro de debates sociológicos e políticos sobretudo devido a sua coparticipação na produção de injustiças.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que abre as portas e democratiza o acesso, tornando-se, portanto, menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica demolidora a que é submetida, é percebida como um aparelho ideológico do Estado (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades. Ao contrário do que acontecia no ‘tempo das certezas’ e na medida em que coparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola. Como afirmam Dubet e Martucelli (1998, p. 152), ‘[a] massificação escolar mudou a natureza da escola’. (CANÁRIO, 2008, p. 76)

A transmissão e aquisição dos conhecimentos seriam a partir da **reprodução social baseada** em conteúdos e contextos ditados por uma classe dominante que objetiva que a organização social permaneça como está. Canário (2008) chamou de naturalização da organização escolar os modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos, as modalidades em relação ao saber. A escola tem um papel de unificadora cultural e política.

“[...] Fruto da história na emergência da escola na modernidade, a organização da escola é uma dimensão que menos causa polêmica e debate, pois ao longo dos últimos séculos “sofreu um processo de naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e o faz parecer como natural” (CANÁRIO, 2008, p. 62). Esse processo “torna a dimensão organizacional relativamente invisível, como também contribui para a estabilidade da escola.” (MARIN, 2014, p. 62)

A escola ao mesmo tempo que inclui o aluno perpetua uma sociedade de exclusão. Existe uma classificação própria dela que reproduz no ambiente da sala os valores de uma sociedade excludente. Ao mesmo tempo que propõe incluir a todos, seleciona através de mérito criando uma heterogeneidade social. A escola reforça valores como obediência, conformidade e passividade e filtra quem ela considera inadequada num sistema de penalidades, procura eliminar tudo que é imprevisível tornando o aluno atípico alvo de exclusão e preconceito.

Marin (2014) levanta alguns dados organizacionais e de relação prática/pedagógica que denominou de desnaturalização, evidenciando a organização não formal com novas regras criadas pela escola, dentre elas a organização dos espaços, dos lugares, do tempo, da organização das turmas e procedimento de ensino, materiais e avaliação. Destaca pontos como da classificação, não só a da escola, mas na vida social que se utiliza da hierarquização, apontando valores como melhor e pior; e elementos organizadores como agrupamento de alunos, no desperdício de informações de outras formas de organização e distribuição do conhecimento, na rigidez do tempo, não considerando fatores biológicos e etários, impossibilidade de reorganização dos lugares e suas funções, etc..

Há uma contradição nos discursos políticos-pedagógicos entre os atendimentos às diferenças individuais e à diversidade e o ritmo de aprendizagem. Há uma busca de uma homogeneidade, considerando iguais toda diversidade, favorecendo aqueles que já são favorecidos, não atendendo os desfavorecidos marcados pela herança cultural deste ambiente.

Na desnaturalização, então, o que se percebe que a escola não faz? Ela não auxilia a maioria da população a adquirir o capital cultural que a que tem direito e cuja transmissão é a função precípua; ela não auxilia a adquirir e a manter o ethos necessário a isso, ou seja, valores que facilitem a aquisição e a propensão a essa aquisição, mas trabalha no sentido contrário, destruindo aquilo que o alunado traz. A escola não ensina e eles vêm com a expectativa de que ela também ensine, o que provoca descrença, pois parece muito presente o lúdico nas séries finais do fundamental I. É uma escola feia, os professores são chatos, a comida é ruim, segundo muitas das manifestações; ensina superficialidades e insuficiências. É uma escola que só tira da rua- e às vezes-, dizem muitos pais, muitas crianças e jovens. (MARIN, 2014, pp. 80-81)

A construção da profissionalidade do professor, do ajustamento da escola com uma função social legítima, se faz concomitante com a construção de uma relação com os alunos, aliados à qualidade e o desejo do que será a educação no futuro, os alunos deixam de ser “o problema” para serem construtores deste novo modelo. O público alvo da Educação Especial

faz parte de um novo modelo social, que inclui, se faz partícipe da sociedade. A escola deve estar aberta a todos, é marcada pelo ato intelectual de aprender, ler e intervir no mundo. É reprodutora da democracia em que política se faz através de um projeto de sociedade. Canário nos apresenta a necessidade de transformar a escola, pensando na transformação dos alunos em pessoas, coloca alunos e professores como “prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do déficit de sentido das situações escolares.” (CANÁRIO, 2008, p.80) Deve haver mudança em relação ao saber do aluno e outra forma de atuar dos professores. Pensando na produção do saber, no prazer de aprender, na vivência da democracia, no mundo e em sua intervenção.

É importante que se construa uma educação para a cidadania, em que haveria um contrato comum entre os professores e os alunos com direitos e obrigações. Um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar, com regras de vida em grupo: definidas, aplicadas e recíprocas. Isso não quer dizer que se trata da criação de uma escola ideal, mas de ambiente mais justo. “Trata-se de criar as condições para dar aulas normalmente o que supõe, efetivamente, um certo número de mudanças, de programas, de modos de funcionamento que não são em si consideráveis mas que pedem mudanças de hábitos.” (DUBET, 1997, p. 228)

De acordo com Sasaki (1999), inclusão social pode ser conceituada como sendo o

[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre as soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI,1999, p. 41).

Para esse autor a educação inclusiva representa um passo muito concreto que pode ser dado assegurando que todos os estudantes comecem a aprender que o “pertencer” é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado. (KUNC, 1992 apud SASSAKI, 1999).

A educação especial nas escolas também reflete em sua história as demandas sociais de cada período. A evolução das instituições de caráter assistencialista e religioso à inclusão que conhecemos hoje também encontra-se não linear e inacabada. A inclusão de crianças com deficiência na rede pública tem aumentado. A responsabilidade desse atendimento passa para as esferas municipais, estaduais e federais e não mais para as entidades beneficentes.

A formação dos professores é proveniente de várias áreas de conhecimento e também de suas experiências de vida no trabalho e na contextualização socioeducacional. O que a escola deve ensinar tem a ver com questões culturais e políticas. Receber um aluno de inclusão

transforma a formação do professor enquanto mero transmissor de conhecimento à medida que passa a refletir os valores próprios da escola.

Questionar quem são os detentores do direito a permanecer no ambiente escolar é apenas o primeiro passo para a inclusão do aluno. A inclusão obriga necessariamente a rever o papel da escola em cada indivíduo e prepara o professor para uma prática dinâmica, que não tem nada a ver com esse modelo de gestão atual, pautado nos resultados.

A prática pedagógica estabelece os parâmetros que respeitam as características dos alunos, observando a diversidade. Construindo instrumentos de intervenção que objetivam estruturar a forma de ensinar a partir dos conhecimentos prévios de cada aluno. A mediação da aprendizagem pauta-se na interação do sujeito que ensina com outro que aprende. Juntos produzem processo de aprendizagem que possibilita a apropriação do conhecimento e sua reelaboração. (FREIRE, 2002)

2- A PRÁTICA DE ENSINO E A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

As práticas educativas ocorrem num contexto histórico e social a partir de necessidades que se justificam de acordo com um problema para o qual se pede uma solução. Sacristán (1999) descreve prática educativa como ação orientada, com sentido dentro de uma estrutura social. Seus agentes atuam com intencionalidade, sentido e significado, para isso utilizam-se de saberes para determinada ação. Observa-se no contexto o caráter histórico, a manutenção de uma tradição que faça sentido para um grupo de professores e que tenha significado dentro da escola. Prática docente não é reprodução passiva da formação profissional, por agregar tradição, a prática pode ser entendida como instrumento de continuidade, diante de novas condições e necessidades, acrescenta-se um viés de renovação.

As relações que se estabelecem pautam-se no envolvimento dos agentes – sua história, sua formação. Desenvolvem na perspectiva de uma construção coletiva, através de redes de relações, criam-se práticas como hábitos compartilhados, em que as pessoas se reconhecem numa cultura comum. Elias (1994) traz uma relevante conceituação de habitus:

Cada pessoa singular, por mais diferente que seja de todas as demais, tem uma composição específica que compartilha com os outros membros de sua sociedade. Esse habitus, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade. Dessa maneira, algum, a coisa rota da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do habitus social – um estilo mais ou imenso individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota da escrita social (ELIAS, 1994, p.150).

A educação é realizada por meio das instituições educacionais, que, ao lado da família, da cultura e das interações sociais, constituem os espaços de aprendizagem reconhecidos pela sociedade. Nesse contexto, a escola atua como planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino.

Elias (1994) compreende a sociedade a partir de teias de interdependência ou configurações de variados tipos, tais como famílias, escolas, cidades, camadas sociais ou estados que são apresentados num diagrama denominado representação de indivíduos interdependentes.

Em todo grupo ou contexto histórico cada configuração é única mas apresenta-se inter-relacionada às demais. Uma pluralidade de indivíduos interdependentes, ao se relacionarem, ao mesmo tempo que modelam a sociedade modelam a si próprios. Um empreendimento individual não ocorre isoladamente, são combinações sociais que influenciam uma ação,

consideram-se algumas condições prévias. As pessoas modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências, das experiências que tiveram no interior do próprio grupo.

Elias (1994) no texto *A sociedade dos indivíduos* chama a atenção para o que chamou de ordem oculta, as relações que não estão explícitas no convívio diário mas que através de uma subjetividade faz com que as pessoas se relacionem desta ou daquela maneira.

A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis. Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe. (ELIAS, 1994, p. 20)

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Utiliza da metáfora do jogo referindo-se às combinações e dinâmicas sociais. A interdependência dos jogadores é condição para que se forme uma configuração que pode ser uma interdependência entre aliados ou adversários. “O jogo se configura como uma lei geral do funcionamento social e é realizado com intermediação de regras, mais ou menos elásticas, mais ou menos explícitas, porém não é definido por elas somente, mas pelo movimento mental e físico dos jogadores ao se valer-se delas.” (FALSARELLA, 2013, p. 114) Nos processos humanos e sociais as pessoas estão sujeitas às forças que as compelem, ou seja, forças de fato exercidas pelas pessoas sobre outras pessoas e sobre elas próprias. Trata-se de uma compreensão do jogo de forças e poderes políticos, religiosos, educacionais e familiares que estão presentes no âmbito social.

A equipe escolar faz parte de um grupo que resulta de diferentes configurações formadas por grupos interdependentes de pessoas (professores, diretores, agentes educacionais, etc.), organizados coletivamente a partir de um grupo maior que é externo à escola (comunidade, estado, etc.). Esses grupos medem suas forças, sendo que não há definição de regras estabelecidas, mas uma combinação dinâmica das relações sociais.

É preciso ver como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, que vivem num grupo no qual partilham uma cultura, com seus conhecimentos, valores e atitudes, estruturados a partir de suas representações, veem os outros através da sociedade a que pertencem.

[...] podemos afirmar que toda escola forma uma configuração peculiar e única, em que sujeitos individuais se relacionam por intermédio do jogo social. Os jogadores são alunos, professores, gestores, funcionários, pais e possíveis outros atores. Há regras explícitas, legais, geralmente advindas de instâncias superiores do sistema. Tais instâncias adquirem concretude em grupos de pessoas que também formam configurações que se relacionam com a configuração escola. Há regras implícitas, mas

fluidas e mutáveis; todas que se materializam no movimento dos jogadores. (FALSARELLA, 2013, p. 115)

Logo que nasce, todo indivíduo começa a jogar com os outros. O professor é uma entre as outras pessoas (professores, alunos, pais, gestores etc.) que vão assumindo modelos na história. No dia a dia, desenvolvem ações orientadas para fins esperados, criam práticas e soluções, improvisam baseados nas tradições, na cultura comum, em seu habitus, como lembra Perrenoud (1993, p.23). Integrados às práticas cotidianas os saberes dos professores se integram a habilidades de trabalhar em grupo, atender as demandas dos alunos, organizar atividades, manter o clima de trabalho com os alunos. A prática acontece gradualmente e há transformação quando a mudança se faz necessária, para trazer algum benefício.

Quando nos reportamos à sociedade atual leva-se em conta as novas tecnologias e o que pode acarretar na prática docente a utilização de novos recursos na transmissão do conhecimento. A comparação que se faz é que se os alunos atuais leem ou escrevem como seus professores. Para Heredero (2016) os alunos não mais leem ou escrevem como nós, mudaram as formas de comunicação e a escola deve ser ciente e buscar novas formas de motivar os alunos. Os alunos atuais são ativos e procuram respostas imediatas. Estão acostumados com tecnologias que oferecem informações rápidas e de fácil comunicação. A inclusão educativa deve, nesta perspectiva, propor atividades de acordo com as novas competências dos seus educandos e com este recurso sem limites. Numa escola inclusiva as formas de trabalhar devem responder aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem e às distintas formas de expressar os conhecimentos. Deve-se ter em vista que não existem duas escolas iguais, portanto dentro de uma mesma base curricular, cada uma delas deve contar com os recursos que tem, respeitar sua diversidade e através de um mapeamento detalhado terá condições de articular dentro de uma proposta inclusiva.

Partimos do pressuposto de que não existe uma escola inclusiva acabada, dado que se trata de um processo que sempre está em construção, sempre tem um aquém, sempre teremos mais alguma coisa por fazer ou por desenvolver de forma diferente, pois quando pensamos em algo já concluído temos novos alunos, professores, realidade que nos levam a reconsiderar o feito em função desta nova realidade. (...) a escola inclusiva sempre está em processo de renovação, reconstrução e aprendizagem. [...] As escolas, a partir da sua identidade, devem ser as responsáveis de articular seus próprios projetos, partindo da sua singularidade, dos modelos de gestão do conhecimento que eles mesmos geraram e de um trabalho em equipe que lhes permita reorganizar o conhecimento e adequá-lo a suas condições e características para construir essa escola inclusiva. (SEBASTIAN-HEREDERO, 2016, p. 83)

Quando pensamos na prática em sala de aula, Zabala (1998) enfatiza as variáveis que intervêm nas atuações humanas que passam pelo conhecimento e pelo controle. Conhecer essas variáveis permite ao professor planejar o processo educativo, aplica-lo e, posteriormente,

realizar a avaliação. Elege como unidade de análise básica a atividade ou tarefa que incide nos processos de ensino e aprendizagem (como por exemplo: da exposição, do debate, da leitura, da observação, dos exercícios, etc.). Outra unidade são as sequências de atividades ou sequências didáticas que englobam as atividades: conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos, com princípio e fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. (ZABALA, 1998).

Zabala (1998) afirma que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem, respeitando as características singulares dos aprendizes, observando a diversidade dos alunos e utilizando como eixo estruturador os conhecimentos prévios de cada aluno. Esta proposição marcará também a forma de ensinar.

Para esta concepção o ensino deve estabelecer vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. (ZABALA, 1998). A intervenção pedagógica estabelece os parâmetros em que há atividade mental do aluno que passa por momentos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio e pela capacidade cognitiva que está vinculada à capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. O processo de aprendizagem para Zabala passa a expor sobre a aprendizagem dos conteúdos conforme sua tipologia que podem ser:

- **factuais** - englobam o conhecimento de fatos, situações, dados, fenômenos concretos e singulares. São imprescindíveis para a compreensão da maioria das informações que surgem na vida cotidiana. Considera-se que o aluno aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo, quando é capaz de recordar e expressar de maneira exata o original. Na prática o caráter reprodutivo depende de exercícios de repetição (verbal, listas e agrupamentos segundo ideias significativas, etc.) e uma atitude ou predisposição favorável.

- **conceituais** - abrangem os conceitos (conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns) e princípios (que se referem às mudanças que se produzem nos fatos, objetos ou símbolos sobre outros fatos, objetos ou situações e que, normalmente, descrevem relações de causa-efeito ou de correlação). Neste caso o aluno aprende interpreta e compreende sendo capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretas nos dentro dos conceitos aprendidos.

- **procedimentais** - coordenam ações dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortado, saltar, inferir, espetar, etc.

- **atitudinais** - envolve valores, atitudes e normas. Adquire-se um valor quando este é interiorizado e elaborado critérios para tomar posição frente àquilo que deve se considerar

positivo ou negativo. Aprende-se uma atitude quando pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto para quem dirige esta atitude. E aprendeu uma norma, considerando três graus: aceitação; conformidade que implica reflexão sobre o que significa a norma; e interiorização quando se aceita como regra básica de funcionamento da coletividade que a rege.

2.1 - A mediação da aprendizagem

O mundo vem sofrendo mudanças e isso está ocorrendo a uma velocidade sem precedentes, principalmente na área da Educação. A interação professor-aluno está se tornando muito mais dinâmica nos últimos anos. Para Freire (2002), ao ensinar, o professor não só transmite conhecimento, ele cria possibilidade para a sua própria construção de conhecimento. Ao entrar em uma sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade e às perguntas de seus alunos, passa a ser um orientador que colabora para construção de valores, atitudes e habilidades. A mediação de aprendizagem é uma forma de interação entre um sujeito que ensina e outro que aprende, nessa interação os envolvidos produzem processos de aprendizagem que possibilitam apropriar-se de conhecimento e reelaborá-lo.

Freire (2002) aponta os aspectos docentes que são mediadores:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. (FREIRE, 2002, p.134)

De acordo com Nadal e Papi (2007), à medida que o ensino passa a ser entendido como um processo de mediação, o professor deixa de ser o centro do processo para se tornar-se uma ponte entre o aluno e o conhecimento. Perguntas como o que ensinar e como ensinar todo conteúdo são substituídas por quais os conteúdos prioritários e como os alunos estão compreendendo esses conteúdos e quais são suas expectativas em relação às aulas e à disciplina.

Para Libâneo (1985) o ato pedagógico pode ser definido como uma atividade sistemática de interação social tanto de forma intrapessoal como sob a influência do meio. A interação acontece numa ação exercida sobre os sujeito visando provocar mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida.

Vygotsky (1998), estudioso do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo, estuda a interação do sujeito com o meio. Para ele, há uma interação do sujeito a partir de relações intra e interpessoais. Através da comunicação e da linguagem o conhecimento

e as funções sociais são assimiladas. O professor tem o papel fundamental na intervenção e interação com seus alunos, são nessas relações que se constrói o conhecimento.

Para Vygotsky (1988) a interação mediada é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e reorganização das funções psicológicas superiores. Para ele o desenvolvimento do sujeito resultaria da aquisição de conhecimentos pela mediação onde o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto, passa por outra pessoa. A relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada por instrumentos e signos.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

O mediador, segundo Vygotsky (1998), deve estimular a busca incessante de novos conhecimentos. O aprendizado ocorre aos poucos, a partir da inserção do sujeito no meio cultural, este irá internalizar gradualmente as situações transformando-as em conhecimentos. Feuerstein (1991) fala sobre o conceito de inteligência como uma ideia de adaptação, de modificação, mas que também apresenta a ideia de limite, de barreira. Para ele o educador precisa acreditar no potencial de seus alunos, na capacidade de mudança, de evolução. Por isso criou o termo "modificabilidade" no qual a partir das experiências de aprendizagem mediadas o sujeito se desenvolve a ponto de se beneficiar e se desenvolver constantemente, a modificabilidade cognitiva estrutural corresponde a uma mudança geral nas estruturas mentais e não apenas parcial ou local (MEIER, GARCIA, 2007). Pode demonstrar em algum momento reações que indique deficiência ou dificuldade, mas pode ser superada. A ênfase não deve ser colocada sobre o indivíduo, mas em sua ação.

Para Feuerstein (2014) o mediador é o primeiro a modificar-se. Todo ser humano é modificável. São duas as formas de aprendizagem humana: uma delas é a experiência direta do aprendizado – que é a interação do organismo com o meio ambiente; e a outra é a Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM) – que requer a presença e a atividade de um ser humano organizar, selecionar, interpretar e elaborar aquilo que foi experimentado (FEUERSTEIN e FEUERSTEIN, 2014). Para Feuerstein, Piaget superou a teoria Estímulo-Resposta ao introduzir o “organismo” entre o estímulo e a resposta (EOR). Mostrando o conceito de interatividade, denomina de “experiência de aprendizagem direta” uma vez que o organismo está exposto diretamente aos estímulos. E “experiência de aprendizagem mediada” (EAM), quando a experiência de aprendizagem direta não é suficiente, faz-se necessário a interferência de formas mais abrangentes que afetam não só os estímulos que foram mediados, como também os que

prejudicam significativamente a capacidade do indivíduo de aproveitar o estímulo que recebeu diretamente do ambiente. Para acontecer a EAM, é necessário que o mediador se coloque entre o estímulo e a resposta de forma intencional de modo que a estrutura cognitiva do aprendente adquira padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. A aprendizagem mediada é capaz de trazer reflexões sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. O “[...] mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria.” (FEUERSTEIN, FEUERSTEIN e FALIK, apud MEIER, GARCIA, 2007, p. 77) O mediador deve sentir-se confiante e consciente ao desenvolver a mediação de competências e habilidades para provocar modificabilidade cognitiva no sujeito mediado. “[...] é necessário que se verifique a presença de um mediador efetivo, dirigente, conhecedor e competente para medir esta interação” (MEIER, GARCIA, 2007, p. 104)

Por Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) , nós nos referimos ao caminho no qual os estímulos emitidos pelo ambiente são transformados por um agente mediador, normalmente os pais, irmãos ou outros. Esse agente mediador guiado por suas intenções, cultura e investimento emocional, seleciona e organiza o mundo de estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os molda, filtra, programa; ele determina a presença ou ausência de certos estímulos e ignora outros. (FEUERSTEIN, apud MEIER, GARCIA, 2007, p. 15)

A Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (MEC), criada por Feuerstein, não pode resultar do simples contato com a experiência, uma vez que não se pode ter a noção da causa dos fenômenos só pela experiência vivenciada. Os estímulos não existem por si só, eles são filtrados, modulados, repetidos, eliminados, etc. em consonância com as necessidades e regulados pelo mediador. “[...] Os estímulos estão relacionados com o tempo, o espaço e a qualidade dos outros estímulos que os antecedem ou seguem. Eles estão repletos e imbuídos de significação.” (MEIER, 2007, p. 105)

Quando a EAM se materializa, o desenvolvimento cognitivo é adequado e a modificabilidade acrescida. Porém, quando a EAM é carente, insuficiente ou vulnerável, emerge inevitavelmente a síndrome do desenvolvimento cognitivo inadequado e de modificabilidade reduzida, resultante de sua privação cultural. (FEUERSTEIN, apud MEIER, GARCIA, 2007, p. 15)

Ao relacionar a privação cultural, Feuerstein (apud MEIER, GARCIA, 2007) relaciona a falta de êxito na transmissão ou na mediação de um dado grupo quando este transfere sua cultura para as gerações mais jovens. A aprendizagem ineficaz diz respeito à falta de experiência de aprendizagens mediadas em número suficiente e não produto de uma deficiência do sujeito.

3- ENSINO COLABORATIVO

Segundo Mendes, Vilarongo e Zerbato (2014) o trabalho colaborativo entre professor da Sala de Recursos Multifuncional e professores das classes regulares é uma estratégia de ensino que possibilita partilhar responsabilidades que envolvem os processos de ensino e a aprendizagem dos alunos. Preocupa-se com o desenvolvimento de atividades que supram as necessidades de todos os alunos. Os professores devem dividir planejamentos, apresentar e adequar conteúdos, planejar avaliações e estratégias de ensino.

O objetivo é a troca entre os saberes dos professores possibilitando a participação de todos no ambiente escolar. O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola e o professor de educação especial contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de aprendizagem e as opções metodológicas.

O coensino é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.108).

Na perspectiva inclusiva o aluno de educação especial tem o direito de permanecer na sala de aula participando ativamente. Pressupõe que o professor da educação especial atue como um apoio para a classe não trabalhando exclusivamente centrado no aluno com deficiência. (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014)

Entretanto, a proposta de ensino colaborativo não é a do trabalho centrado no aluno com deficiência, ela tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao curriculum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.76).

A troca de experiências é de grande relevância para o sucesso do ensino colaborativo: o professor do ensino comum tem conhecimento sobre conteúdos da sala de aula e o professor de educação especial, possui o conhecimento de apoio especializado pensado sobre o ambiente escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.65).

Para Mendes e Capellini (2014) esta ação de pensar a prática significa refletir sobre o que está ocorrendo em sala de aula, considerando as condições do trabalho pedagógico e sobre a tomada de decisões sobre a melhor forma de orientar a aprendizagem dos alunos.

Este modelo de ensino pressupõe a clareza de papéis de cada profissional atuante na escolarização do aluno PAEE, visando mudanças na organização escolar, como por exemplo: (CAPELLINI, ZERBATO, 2019)

- Contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns.
- Formação de equipes de consultoria colaborativa, contando com a atuação de equipes multidisciplinar que dê suporte na escola (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros).
- Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar (diretores, coordenadores, professores de ensino regular e de educação especial) para a construção da cultura colaborativa na escola.
- Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para melhoria do ensino para todos.

Capellini e Zerbato (2019) listam o que não deve ser considerado Ensino Colaborativo:

- Professores que se alternam para ministrar as disciplinas.
- Um professor ensina, enquanto o outro adapta materiais ou simplifica a atividade do aluno.
- Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica.
- Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deva ser ensinado.
- Um professor agir como tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário.
- Um professor ensina e o outro faz o papel de cuidador.
- Quando se trabalha pensando em um ensino homogêneo e que acaba agrupando alunos considerados “fracos” numa mesma turma.
- Remoção dos alunos para receber instruções em salas separadas ou para realizar atividades paralelas no canto da própria sala de aula.

Mendes (2014) apresenta alguns fatores que podem interferir no ensino colaborativo de acordo com Friend & Hurley - Chamberlain (2007), pontos que devem dialogar coletivamente na escola e entre a dupla de professores, sendo alguns deles tratados antes da primeira intervenção em sala de aula, outras no decorrer do processo de colaboração.

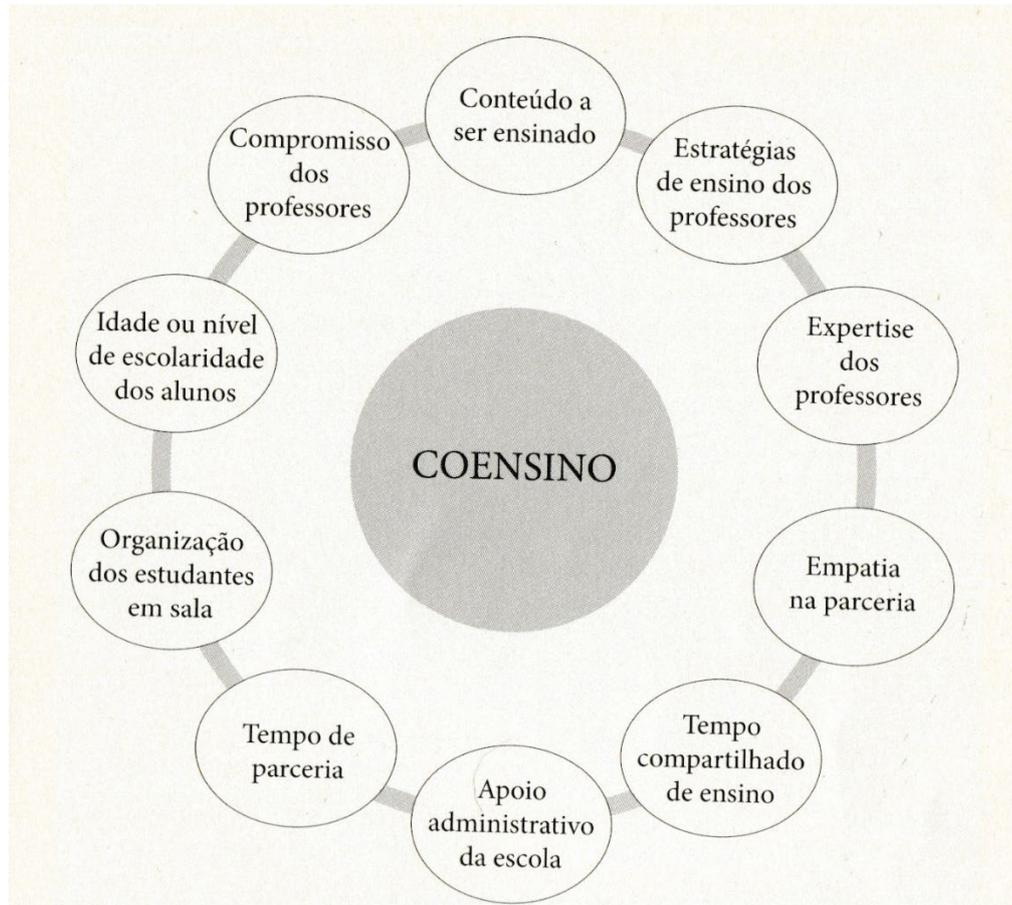


Figura 1: fatores que podem interferir no ensino colaborativo

Fonte: CAPELLINI; ZERBATO, 2019

Para Capellini (2019) os dois professores (do ensino regular e de educação especial) participam plenamente do processo ensino-aprendizagem. O professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo e o professor de educação especial se responsabiliza pela estratégia de promoção do processo de ensino. Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e ambos trabalham com todos os estudantes. Várias combinações e tamanhos de grupos podem ser usados, não há “o meu aluno” ou “seu aluno”, todo aluno deve ter seu potencial de aprendizagem explorado.

Para a implantação do ensino colaborativo Capellini (2019) utiliza-se dos pré-requisitos apresentados por Conderman, Bresnahan, Pedersen (CAPELLINI, ZERBATO, 2019):

- Organização dos estudantes em sala.
- Compromisso dos professores com o Ensino Colaborativo e Conteúdo a ser ensinado.
- Apoio administrativo da escola.
- Estratégia de ensino utilizado pelo professor.
- Tempo que a parceria existe e a empatia na parceria.
- Conhecimento e habilidades do professor.

- Idade ou nível de escolaridade dos alunos.
- Tempo compartilhado de ensino.

O objetivo entre os profissionais é o favorecimento e sucesso da aprendizagem de todos os alunos, por isso, não deve haver hierarquia entre os profissionais, respeitando o conhecimento de cada um. Cada etapa deve ser compartilhada de forma colaborativa, tendo abertura para o diálogo e para a construção de um trabalho coletivo. Não há tomada de decisões isoladas, nem sobreposição do conhecimento de um professor sobre o outro, uma vez “que se entende que a soma e a troca de conhecimentos diferenciados entre eles potencializará a construção de práticas mais inclusivas.” (CAPELLINI, 2009, p. 41)

Mendes aborda os autores Conderman, Bresnahan, Pedersen (MENDES, 2014) que discutem o papel dos professores que podem atuar em diferentes modelos, sendo os dois primeiros modelos utilizados com maior frequência quando o planejamento comum é inexistente.

- **Um professor observa e o outro ensina:** “um professor assume o papel principal enquanto o parceiro assume papel passivo de instrução, de auxiliar, observando o comportamento e aprendizagem dos alunos”. (MENDES, 2014, p. 58)



Figura 2: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

- **Um professor, outro ajudante:** “um professor assume a liderança enquanto o outro assume o papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou em pequenos grupo.” (MENDES, 2014, p. 58)

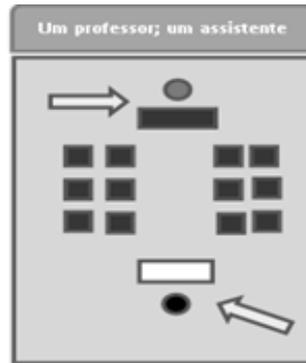


Figura 3: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

Estações de ensino: “idealizam-se em vários locais de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo, os alunos se deslocam de um local para outro, sendo cada professor responsável por um grupo.” (MENDES, 2014, p. 58)



Figura 4: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

Ensino paralelo: “a classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Mesmo divididos existe um plano de aula comum.” (MENDES, 2014, p. 58)

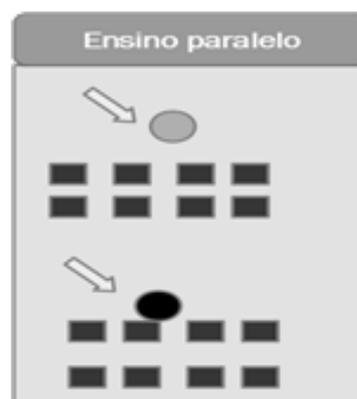


Figura 5: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

- **Ensino alternativo:** “usado quando se tem um grupo que necessita de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume um grupo maior, enquanto o outro um grupo pequeno com conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados.” (MENDES, 2014, p. 59)

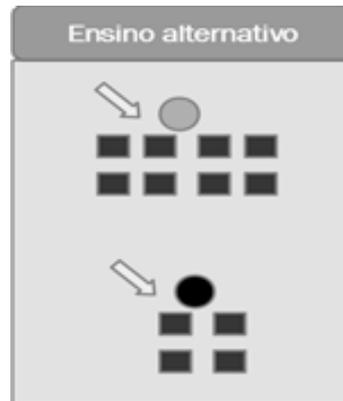


Figura 6: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

- **Equipe de ensino:** “é o objetivo final do ensino colaborativo. Ambos se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade da turma. Os professores podem co-apresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução. Os professores se encontram tão sincronizados que um olhar é suficiente na comunicação entre eles.” (MENDES, 2014, p. 59)



Figura 7: Modelos de atuação entre professores
Fonte: MENDES, 2014

Para Mendes a colaboração não se dá por acaso, trata-se de um relacionamento que leva tempo para se consolidar, que precisa ser construído, utiliza-se dos autores Gately & Gately (MENDES, 2014) para definir três estágios com graus variados de interação e colaboração:

- **Estágio inicial:** “os professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é

formal e infrequente. Corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio”; (MENDES, 2014, p.54)

- **Estágio de comprometimento:** “a comunicação entre eles é frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam o nível de confiança necessário para a colaboração. Gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;” (MENDES, 2014, p. 54)
- **Estágio Colaborativo:** “eles se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos. Eles trabalham juntos e um complementa o outro.” (MENDES, 2014, p. 54)

3.1 - Condições necessárias para o sucesso do ensino colaborativo

Capellini e Zerbato citam estudiosos (ARGUELES; HUGHES; SHUMM, MENDES; VILARONGA; ZERBATO) que apontam oito fatores importantes para o desenvolvimento da parceria entre os professores (CAPELLINI; ZERBATO, 2019):

- 1- **Tempo de Planejamento Comum:** é necessário um tempo diário para que os dois professores planejem suas ações em conjunto. Neste momento, os professores compartilham o que ocorre quando um deles não está presente na sala de aula, possibilitando: reflexões, discussões e compartilhamento de ideias sobre o trabalho cotidiano na sala de aula. As modificações necessárias são idealizadas, adaptadas ao currículo e definidas as aplicações do trabalho, antes, durante e depois das aulas.
- 2- **Flexibilidade:** considerado um dos aspectos mais importantes para o sucesso do coensino. Tanto a administração como os professores precisam ser flexíveis para compartilhar suas ideias e saberes. Com isto, surgem novas possibilidades na rotina das tarefas, respeitando-se cada estilo de ensino e organização das aulas.
- 3- **Arriscar-se:** é necessário arriscar-se em novas atividades e propostas, isso faz com que os professores se desafiem para melhorar seu ensino. A colaboração leva a realização de atividades que sozinhos raramente ou nunca tentariam.
- 4- **Definição de papéis e responsabilidades:** ambos devem estar envolvidos na questão e na colaboração. Para isto, devem ter claro seus papéis e responsabilidades, bem como ser responsáveis pelos avanços de seus alunos.
- 5- **Compatibilidade:** os professores devem estar de acordo com estilos e filosofias utilizada em sala de aula para que se obtenha sucesso no trabalho. A atuação da gestão

escolar deve estar presente no sentido de facilitar e organizar diferentes possibilidades, como:

- permitir que seus professores escolham se trabalharão colaborativamente.
- possibilitar a organização da equipe, aqueles que já haviam trabalhado juntos ou os que tem mais empatia para o trabalho colaborativo.
- possibilitar a re-avaliação da dupla a cada bimestre/semestre.
- sugerir a rotatividade das duplas de trabalho, se necessário.

6- **Habilidades de comunicação:** deve haver boa comunicação, o diálogo entre os professores será primordial, pois as dificuldades encontradas serão superadas ou facilitadas quando o trabalho for feito em equipe, alcançando assim a proposta comum. A necessidade de mudanças de estratégias, de ouvir novas idéias e de conviver com outro profissional em sala de aula podem gerar desconfortos, tensões e discordâncias. Por isso, é importante a mediação da gestão escolar, para apoio e fomentação desses momentos.

7- **Suporte da gestão escolar:** a gestão deve estar atenta e presente antes e durante a implementação do programa e é fundamental a participação para a superação dos obstáculos. Cabe a gestão proporcionar um ambiente favorável a bons resultados, mesmo que surjam erros e acertos durante o processo.

8- **Formação dos profissionais:** um dos fatores de resistência dos professores em trabalhar com PAEE é o desconhecimento em relação às deficiências e às metodologias de ensino. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender da visão sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar do PAEE.

Nesse sentido, acredita-se que o ensino colaborativo possa desenvolver um processo de formação continuada de professores, propiciando um trabalho comum que favoreça o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial.

A prática colaborativa reflete, assim, a valorização da diversidade. A mediação no processo colaborativo promove interações sociais que vão além de colocar a criança dentro da escola. Para os alunos autistas cria-se mecanismos que promovem adaptações necessárias às suas dificuldades e potencialidades. Busca o desenvolvimento pleno do aluno.

4 – AUTISMO

O diagnóstico de autismo data de 1943, quando Leo Kanner, médico da Universidade Johns Hopkins e pioneiro da psiquiatria infantil, o propôs em um artigo. Alguns anos antes ele recebera uma carta de um pai preocupado chamado Oliver Triplett Jr., que descrevia detalhadamente os primeiros cinco anos da vida de seu filho Donald. Dentre as características estavam a esquivia do filho em relação à mãe, o filho parecia não querer ficar perto; permanecia “totalmente alheio” a todos à sua volta; tinha ataques de raiva frequentes, muitas vezes não atendia quando o chamavam pelo nome e achava os objetos giratórios infinitamente fascinantes. Contudo, apesar de tantos problemas de desenvolvimento, Donald exibia talentos incomuns.

Aos dois anos memorizou o Salmo 23 (“O Senhor é meu pastor...”). Era capaz de recitar as 25 perguntas e respostas do catecismo presbiteriano. Adorava dizer as letras do alfabeto de trás para a frente. Tinha ouvido absoluto. Kanner examinou a criança, e nos anos seguintes começou a identificar traços similares em outras crianças. Em 1943, Kanner publicou um artigo, “Autistic Disturbances of Affective Contact” [Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo] na revista *The Nervous Child*. O artigo apresentava estudos de caso de onze crianças de idade variando de 2 anos e quatro meses a 11 anos, sendo oito meninos e três meninas, que, segundo ele, compartilhavam um conjunto de sintomas. (ROSENBERG, 2011)

Kanner já nos dá uma idéia dos sintomas patognomônicos. Ele sinaliza a “inabilidade de se relacionar com pessoas e situações” desde o início de sua vida, “uma solidão autista extrema” em relação aos estímulos externos, “uma falha em assumir uma postura antecipatória” ao ser carregado, “uma dificuldade em adquirir fala comunicativa”, e “excelente memória em bloco”. Embora ele tenha listado uma série de outros sintomas, estes seriam os mais destacados e facilmente identificáveis. Conclui o artigo com: “Nós devemos, então, assumir que estas crianças vieram ao mundo com uma capacidade inata para formar o costumeiro contato afetivo com pessoas, biologicamente fornecido, assim como outras crianças vêm ao mundo com déficits inatos físicos ou intelectuais”. (ROSENBERG, 2011, p. 23)

Kanner se inclinou pela explicação biológica do autismo, ao menos no início. No artigo de 1943 ele afirmou que os comportamentos autistas pareciam se apresentar desde tenra idade. No parágrafo final ele escreveu: “Devemos, portanto, supor que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade biologicamente inata de formar laços afetivos comuns de base biológica com as pessoas, assim como outras crianças vêm ao mundo com incapacidades físicas ou intelectuais inatas.” (GRANDIN, 2015, l. 114-131)

Contudo um aspecto das suas observações o deixara intrigado: o fato dos pacientes serem filhos de pais altamente inteligentes e que “Em todo o grupo, há muito poucos pais e mães afetuosos. Em sua maioria, os pais, avós e parentes colaterais são pessoas bastante preocupadas com abstrações de natureza científica, literária ou artística e seu interesse genuíno

pelas pessoas é limitado.” Segundo Grandin, esses comentários de Kanner não são tão condenatórios dos pais como podem parecer.

Nesse estágio inicial do estudo sobre o autismo, Kanner não estava necessariamente sugerindo causa e efeito. Nem dizendo que, ao se comportarem desse modo, os pais levavam os filhos a se comportarem daquele modo. Em vez disso, estava constatando semelhanças entre os pais e seus pacientes. Afinal, pais e filhos provinham do mesmo pool genético. Os comportamentos de ambas as gerações poderiam ter origem no mesmo tropeço biológico. (GRANDIN, 2015, l. 131-153).

Contudo, em artigo posterior de 1949, Kanner mudou a atenção do biológico para o psicológico. O artigo tinha dez páginas e meia; Kanner gastou cinco páginas e meia tratando do comportamento dos pais. Onze anos depois, em entrevista à Time, ele afirmou que as crianças autistas em geral eram fruto de pais “que se descongelaram apenas o suficiente para gerar um filho”. Como ele era o primeiro e o mais eminente especialista na questão do autismo, sua atitude influenciou o pensamento médico por pelo menos um quarto de século. (GRANDIN, 2015, l. 131-153).

Para Grandin (2015), Kanner se equivocou ao atribuir causas psicológicas às crianças, justificando que uma criação inadequada leva ao mal comportamento e que todo mal comportamento é resultado de uma má criação.

Kanner provavelmente se complicou pelo fato de que o comportamento de crianças com uma criação inadequada pode se parecer com o comportamento de crianças com autismo. As crianças com autismo podem ser rudes quando, na verdade, apenas desconhecem as regras sociais. Elas podem ter acessos de raiva. Não param quietas, não compartilham os brinquedos, interrompem as conversas dos adultos. Se você nunca estudou o comportamento de crianças com autismo, poderá facilmente concluir que o problema são os pais, e não as crianças. Mas onde Kanner errou feio foi em supor que, como a criação inadequada podia levar ao mau comportamento, todo mau comportamento devia ser resultado dessa criação. Ele supôs que a capacidade de uma criança de três anos de nomear todos os presidentes e vice-presidentes dos EUA não podia não se dever à intervenção externa. Supôs que o comportamento psiquicamente isolado ou fisicamente destrutivo não podia não ser provocado por pais emocionalmente distantes. Na verdade, Kanner inverteu causa e efeito. A criança não se comportava de modo psiquicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psiquicamente isolado ou fisicamente destrutivo. (GRANDIN, 2015, l. 153-170)

Bruno Bettelheim, diretor da Escola Ortogenética de Chicago para crianças com transtornos, utilizou-se da lógica reversa de Kanner e em 1967 ele publicou **A fortaleza vazia**, livro que popularizou a noção de Kanner da mãe geladeira. Para Bettelheim o autismo provavelmente tinha natureza biológica e suas ideias sobre o autismo se baseavam nos princípios psicanalíticos. Ele afirmou que a criança autista está biologicamente predisposta aos sintomas, o autismo estaria latente até que a criação inadequada lhe desse um sopro de vida.* (GRANDIN, 2015, l. 170-191).

A palavra autismo aparecia para descrever sintomas do diagnóstico da esquizofrenia segundo a Associação Americana de Psiquiatria (AAP) que padronizou os diagnósticos psiquiátricos na primeira edição do DSM, publicada em 1952. No verbete Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil havia referência às “reações psicóticas em crianças, manifestando-se principalmente no autismo” — sem maiores explicações sobre o que era o autismo. (GRANDIN, 2015, l. 191-211).

A segunda edição do DSM foi publicada em 1968 e, à diferença da edição de 1952, não trazia nenhuma menção ao autismo. Já na década de 1970 a psiquiatria passou por uma mudança de perspectiva, buscando se concentrar nos efeitos, buscaram classificar os sintomas de maneira rígida, ordenada e uniforme. Mas provavelmente o aumento da medicação foi o maior fator na mudança do foco na psiquiatria da causa para os efeitos, da busca do dano psíquico para a catalogação dos sintomas. Os psiquiatras acreditavam que não era preciso buscar as causas dos sintomas para tratar os pacientes. “Era mais fácil aliviar o sofrimento do paciente simplesmente tratando os efeitos.” (GRANDIN, 2015, l. 231-250).

Para tratar os efeitos os médicos precisavam saber quais medicamentos se adequavam às enfermidades, isto é, precisavam identificar com mais precisão as enfermidades. No caso do autismo a equipe da Associação Americana de Psiquiatria (AAA) deveria diferenciar os sintomas autísticos da esquizofrenia (delírios, alucinações etc.), elaborando uma lista de sintomas. “Uma lista que não se sobrepusesse aos outros sintomas da esquizofrenia indicava a possibilidade de um diagnóstico à parte: autismo infantil, ou síndrome de Kanner.” (GRANDIN, 2015, l. 251-265).

É com o DSM-III, publicado em 1980, que aparece uma lista do autismo infantil em uma categoria mais ampla denominada transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Para ter o diagnóstico de autismo infantil, o paciente precisava cumprir seis critérios. Um deles era a ausência de sintomas que sugerissem esquizofrenia. Os outros eram: Surgimento antes dos 30 meses. Ausência geral de responsividade às pessoas. Grandes déficits no desenvolvimento da linguagem. Quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal. Reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, p. ex., resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados ou inanimados. (GRANDIN, 2015, l. 251-265).

Mas esta descrição não era precisa. Na verdade, ela se tornou uma espécie de alvo móvel, mudando a cada nova edição do DSM, à medida que a AAP tentava definir com precisão o que era o autismo.

Em 1987, a revisão do DSM-III, o DSM-III-R, não só mudou o nome do diagnóstico (de autismo infantil para transtorno autista) como expandiu o número de critérios de diagnóstico de seis para dezesseis, dividiu-os em três categorias e especificou que a pessoa deveria portar

ao menos oito sintomas, dos quais no mínimo dois deveriam pertencer à categoria A, um à categoria B e um à categoria C. Esta expansão levou a índices mais elevados de diagnósticos.

Em 1996, um estudo comparou os critérios do DSM-III e do DSM-III-R aplicados a uma amostra de 194 crianças em idade pré-escolar “com disfunções sociais relevantes”. Segundo o DSM-III, 51% das crianças seriam autistas. Segundo o DSM-III-R, 91% das mesmas crianças seriam autistas. A edição de 1987 do DSM também expandiu um diagnóstico anterior na categoria TGD, o transtorno global do desenvolvimento atípico, com um diagnóstico abrangente que cobria casos em que os sintomas de autismo eram mais brandos ou em que a maioria, mas não todos os sintomas, estavam presentes: o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE). (GRANDIN, 2015, p. 267)

O DSM-IV, 1994, acrescenta o diagnóstico da síndrome de Asperger. Em 1981, a psiquiatra e médica britânica Lorna Wing tinha apresentado um trabalho desenvolvido pelo pediatra austríaco Hans Asperger em 1943 e 1944. Enquanto Kanner tentava definir o autismo, Asperger identificava um tipo de criança que partilhava diversos comportamentos perceptíveis.

Hans Asperger publicou sua tese de doutorado em 1944, descrevendo quatro crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, inclusive empregando o mesmo termo – autista, para descrever seus sintomas:

- falta de empatia, pouca capacidade de fazer amigos, conversas unilaterais, absorção intensa em um interesse em especial e movimentos desajeitados,
- falar sem parar sobre seus assuntos favoritos; apelidando-os de “professorezinhos” (GRANDIN, 2015, l. 267).

Embora ambos os trabalhos tenham sido publicados em anos próximos, as descrições só foram comparadas em 1981, quando Lorna Wing traduziu o artigo de Hans Asperger e o publicou em revista de língua inglesa. Ambos, Kanner e Asperger, descrevem crianças com habilidades cognitivas irregulares e habilidades extraordinárias (sobretudo no campo da memória e das habilidades visuais). (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015)

Asperger chamou a síndrome de “psicopatia autista”, mas, para Wing, devido às associações infelizes à palavra psicopatia ao longo dos anos, preferiu o termo síndrome de Asperger.

Segundo Grandin (2015) este acréscimo no DSM IV foi importante por dois motivos: atribuiu reconhecimento formal à Asperger e transformou o modo como pensamos o autismo.

A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o DSM-IV; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” e, quando surgiu a revisão do DSM-IV em 2000, os que faziam diagnósticos usavam alternativamente transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ou TEA). (GRANDIN, 2015, l. 293-298).

A partir do DSM IV, o autismo passa a se constituir em um conceito heterogêneo que inclui múltiplos sintomas, com variedades de manifestações clínicas, bem como uma ampla gama de níveis de desenvolvimento e funcionamento (KAMP-BECKER e cols., 2010 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015). Transtornos do Espectro Autista (TEA) incluem diagnósticos de autismo, síndrome de Asperger (SA) e transtornos invasivos do desenvolvimento não especificados, e os seus critérios diagnósticos são comportamentais, incluindo uma diversidade de graus e comprometimentos dentro da tríade, sendo os indivíduos portadores de SA diferentes daqueles com autismo por não apresentarem atrasos significativos de linguagem, ausência de retardo mental e demonstrarem habilidades específicas (NEWSHAFFER e cols., 2007; RUTTER, 2005 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015).

Posteriormente, os critérios do DSM-IV-TR (1996) tentam estabelecer uma melhor discriminação para as diferentes manifestações sintomatológicas, relatando-se que é um quadro iniciado antes dos 3 anos de idade, decorrente de uma vasta gama de condições pré, peri e pós-natais (Quadro 1).

Quadro 1: Critérios de diagnóstico diferencial no TEA

<p>A. Um total de seis (ou mais) itens de (1), (2) e (3), com pelo menos dois de (1), um de (2) e um de (3):</p> <p>1. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, postura corporal e gestos para regular a interação social; • Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento; • Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (p. ex., não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse); • Falta de reciprocidade social ou emocional. <p>2. Prejuízos qualitativos na comunicação, manifestados por pelo um dos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhado por uma tentativa de compensar por meio de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímica);
--

- Em indivíduos com fala adequada, acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou manter uma conversação;
- Uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;
- Falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variados e espontâneos, apropriados ao nível de desenvolvimento.

3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes aspectos:

- Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco;
- Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais;
- Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (p. ex., agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- Preocupação persistente com partes de objetos.

B. Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos 3 anos de idade: 1) interação social; 2) linguagem para fins de comunicação social; ou 3) jogos imaginativos ou simbólicos.

C. A perturbação não é mais bem explicada para o transtorno de Reti ou transtorno desintegrativo da infância.

Fonte: ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015

Observa-se uma variação dos sintomas e suas características comportamentais que se alteram durante o desenvolvimento (Klin, 2006 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015). Essas variações se expressam de modos diversos e em diferentes combinações, assim, nem todas as crianças com o mesmo diagnóstico apresentam os mesmos sintomas nas mesmas intensidades (GREENSPAN E WIEDER, 2006, apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015).

A presença de déficits motores, evidências desde as descrições iniciais, indica que prejuízos motores são fato comum nas crianças com TEA e estão presentes tanto nos indivíduos com funcionamento elevado como baixo; porém, essas alterações não são o aspecto central no autismo (LARSON; MOSTOFOSKY, 2009 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015).

Autismo é, então, considerado enquanto uma síndrome comportamental com etiologias biológicas múltiplas e evolução de um distúrbio do desenvolvimento, caracterizada por déficit na interação social e no relacionamento com os outros, associado a alterações de linguagem e comportamento (GILLBERG, 1990 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015).

Em 1993, a CID-10 (Código Internacional de Doenças), encontra-se o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento descrito como:

Grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. (OMS, 1996)

Estabelecem-se, então, subgrupos específicos para seu diagnóstico, todos eles caracterizando diferentes quadros clínicos, evoluções e prognósticos, sendo, portanto, de fundamental importância seu estabelecimento. O diagnóstico diferencial dos quadros intragrupo Transtornos Abrangentes do Desenvolvimento inclui quadros tão diversos, como síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos e quadros não especificados. Assim, considerando-se diagnóstico, prognóstico e tratamento, o diagnóstico diferencial entre esses diferentes grupos torna-se de fundamental importância e passa a ser uma das grandes dificuldades do clínico (Quadro 2).

Quadro 2: Diagnóstico diferencial dos quadros intragrupo

<p>Autismo infantil – transtorno global do desenvolvimento caracterizado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de 3 anos; b) apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. É acompanhado ainda por numerosas outras manifestações inespecíficas, como, por exemplo, fobias, perturbações do sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade);
<p>Síndrome de Asperger – com maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses específicos e circunscritos com histórico familiar de problemas similares e baixa associação a quadros convulsivos;</p>
<p>Síndrome de Rett – ocorrência no sexo feminino, sendo reconhecida entre 5 e 30 meses. Apresenta marcado déficit no desenvolvimento com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual importante e forte associação a quadros convulsivos;</p>
<p>Transtornos desintegrativos – em geral, já diagnosticados a partir dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de sociabilidade e comunicação pobres, alta frequência de síndrome convulsiva e prognóstico pobre;</p>

Transtornos abrangentes não especificados – com idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo.

Fonte: ASSUMPÇÃO e KUCZYNSKI (2015)

A partir do DSM-V o TEA caracteriza-se por

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 (...) o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de **padrões restritos e repetitivos** de comportamento, interesses ou atividades. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 72)

Algumas outras discretas alterações foram estabelecidas como critérios diagnósticos que deve preencher os critérios 1, 2 e 3, a seguir:

Quadro 3: Alterações diagnósticas no DSM-V

<p>1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; • Falta de reciprocidade social; • Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
<p>2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das seguintes maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; • Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; • Interesses restritos, fixos e intensos.
<p>3. Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar por completo até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.</p>

Fonte: ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI (2015)

Estabelece-se, assim, uma nova denominação para a categoria, o de Transtorno do Espectro do Autismo, que inclui transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, retirando-se do grupo a síndrome de Rett, já com etiologia claramente definida. Assim, como o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, admite-se que ele seja mais bem representado por uma

única categoria diagnóstica, adaptável conforme apresentação clínica individual, o que permite incluir especificidades clínicas, como, por exemplo, transtornos genéticos conhecidos, epilepsia, deficiência intelectual e outros. (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015, l. 10).

Conforme pode ser observado, os três domínios característicos no DSM-IV-TR tornam-se dois: 1. Deficiências sociais e de comunicação;

2. Interesses restritos, fixos e intensos e comportamentos repetitivos.

Passa a se considerar que déficits na comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis, e podem ser avaliados com mais acurácia quando observados como um único conjunto de sintomas. Considera-se que atrasos de linguagem não são características exclusivas dos transtornos do espectro do autismo e nem são universais dentro dele. Podem ser definidos como fatores que influenciam os sintomas clínicos e não como critérios do diagnóstico. (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015, l. 11)

Considera-se comportamentos sensoriais incomuns, explicitamente incluídos dentro de um subdomínio de comportamentos motores e verbais estereotipados sendo relevantes, sobretudo para crianças mais novas. Observa-se que a sintomatologia deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectada antes, por conta das demandas sociais mínimas na infância precoce, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida. (ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI, 2015, l. 11)

Assumpção (2015) faz um quadro demonstrativo abordando a caracterização de gravidade dos quadros clínicos:

<i>Gravidade do TEA</i>	<i>Comunicação social</i>	<i>Comportamentos repetitivos e interesses restritos</i>
Nível 3 – requer suporte intenso	Graves déficits em comunicação verbal e não verbal, ocasionando graves prejuízos no funcionamento social; interações sociais muito limitadas e mínima resposta social ao contato com outras pessoas	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem muito no funcionamento em todas as esferas. Intenso desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, com grande dificuldade no redirecionamento dos interesses ou de se dirigir para outros rapidamente
Nível 2 – requer suporte grande	Graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que surgem sempre, mesmo com suportes, em locais limitados. Observam-se respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas	Preocupações ou interesses fixos frequentes, óbvios a um observador casual, e que interferem em vários contextos. Desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos
Nível 1 – requer suporte	Sem suporte local, o déficit social ocasiona prejuízos. Dificuldades em iniciar relações sociais e claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social. Observa-se interesse diminuído pelas relações sociais	Rituais e comportamentos repetitivos interferem, de modo acentuado, no funcionamento em vários contextos. Resiste às tentativas de interrupção dos rituais e ao redirecionamento de seus interesses fixos

Figura 8: Níveis de gravidade dos Transtornos do Espectro Autístico

Fonte: ASSUMPÇÃO e KUCZYNSKI (2015)

Assumpção (2015) observa as transformações que o conceito e, em consequência, a abordagem clínica e terapêutica do autismo sofreu desde o momento de sua descrição por Kanner:

Quadro 4: Transformações do conceito de autismo

<p>Mudanças na prevalência: os TEA deixam de ser considerados quadros raros, conforme a concepção de Kanner, passando a apresentar uma prevalência de 4:10.000 com o advento do DSM-III (APA, 1980) chegando hoje até 1:100 (FOMBONNE, 2005 apud ASSUMPÇÃO, KUCZYNSKI, 2015)</p>
<p>Mudanças conceituais: de doença a síndrome, de ser considerado como apresentando um comprometimento afetivo para um déficit cognitivo e de etiologia de base psicogênica a uma etiologia biológica.</p>
<p>Mudanças terapêuticas: passa-se do tratamento com antipsicóticos, a partir da consideração do quadro como uma forma precoce de psicose infantil para o tratamento de sintomas-alvo a partir de sua conceituação enquanto síndrome de etiologias múltiplas. Passa-se, ainda, da psicoterapia de base analítica, quando nele se pensava como decorrente de dificuldades nas primeiras relações objetivas, para abordagens pedagógicas com base cognitivo-comportamental em função da consideração sobre as dificuldades cognitivas implícitas no quadro.</p>

Fonte: ASSUMPÇÃO; KUCZYNSKI (2015)

O TEA passou a constar na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11 (*ICD-11 na sigla em inglês para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), lançada no ano de 2018 pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O documento seguiu a alteração feita em 2013 na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-V (na sigla em inglês para: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), que reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo num só diagnóstico: TEA.

A CID-10 trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD — sob o código **F84**), como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros TGD (F84.8) e TGD sem Outra Especificação

(F84.9). A nova versão da classificação une todos esses diagnósticos no **Transtorno do Espectro do Autismo** (código **6A02** — em inglês: *Autism Spectrum Disorder* — ASD), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

No CID 11³ o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na **interação social** recíproca (iniciar e sustentar) e por **padrões de comportamento e interesses restritos e ou repetitivos e inflexíveis**. Os termos de **autismo leve, moderado e severo** foram excluídos.

Quadro 5: Nova Classificação de autismo segundo CID 11

<p>6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;</p> <p>6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;</p> <p>6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;</p> <p>6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;</p> <p>6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;</p> <p>6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;</p> <p>6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado.</p>
--

Fonte: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>

Legalmente no Brasil temos a Lei Berenice Piana 12.764/12, marco histórico com garantias de atendimento aos alunos autistas que em seu artigo 1º, parágrafo 1º, incisos I, II traz a definição da pessoa com Transtorno Espectro Autista:

³ A CID-11, que foi apresentada para adoção dos Estados Membros em maio de 2019 (durante a Assembleia Mundial da Saúde), entrará em vigor em 1º de janeiro de 2022. A versão lançada agora é uma pré-visualização e permitirá aos países planejar seu uso, preparar traduções e treinar profissionais de saúde.
Mais informações (em inglês) no site da OMS (<http://www.who.int/health-topics/international-classification-of-diseases>).

Art. 1º Esta lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

No Brasil não há estudos de prevalência de autismo, não temos números oficiais. Segundo um artigo da Revista Autismo intitulado **Quantos autistas há no Brasil?**, mostra um estudo-piloto, em 2011, no interior de São Paulo, na cidade de Atibaia, que resultou em 1 autista para cada 367 crianças — a pesquisa foi feita num bairro de apenas 20 mil habitantes daquela cidade, coordenado pelo médico Marcos Tomanik Mercadante, psiquiatra da infância e adolescência, referência em autismo no país.

A psicóloga Sabrina Bandini Ribeiro, doutora em psiquiatria e psicologia médica, e uma das autoras desse estudo pioneiro, participou ainda de um outro estudo-piloto no Brasil, este somente na cidade com maior PIB (produto interno bruto) do país, São Paulo, em 2018, a respeito da idade média de diagnóstico de autismo: chegou ao número de 4 anos e 11 meses e meio (4,97), mas com uma variação bem grande — por isso, mais estudos devem ser feitos. Para efeito de comparação, a idade média de diagnóstico nos EUA é de 4 anos de idade, segundo bem mais abrangente estudo, também em 2018, em 11 estados americanos. (*Quantos autistas há no Brasil?*, 2019, p. 423)

O que podemos é dizer que o país pode ter aproximadamente 2 milhões de pessoas com autismo, segundo estimativas globais da ONU de 1% da população ser autista, aproximadamente. O Brasil, conforme projeção do IBGE, ultrapassou os 208 milhões de habitantes em agosto de 2018. Ou seja, não dá para afirmar um número. Quando tivermos será um passo rumo a políticas públicas para atender a essa população e suas famílias. (*Quantos autistas há no Brasil?*, 2019, p. 491)

O Diário Oficial da União publicou em sua edição de 19 de julho de 2019 a Lei nº 13.861/2019, sancionada em 18/07/19 trata da inclusão de informações específicas sobre pessoas com autismo, nos censos demográficos realizados a partir deste ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A lei altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de

1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Atualmente, não existem dados oficiais sobre as pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil. (In: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2019-07/diario-oficial-publica-que-inclui-autismo-nos-censos-do-ibge>)

4.1 A escola e o aluno autista

Segundo Cunha (2017) não há respostas prontas para as questões da educação, mas relatos de experiências, troca de saberes na construção de um caminho. O autismo requer do professor estudo, preparação e dedicação. Além das características autísticas, o aluno tem como atributo sua natureza de aprendiz. Ressalta que na educação “quem mostra o caminho é quem aprende e não quem ensina” (CUNHA, 2017, p. 29) A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que o próprio diagnóstico geralmente surge do ambiente escolar, através das observações dos professores.

Na escola, devem-se utilizar o afeto e os estímulos peculiares do aluno para conduzi-lo ao aprendizado, porque, na educação, quem mostra o caminho e quem aprende e não quem ensina. A observação é extremamente relevante na avaliação do grau de autismo. A observação, sem dúvida, é o primeiro passo para uma educação com resultados. (CUNHA, 2017, p. 29)

O foco da educação deve estar no processo e não nos resultados, respeitando o ritmo de seus alunos. O primeiro passo ao trabalhar com aluno com autismo é observar e investigar o contexto dos comportamentos. O professor não terá do aluno uma descrição do que está acontecendo, o entendimento virá do entendimento de contextos comportamentais, para isso faz-se necessário um professor vigilante, sensível e perseverante.

O padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino. O mundo repleto de responsabilidade e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista, por isso ele sente segurança em sua rotina. Entretanto, a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. Este princípio pode nortear, também, a prática educativa do professor. O estímulo para uma saudável vida diária traz confiança e pode abrir oportunidades para o ensino de novas habilidades (CUNHA, 2017, p. 35).

As práticas pedagógicas para Fontes (2013) devem refletir a cultura e as políticas de valorização da diversidade, devem assegurar que as atividades desenvolvidas considere as experiências fora do espaço escolar. Os professores são os principais agentes de inclusão devem mobilizar os apoios e recursos que eliminem barreiras. Devem ter um conceito amplo de currículo que extrapole a ideia de listas de conteúdo.

Deve haver um planejamento sobre o processo de ensino colaborativo, inclusive assegurando todos os recursos disponíveis (tempo, dinheiro e apoio de outros profissionais). Deve ser contínuo visando revisar os progressos dos alunos, fazendo ajustes quando necessário, além de desenvolver estratégias e avaliações.

Mello (2001) discorre sobre a inclusão de alunos autistas e faz uma crítica de que é comum a ideia de colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando que ela comece a imitar as outras crianças. A criança autista, quando pequena, raramente imita as outras. Passa a fazer isto somente após desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa.

Partindo dessa premissa, pode-se dizer que há necessidade de mediação com o intuito de auxiliar o aluno a ter consciência de si mesmo e das demais pessoas para então promover as interações sociais, uma vez que sozinho tende a se retrair e isolar. Mello (2001) reflete que a inclusão busca ir além de colocar a criança dentro da escola e esperar que ela realize sozinha todas as adaptações e descobertas necessárias para o sucesso desta operação. O foco está na inclusão escolar como na criação de mecanismos para promover as adaptações necessárias, às suas necessidades educacionais, às suas dificuldades e potencialidades. A escola deve intervir para mediar situações de contato social, buscando sempre o desenvolvimento pleno do aluno.

Para Cunha (2017) não tem como falar de inclusão sem mencionar o papel do professor. “É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão.” (CUNHA, 2017, p. 101) O autor enfatiza sobre a importância de fazer a inclusão livre de rótulos. A concepção sobre a possibilidade de aprendizagem do autista corresponde às barreiras impostas por aqueles que participam do processo de inclusão (professores, funcionários, pais dos demais alunos e a própria família do educando), limitando e desestimulando e interferindo na aprendizagem e no convívio social que tais barreiras podem causar. O professor ao subestimar a capacidade de aprendizagem de seu aluno corre o risco de que o conteúdo compartilhado não seja aprendido justamente pelo fato do docente não buscar novas estratégias metodológicas, desperdiçando a oportunidade de explorar o potencial da criança.

Segundo esse autor, as condições de inclusão alicerçam-se na construção do currículo escolar. “É comum vermos professores preocupados com a cientificidade da sua disciplina, mas esquecendo-se da humanidade de seu ofício.” (CUNHA, 2017, p. 102). Devemos olhar o aluno em sua integridade, na sua estrutura biológica, afetiva e social. O aluno não está incluído se não for agente de sua aprendizagem. É necessário um olhar cuidadoso no planejamento que privilegie atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia da criança. Não basta que a escola esteja equipada de recursos didáticos materiais é necessário a ampliação da formação

profissional do professor que abra caminhos para que o professor saiba onde buscar auxílio sempre que precisar.

O sistema educacional deve oferecer possibilidades de trabalho com base nos preceitos da autonomia, uma vez que o próprio professor também necessita de autonomia para elaborar seu plano de trabalho e executá-lo. Somente o docente que está em constante contato com seus alunos pode adequar sua proposta de atuação às suas necessidades. (CUNHA, 2014)

Alunos autistas possuem interesses, fixações, em coisas bem peculiares, não estando abertos para aprenderem outras coisas enquanto não deixam de lado o objeto de fixação. Por isso, a intervenção educacional deve ser realizada sobre estes interesses peculiares do aluno. “Se realmente quisermos construir com o nosso educando, atraentes situações de aprendizagem, não caberá em nosso trabalho nenhum modelo pedagógico que não parta dele”. (CUNHA, 2017, p. 56). Nesse sentido somente o professor que vivencia diversas situações com o aluno conseguirá estabelecer uma forma de aprendizado efetiva com o aluno.

Os materiais pedagógicos na educação do aluno autista devem conter atividades e objetos que explorem os sentidos, que são naturalmente estimulantes. Ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento. (CUNHA, 2017).

Quanto à capacidade de interação social, o aluno autista costuma apresentar uma postura de isolamento e até mesmo de irritação quando se sente “invadido” no âmbito escolar. As atividades de interação devem ser realizadas de forma cautelosa, com compreensão e respeito, para isso o professor precisa planejar e desenvolver seu trabalho embasado no currículo e na sensibilidade e reflexão acerca dos objetivos da educação desse aluno.

A aprendizagem tem uma ligação direta com fatores biológicos, psíquicos e emocionais. Muitas vezes fatores emocionais interferem em nossa capacidade de experimentar o mundo. Entretanto, quando nossas dimensões afetivas são estimuladas, “nossos sonhos e desejos florescem e descortinam os processos que dão acesso ao saber.” (CUNHA, 2017, p 94). Quando o aluno está envolvido afetivamente com o processo de aprendizagem, fica mais motivado a aprender e a construir interações ao seu redor, independentemente de suas dificuldades. “[...] nada mais estimulante do que as relações na família e na escola mediadas pelo amor.” (CUNHA, 2017, p.94).

5 - METODOLOGIA DE TRABALHO

Após revisão sistemática e aprofundada da literatura, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram selecionadas buscando uma coerência entre o conceito de ensino colaborativo e a prática utilizada em sala de aula e o conceito de autismo e a adequada intervenção pedagógica.

A abordagem de pesquisa adotada é qualitativa, como processo de reflexão e análise da realidade, a partir de um estudo de caso, observando os profissionais envolvidos através de relatos a partir de entrevistas.

Segundo Lüdke e André (1986) o que norteia o conceito de pesquisa qualitativa é o ambiente natural como fonte direta de dados, os dados coletados são descritivos, há uma preocupação maior com o processo, mais do que com o produto. O pesquisador dá especial atenção ao significado que as pessoas dão às coisas e cuidado ao revelar os pontos de vista dos participantes, pois depende suas percepções.

Segundo Godoy (1995) no estudo de caso, o pesquisador utiliza uma variedade de dados que são coletados em diferentes momentos e por várias fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista.

Os instrumentos de pesquisa procuraram experimentar análise e discussão sobre as vivências e realidades observadas no contexto escolar utilizando-se de estudo de caso a partir de relatos de professores através de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto de forma espontânea possibilitando uma abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado podendo tocar em assuntos mais complexos e delicados. Segundo Quaresma e Bovi (2005) esse tipo de entrevista “é muito utilizada quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (QUARESMA e BOVI, 2005, p. 75). As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

A transcrição de material verbal parte da transcrição literal da entrevista gravada com a inclusão de sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala. O processamento da informação está dentro de esquema interpretativo já existente. Segundo Günther (2006) existe um elo entre a transcrição dos dados obtidos e sua interpretação que são voltadas para elementos significativos para o observador/pesquisador.

Se o meio de representação de dados forma o elo com a técnica da coleta de dados, a construção de sistemas descritivos a partir da transcrição faz o elo com a interpretação dos dados. Embora a pesquisa qualitativa seja mais indutiva do que dedutiva, não há como afirmar que a construção de um sistema descritivo seja totalmente livre de perspectivas, valores e emoções de quem prepara um sistema de categorização de eventos. (GÜNTHER 2006, p. 206)

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIARA e a pesquisa iniciou-se após assinatura do termo de consentimento dos professores e da Secretaria Municipal de Educação. Foram realizados todos os cuidados necessários para garantir a pesquisa com seres humanos, preservando sua integridade, e eliminando qualquer possibilidade de identificação dos participantes e local de pesquisa.

5.1 – Contexto de estudo

A unidade escolar em que ocorreu a pesquisa fica num bairro residencial periférico em que residem famílias de diversas camadas sociais. Nas redondezas da escola, há algumas casas comerciais, um centro de educação e recreação na qual desenvolve atividades de recreação no contra-turno escolar para crianças de 06 a 12 anos. Há, ainda, uma biblioteca comunitária que localiza-se em prédio anexo a escola. O bairro possui também em suas proximidades escola de Educação Infantil municipal, Ensino Fundamental e Médio pertencentes a rede estadual de ensino.

A escola pertence à Rede Municipal de ensino, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. As atividades da escola tiveram início em 1998. Oferece Ensino Fundamental Regular, organizado em ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e ciclo II (4º e 5º anos), funcionando em dois turnos: matutino e vespertino.

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado que atende crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou laudo médico que especifique sua necessidade de atendimento.

Os princípios que orientam a Proposta Política Pedagógica desta unidade escolar estão de acordo com as bases da Aprendizagem Dialógica, que fundamentam a Proposta de Comunidades de Aprendizagem e desejam garantir que todas as pessoas tenham acesso aos conhecimentos necessários para participar da sociedade da informação. Assim, a escola procura trabalhar em parceria com a comunidade, com o desejo de orientar as ações para a construção da melhoria da aprendizagem. A Comunidade de Aprendizagem trata-se de uma proposta de transformação social, voltada para a formação, para a diversidade, baseada no diálogo e na

democratização do espaço educativo. Seus princípios estão apoiados na Teoria Crítica Comunicativa da Educação, resultado de estudos da Teoria da Ação Comunicativa de Habermans e dos estudos de Paulo Freire. Oferecendo assim, em algumas salas de aula, práticas educativas bem-sucedidas como: tertúlias literárias dialógicas, tertúlias de artes, tertúlia musical e grupos interativos, além de atividades extracurriculares de inglês e espanhol no período noturno às segundas-feiras das 17h40 às 18h30.

O ingresso na Unidade Escolar ocorre no início e durante o período letivo, respeitando a ordem de preenchimento de lista de espera. A inscrição é feita na Unidade Escolar, sendo está inserida no sistema da Central de Vagas do município, que por sua vez faz o chamamento conforme surgem as vagas. As vagas são oferecidas a partir de análise geográfica, assim atendendo os bairros circunvizinhos.

As turmas são formadas conforme as necessidades educativas, a fim de melhorar o relacionamento e a aprendizagem da turma. Os alunos retidos são distribuídos nas turmas que atendam aquele ano, procurando garantir um equilíbrio em todas as classes entre alunos retidos e não retidos. Os estudantes com necessidades educativas especiais, com ou sem laudo, são atendidos na sala regular através do ensino colaborativo e no contra-turno em Sala de Recursos Multifuncionais.

Neste município são respeitadas em todas as Unidades Escolares os horários de HTPC e HTPI.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é utilizado para estudo, planejamento de conteúdo, implementação/avaliação do currículo da rede municipal, diálogo, divisão de tarefas e busca de soluções coletivas para resolver problemas que venham afetar a qualidade do ensino ou o funcionamento da Unidade Escolar.

O Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) vem atender ao parágrafo 4º da lei nº 11.738, de 16 de junho de 2008, no qual os professores passaram a cumprir 2/3 (dois terços) de sua jornada de trabalho no desempenho de atividades de interação com educandos. Assim, o Horário de Trabalho Pedagógico Individual corresponde a 1/3 (um terço) restante de sua carga horária, devendo ser cumprido no próprio ambiente da escola. Este horário destina-se à formação em serviço, planejamento e demais atividades de cunho pedagógico.

A unidade escolar possui dezoito salas, sendo onze ocupadas pelas classes regulares, uma sala de apoio pedagógico especial, uma rádio, uma sala de informática, uma sala de HTPI/ apoio docente, uma sala destinada para aula de música, sala dos professores, sala de direção e sala de secretaria. Além das salas, outros ambientes completam a estrutura física da escola,

como: uma quadra coberta, um tanque de areia com brinquedos (parque), uma biblioteca e uma casa utilizada como almoxarifado.

O corpo docente em sala regular é composto por vinte e seis professores, titulares de cargo, classificados por concurso público municipal de provas e títulos. Atuam também professores efetivos com sede na Secretaria Municipal de Educação e/ou admitidos em caráter temporário que substituem professores que encontram-se afastados em cargo de direção de unidade escolar, de assessoras, chefias na Secretaria Municipal de Educação e por licença sem vencimentos e/ou saúde.

A direção da unidade escolar é composta pela Diretora e Assessora de Direção, com função gratificada, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação. A função de Apoio Docente – coordenadora pedagógica é realizada por uma professora efetiva, por escolha da direção da escola.

Na secretaria da Unidade Escolar, há um Auxiliar Administrativo Escolar, com curso superior completo, e uma merendeira readaptada, com domínio administrativo.

Para o preparo da alimentação escolar, a unidade escolar conta quatro merendeiras, com ensino médio completo.

Como apoio aos professores e auxiliando no processo educativo dos estudantes, atuam três Agentes Educacionais, responsáveis pela tiragem de cópias, separação e entrega de materiais didáticos, pedagógicos, escolares, organização dos recursos pedagógicos, apoio e cuidado dos alunos nos momentos coletivos.

A escola conta ainda com quatro profissionais atuando na limpeza e manutenção, sendo que dois são funcionários efetivos, os demais funcionários de empresa terceirizada contratada pela prefeitura. Atuam também na unidade escolar dois controladores de acesso terceirizados, auxiliando na entrada e saída de pessoas durante todo o tempo em que a escola está em funcionamento.

Os recursos financeiros vêm de recursos próprios adquiridos a partir da realização de eventos e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Conselho de Escola é composto por docentes, técnico-administrativos e familiares. Há reuniões mensais para discussão de assuntos pertinentes à escola nos âmbitos financeiro, pedagógico e administrativo.

A Associação de Pais e Mestres (APM), juntamente com o Conselho de Escola, atua nas discussões e deliberações sobre assuntos pertinentes à escola e executa e fiscaliza o gasto de verbas arrecadadas pela escola e encaminhadas por Programas do Governo Federal (PDDE).

A proposta curricular da Unidade Escolar está descrita nos planejamentos de cada ciclo, seguindo as propostas da Secretaria Municipal de Educação.

Com o aumento e acesso ao diagnóstico de autismo verifica-se que no município há uma grande demanda pela educação especial para o atendimento desses alunos. Somente na escola onde a pesquisa foi realizada são 18 alunos com diagnóstico de autismo, dez professores acompanhando os alunos na sala de aula todos os dias, durante algumas horas (em média três horas por dia). Esses atendimentos costumam acontecer após o pedido feito pela família junto ao Ministério Público. Esses alunos costumam ser atendidos também pela Sala de Recursos Multifuncionais. Os alunos que não recebem atendimentos diários estipulados via ordem judicial costumam receber atendimentos colaborativos de uma a duas vezes por semana, com duração de cinquenta minutos cada. Há duas professoras de educação especial contratadas para exercerem o ensino colaborativo uma em cada período (manhã e tarde), a carga horária com alunos é de 10 horas/aula semanais. São formados em Pedagogia, com ênfase em Educação Especial e licenciatura em Educação Especial.

O Projeto Político Pedagógico da escola contemplando o apoio colaborativo em sala de aula específica que:

Professores da Educação Especial unem-se às professoras das salas regulares para juntas desenvolverem atividades e acompanharem estudantes com necessidades educacionais especiais.

Estagiários em sala de aula (de Pedagogia e da Educação Especial).

Além disso, consciente da importância do trabalho comum entre professores visando um ensino colaborativo, em 2011 o município colocou em pauta no Plano Municipal de Educação, documento com vigência de 2012 a 2021, a importância de ter professores de Educação Especial nas salas de aula dando apoio ao professor regular. Desde então essa prática se faz presente no município.

5.2 – Procedimento de trabalho

O procedimento de trabalho foi composto por três fases:

1) Recrutamento e seleção dos participantes

Foram identificados na Secretaria Municipal de Educação os estudantes matriculados com TEA leve que estão sendo atendidos pelo ensino colaborativo.

Logo após, foi feito o contato com a escola e com os professores envolvidos na abordagem colaborativa de ensino e que tinham como aluno autistas leves. Os professores envolvidos assinaram um termo de consentimento de pesquisa (APÊNDICE A).

Foram entrevistados três professores regentes e dois professores de educação especial.

Os critérios para a escolha dos professores participantes foram:

- a) o interesse na participação do estudo;
- b) Atuar como professor do estudante com TEA leve.

Os participantes e colaboradores da pesquisa receberam nomes fictícios, mantendo-se o sigilo. Todas responderam questões em uma entrevista semiestruturada.

2) Aplicações de entrevista com professores

Foi elaborada uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) aplicada aos professores em relação à prática, conceito de ensino colaborativo e desenvolvimento do aluno com autismo leve frente à proposta de coensino. A entrevista visou analisar as condições de trabalho, desenvolvimento da formação, o processo da parceria entre os professores e o desenvolvimento do aluno dentro deste quadro.

O registro foi feito no momento em que a entrevista aconteceu mediante gravações de áudio por parte da pesquisadora.

3) Análise de dados

A análise dos dados auferiu a partir das entrevistas o conceito do ensino colaborativo, e algumas ações entre os professores para atendimento do aluno com autismo, descrevendo suas necessidades e seu desenvolvimento.

Na análise de dados observou-se o contexto de estudo e a realização da entrevista.

No contexto de estudo temos o ambiente escolar descrito a partir do Projeto Político Pedagógico, seus professores, o contexto histórico e cultural. Na entrevista observa-se a fala dos participantes e o referencial teórico estudado.

6 - ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção serão apresentados os dados das entrevistas realizadas com as docentes.

O grupo de docentes era bastante heterogêneo, uma delas tinha como formação apenas o magistério, a mais jovem estava cursando o mestrado. Apenas uma nunca havia tido contato com aluno com autismo e nunca havia trabalhado com o ensino colaborativo. Todas conheciam o conceito de autismo e a maioria havia realizado um curso de curta duração sobre autismo e análise do comportamento, oferecido pela SME. Segue abaixo o quadro de caracterização das profissionais:

Quadro 6: Caracterização das participantes

Professora - idade	Atuação Sala Regular ou Educação Especial Efetiva ou temporária	formação	Tempo de magistério	Experiência com aluno de inclusão	Experiência com ensino colaborativo
Elaine – 52 anos	Sala Regular - efetiva	Magistério Está cursando Pedagogia Fez um curso de 30 horas pela UFSCar sobre autismo	10 anos	Sim, nos anos anteriores, inclusive com autismo. Mas, aluno com autismo leve é o primeiro ano.	Teve uma experiência curta, a professora de Educação Especial exonerou pouco tempo após o início do trabalho colaborativo
Elvira - 53 anos	Sala Regular-efetiva	Magistério Fez um curso de 30 horas pela UFSCar sobre autismo	25 anos	Sim, teve principalmente alunos com deficiência intelectual, síndrome de down. Com autismo é o primeiro ano.	Não
Fabiola – 35 anos	Sala Regular - efetiva	Pedagogia e licenciatura em geografia. Fez um curso de 30 horas pela UFSCar sobre autismo	9 anos	Sim, teve experiências nos anos anteriores com inclusão com alunos com deficiência intelectual e autismo.	Sim, no ano anterior teve um professor colaborativo para um aluno autista em grau leve em período integral que a criança estava na escola.
Pietra- 40 anos	Educação Especial-contrato temporário	Pedagogia, psicopedagogia, educação infantil e séries iniciais, educação especial Educação Especial ênfase em deficiência física e intelectual(EAD), neste momento está cursando educação especial com ênfase em deficiência intelectual (EAD).	5 anos de magistério, 4 anos no ensino regular e o primeiro na educação especial	Primeiro ano com alunos de inclusão.	Não tinha experiência com ensino colaborativo. Atende aluno colaborativamente todos os dias das 7:30 as 11:30 (horário estabelecido a partir de ordem judicial)
Antonella- 25 anos	Educação Especial-efetiva	Licenciatura em Educação Especial Está fazendo Mestrado em Educação Especial - UFSCar	3 anos de magistério, todos na educação especial	Sim. Durante os 3 anos teve contato com alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, baixa visão, autismo e altas habilidades/ superdotação. Tanto	Tem experiência com ensino colaborativo. Faz atendimentos algumas vezes por semana com tempo de aproximadamente cinquenta minutos cada atendimento. Atende o aluno colaborativamente duas vezes

				em Sala de Recursos como no Ensino Colaborativo	por semana, atendimentos de cinquenta minutos
--	--	--	--	---	---

Fonte: elaborado pela autora

A partir da análise foi possível estabelecer cinco eixos considerando o roteiro elaborado e as respostas dadas pela entrevistada: o que se entende por Ensino Colaborativo, entendimento sobre autismo leve, adaptação e planejamento dos conteúdos, a prática do ensino colaborativo e as dificuldades relatadas pelos professores.

Eixo 1: O que se entende por Ensino Colaborativo

No caso dos alunos com autismo leve, é comum entre os professores a fala sobre a importância do apoio colaborativo, todos apontaram que o ensino colaborativo beneficiará o aluno. Entretanto ainda são pouco definidos os papéis que cada professor exerce sobre o aluno, como verifica-se na fala das professoras de sala regular Elaine e Elvira sobre a professora de educação Especial:

*Quando ela chegou, ela disse que veio pra ajudar com o Lucas, não ficar com os outros. Se a criança está perto dela, ela ajuda. Eu não fico pedindo pra ela ajudar, pois não sei se essa é a função dela. Quando ela foi atribuir aula, eu não sei o que disseram pra ela, eu acho que **fica claro que a função dela é ficar só com aquele aluno**, eu vi isso com outras professoras também (sobre as outras professoras de educação especial que acompanham os demais alunos). (Elaine)*

Ela senta com ele, ela ajuda ele a fazer tudo. Eu não peço pra ela ficar com outra criança porque não sei se pode. Ela é bacana, ela até deixa, mas eu não sei se pode. (Elvira)

Mendes (2014) coloca que há na implantação desse modelo de ensino um entrave, o qual não se pode ser imposto, deve haver o desejo de adotar e deve ser construído a partir de uma cultura colaborativa. Há uma resistência inicial que se deve ao fato de não haver uma formação para se trabalhar juntos.

Embora os professores pesquisados estejam abertos para receber os professores de educação especial, demonstram que desconhecem esse tipo de ensino.

A professora está aqui pra auxiliar ele, em alguma coisa que ele precisar. Se ele não entender alguma coisa, como ela está ali perto dele, dando maior atenção pra ele, eu acho que ela orienta ele. É uma orientação que ele precisa, por que sozinho ele não consegue fazer. Mas com ajuda de uma pessoa mais perto, ele tem muito mais facilidade. (Elaine)

É uma colaboração, ela está colaborando comigo, ela não me atrapalha, ela é bacana. (...) Nunca tive professor de educação especial na minha sala. É a primeira vez. Ela é tranquila, ela fica na dela. (Elvira)

A professora Fabíola enfatiza o ensino colaborativo especificando a necessidade de adaptações para o aluno:

Eu vejo o professor colaborando com as atividades da sala, fazendo uma adaptação do que está sendo e o nível que a criança está para estar entendendo, então, por exemplo, se eu estou ensinando sílabas ou vogais, ela vai fazer a mesma coisa com a criança, se a criança passa a não entender, ela vai colaborar de uma forma ela que ela adapte para que ela tenha a mesma concepção dos outros, para que ele não fique atrasado na aprendizagem.

Percebe-se na fala dessas professoras um equívoco do termo colaboração, com a impressão de um distanciamento entre os profissionais em que o professor de educação especial seria um “ajudante” para a realização das atividades realizadas pelo aluno. Ou até mesmo o professor responsável por ele. Como por exemplo na fala da professora Elvira sobre o trabalho da professora de educação especial: “*ela me ajuda em tudo que eu precisar, mas eu procuro deixar ela com ele.*” e volta ao distanciamento entre os trabalhos: “[...] *Ela tem esse jeito bom, pode ser que com outro professor não seja legal. O professor sabe que não pode passar daquele limite, ela já sabe.*”

A professora Pietra de educação Especial demonstrou desconhecimento quanto a terminologia e o atendimento colaborativo, enfatizando a fala de que o trabalho é uma ajuda, um apoio nas atividades desenvolvidas:

Aprendi só sobre sala de recursos. De colaborativo nunca tinha ouvido falar. (...) Eu acho que vai muito da direção da escola e da rede (sobre como deve ser o ensino colaborativo). Se as crianças faltam a gente pode ajudar as outras crianças. Se ele já terminou a atividade eu posso ajudar as outras crianças, acho legal. A gente sempre procura ajudar. Ontem eu até achei que a professora ia ficar brava porque eu ajudei outra criança. (Pietra)

Muito boa (sobre a professora), ela faz a parte dela, eu faço a minha, e uma complementa a outra. Tem o encaixe perfeito das duas. Eu gosto de trabalhar com ela por isso mesmo, eu não me intrometo no trabalho dela, ela não se intromete no meu, é o que auxilia né. (Pietra)

A professora Antonella que é de educação especial, tem licenciatura na área descreve o ensino colaborativo e demonstra ter maior conhecimento sobre o conceito do ensino colaborativo:

O ensino colaborativo é um tipo de trabalho em que o professor especialista da educação especial trabalha junto com o professor da sala regular de modo que compartilham planejamento, aplicação da atividade, avaliação e responsabilidade pelo aluno. De modo que o professor da educação especial trabalhe mais com o professor não ficando apenas com o aluno público alvo, mas que os dois juntos tenham a possibilidade de trabalho que beneficie a classe inteira.

E faz um relato de como se sente ao iniciar o ensino colaborativo, que muitas vezes pode perdurar o ano inteiro:

Quando é um professor mais fechado que só te vê como ajudante, as vezes eu me sinto como uma estagiária, quando trabalhamos com esses professores mais tradicionais, ficamos sabendo na hora o que será trabalhado, nunca temos informações ao longo da semana, como está sendo.... Se não é a gente sempre tomar a iniciativa, não tem essa coisa de compartilhar. (Antonella)

O ensino colaborativo é definido como uma aproximação entre o professor do ensino regular e do ensino especial, na qual os dois professores se responsabilizam e compartilham o planejamento, a dedicação e a avaliação para um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que alguns possuem necessidades especiais. Segundo Fontes (2009) o que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é só a cooperação entre os docentes, prevista em alternativas de suporte como as salas de recursos, por exemplo, mas é a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades; por isso, também, a estratégia pode ser chamada de co-ensino ou bidocência.

Capelline e Mendes (2007) apostam na capacidade de unir habilidades de cada professor, complementando-se quanto a soluções de problemas e os resultados esperados.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES, 2007, p.126).

A familiaridade com o currículo é essencial. No início o professor de Educação Especial pode não estar familiarizado com o conteúdo e a metodologia utilizada pelo professor regular e este pode possuir limitada confiança nas habilidades do professor de Educação Especial, gerando uma falta de confiança entre os dois.

O desenvolvimento do processo deve gerar um aumento de confiança e competência de ambos os professores. Os professores precisam discutir metas, adaptações, necessárias para os estudantes obterem sucesso. O planejamento deve ocorrer antes do início do ano escolar. Os programas planejados inicialmente tendem a ser padronizados, sendo que as modificações e adaptações são geralmente para alunos considerados de educação especial.

A princípio o professor de Educação Especial pode ser visto como um auxiliar em sala de aula. Após esse estágio, as modificações passam a serem vistas como necessárias, o que resulta em uma diferenciação na forma de ensinar os conceitos que os estudantes deverão apreender.

Observou-se na interação entre os professoras que todas estavam abertas para que o trabalho desse certo, demonstrando comunicação e abertura para o diálogo.

É bem necessário, o trabalho dela. Ela ajuda a adaptar o material pra ele. (...) É muito tranquilo ter a Pietra na sala, ela ajuda bastante. (Elaine)

Eu preciso dela, ela me ajuda em tudo que eu precisar (...) Ela é tranquila, bacana. As vezes surge um novidade na sala e ela também participa. Sinto à vontade com ela e agora com ele também. (Elvira)

A Antonella é maravilhosa, eu posso falar pra ela com antecedência, uma atividade específica, pra que ela possa adaptar, ela traz adaptada. Se o conteúdo não está rendendo, ela tira ele um pouco da sala para que ele dê uma melhorada no foco. (Fabiola)

A professora Antonella de Educação Especial faz uma comparação sobre os modelos de ensino de duas professoras e sobre sua participação no dia-a-dia da sala de aula:

Depende do perfil da professora que vamos fazer o colaborativo, quando você percebe que é bem acolhida o negócio parece que flui automaticamente, sem a gente perceber, não precisa ficar explicando: ó, eu sou a professora tal, vou dar colaborativo que é isso, isso, isso... com a Vivian, por exemplo, já aconteceu o colaborativo sem dar nome aos bois. Agora com a Fê, por exemplo, ela tem um perfil de trabalho que é mais tradicional, então é a minha sala, são meus alunos, ela não te vê como uma pessoa para compartilhar, eu estou ali para ajudar ela, o que ela propõe pra classe. Com a Vivian tem mais troca, mais liberdade. Com a Fê não tenho mobilidade na sala, é só com o Marcos. Já com a Vivian, muitas vezes ela fica com o aluno e eu com o restante da sala. Ela vê o Gabriel como aluno dela também, tira algumas dúvidas, assim como eu também tiro minhas dúvidas com ela. Acontece naturalmente, é muito prazeroso, que acredito ser o ideal, como tem que ser esse modelo de ensino. Se sempre fosse assim ia dar bom pra todo mundo. (Antonella)

A comunicação entre os professores é, no início, reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação, mas posteriormente, ela deve se tornar mais efetiva, aberta e interativa, o que resultará no desenvolvimento de estilos de comunicação efetivos voltados para os estudantes, que necessitam se desenvolver. (MENDES, 2014). A professora Antonella consegue descrever a relação que estabelece entre duas professoras regulares de perfis diferentes de personalidade e metodologia utilizada em sala:

Quando é um professor mais fechado que só te vê como ajudante, as vezes eu me sinto como uma estagiária, quando trabalhamos com esses professores mais tradicionais, ficamos sabendo na hora o que será trabalhado, nunca temos informações ao longo da semana, como está sendo.... Se não é a gente sempre tomar a iniciativa, não tem essa coisa de compartilhar. A professora V. me encontra no corredor do ônibus e conta coisas que aconteceu, porque ela vê outro profissional trabalhando junto.

Os professores devem estabelecer junto um arranjo físico da sala de aula, ou seja, do espaço físico, dos materiais didáticos, dos estudantes e dos professores. Inicialmente, esse arranjo pode gerar a impressão de total separação entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais, e os professores da Educação Especial geralmente não se sentem à

vontade para usar os materiais e o espaço da sala. Após certo período os professores começam a partilhar os materiais e a territorialidade torna-se menos evidente. Ao final, ambos os professores controlam o espaço e os alunos conjuntamente.

Percebe-se na fala da professora de educação especial um estágio inicial entre elas, de comunicação superficial, ainda tem limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, a comunicação é formal e infrequente. Neste caso corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio:

Já a Fabíola é assim, sou só professora naquele dia, ajudando ela e só. Me sinto uma estagiária, sentadinha do lado dele, não posso sair do script, de só ajudar o aluno de educação especial. Às vezes as crianças vêm conversar comigo, ela já dá um grito, ela não gosta. (Antonella)

Quando os professores trabalham numa sala de aula, ambos devem entender seus papéis e como reger seus alunos. Mendes (2014) cita Gately e Gately ao descrever o gerenciamento da sala de aula, que envolve dois componentes: as estruturas e as relações. No estágio inicial, em alguns momentos o educador especial assume o papel de gerente dos comportamentos dos alunos e o outro professor ensina. No estágio colaborativo, ambos os professores estão envolvidos no desenvolvimento do sistema de gerenciamento que beneficia todos os alunos.

Quando os co-professores estão trabalhando no estágio inicial, frequentemente observamos dois tipos de serviços: o professor regular ensinando um grupo e o professor de educação especial assumindo o papel de assistente. Frequentemente o educador especial é visto andando pela sala de aula ajudando os alunos a permanecerem na carteira ou auxiliando no gerenciamento do comportamento dos mesmos. Isto acontece até estes dois professores atingirem o nível colaborativo. O planejamento é mútuo e compartilhar ideias se torna a norma na fase colaboradora. No nível colaborativo, ambos os professores participam da apresentação da lição, fornecem instruções e estruturam as atividades de aprendizagem. Os alunos interagem com os dois professores. (MENDES, 2014)

É possível afirmar que o ensino colaborativo viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas em processos de inclusão, através de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito à escolarização para todos. Prevê a individualização do ensino, com o cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos. Pois, quando os professores compartilham o mesmo espaço de ensino e de aprendizagem em que o aluno com necessidades específicas está inserido – a sala de aula – ambos observam, de forma contextualizada, as mediações que cada um oferece ao aluno, podendo assim, compartilhar

questionamentos e conhecimentos e melhor organizar seu saber docente. (BRAUN, MARIN, 2016)

Compreendido como um modelo de coensino que implica na transformação da estrutura escolar a partir da disponibilização de professores para oferecer suporte na sala de aula e, além disto, é validada em algumas experiências na escola revelando a importância de abordagens diferenciadas de ensino, tanto para o aluno que requer adequações, quanto para os demais alunos. Todos beneficiam-se com diversas possibilidades de aprender e demonstrar o aprendizado. Desenvolvendo uma compreensão mais contextualizada sobre a diversidade em sala de aula, sob a perspectiva de buscar novos caminhos; tirando o foco dos limites ou das dificuldades do aluno. (BRAUN, MARIN, 2016)

Sobre o conhecimento e experiência de trabalhar com autismo a professora Antonella é a que teve maior contato:

Todos os anos tive alunos autistas leves. Esse ano estou com vários autistas mais comprometidos, nos outros anos eu nem percebia que o aluno era autista leve. Não dava pra perceber.

Eixo 2: Entendimento sobre autismo leve

Sobre o conceito de autismo, todas conheciam o conceito de autismo com quadro de maior dependência, quanto aos alunos com autismo leve algumas desconheciam que poderiam ser considerados autistas, mas todas reconhecem que necessitam de apoio escolar para ter um melhor desenvolvimento.

Do jeito que a gente viu no curso, não. (a professora compara o conceito de autismo que aprendeu com o autismo de seu aluno). Do jeitinho dele é a primeira vez que estou vendo. (...) Criança com o problema dele, pra mim é novidade, tem criança mais comprometida, entendeu? Agora eu estou entendendo mais ele. (Elvira)

Desse jeitinho dele não tive nenhum aluno. Já tive aluno de educação especial, com síndrome de down, outras coisas. Autista não, eu nem sabia que se chamava autismo. (Pietra)

Numa primeira vista, não vejo nada. Se você olhar assim, não percebo nada. Com o convívio percebo que tem dificuldades no dia-a-dia. De ver assim, você não nota nada. (Elaine)

Uma das professoras faz uma comparação entre dois autistas leves que tem na sala de aula:

O Vitor, por exemplo, parece super inteligente, ele fala coisas que parece inteligente, só que ele se perde nas coisas, nas hora de realizar as atividades, na hora de organizar, até mesmo de prestar atenção. Ele não presta atenção nas coisas. O Lucas é calado, quase não fala. Ele nunca vem, nunca pergunta as coisas, não responde. Com as outras crianças ele interage bem, em tudo, nas brincadeiras. Só nas

atividades mesmo é que ele precisa, e eu não sei o porquê dele precisar, qual é o motivo. (Elaine)

Segundo Cunha (2017) a pessoa com autismo cria formas próprias de se relacionar com o mundo. Não interage normalmente com os outros, inclusive com os pais, apresentam problemas de cognição, com reflexo na fala, na escrita e em outras áreas.

Na infância, através das relações com o outro e com os objetos apresentam-se funcionais e simbólicas. No autismo a interação é prejudicada, os conhecimentos são descortinados e os objetos apresentam-se como estimulação sensorial apenas. Surgem dificuldades para simbolizar e prejuízos na fala. Para Cunha (2017), a inteligência não depende apenas do que foi herdado, mas também a soma da interação e com o mundo exterior. O padrão de comportamento inclui desde rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras.

Duas professoras demonstraram reconhecer características autísticas de seus alunos que mesmo leve tem suas necessidades:

Ao meu ver o autismo do Marcos é leve, ele aprende, interage com outras crianças, ele conversa. Ele tenta realizar todas as atividades em sala de aula, tem bom relacionamento com os colegas, participa de tudo. (...) Mesmo sendo um autismo leve, ele não consegue acompanhar os conteúdos. Ele tem uma boa coordenação motora por ser autista, mas não é igual a dos outros, ele consegue copiar da lousa, as coisas assim, mas ele não consegue associar letra som, quantificar todos os número. (Fabiola)

Eu vejo leve, quando não tem problema de comportamento, por exemplo. É autismo leve porque não dá trabalho na sala de aula. Mas na parte de aprendizagem necessita muito de intervenção. (Antonella)

Uma das professoras de educação especial reconhece não ter estudado sobre o autismo em seus cursos de formação:

A gente ouve muito pouco, só o básico. Ouve mais sobre o intelectual. (Pietra)

E descreve as maiores dificuldades do aluno em sala de aula, enfatizando a insegurança do aluno:

A maior dificuldade é no acolhimento. De alfabetização não, ele vai bem. Ele precisa só da companhia, de estar perto, do resto eles conseguem fazer sozinho. (Pietra)

É normal a criança sentir-se desconfortável em um ambiente como o da escola, buscar apoio nas coisas que se movimentam, permanecendo concentradas apenas nesses objetos. É normal a birra quando alguém a contraria. O professor precisa aprender a se relacionar com o mundo autístico. Cunha (2017) explicita que nessa relação “quem aprende primeiro é o

professor e quem vai ensinar-lhe é seu aluno.”(CUNHA, 2017, p. 33). Por sorte os alunos das professoras em questão não apresentavam birra, nem apego a objetos.

Um dos alunos apresenta grande desvio sensorial que muitas vezes o impede de fazer atividades na quadra (apresentações, gincanas, por exemplo) e aula de música.

O Carlos não participa de atividades quando tem bastante criança, ele fica nervoso. As vezes ele participa da aula de música, mas tem dias que tapa os ouvidos e pede para sair. Na educação física ele participa, mas do jeitinho dele. Ele brinca quando as crianças procuram por ele, mas logo ele fica andando de um lado pro outro, igual ele faz no parque. Ele não vai na areia, fica sozinho. Andando do jeitinho dele, nas pontas dos pés. (Elvira)

Existem uma hipersensibilidade aos estímulos do ambiente e uma busca por sensações. O tato, a audição e a visão são campos extremamente sensíveis. Às vezes não suportam barulho, assustam-se. Outras vezes atraem-se por algum barulho. Há um interesse em tocar objetos ou leva-los à pele. No campo visual, orientam-se para os aspectos locais da informação. Ficam presos à observação de um pequeno detalhe no ambiente, imperceptível para nós, não atentando para todo o resto. (CUNHA, 2017)

O Marcos é muito bonzinho. Ele entende tudo que a gente fala. Mas fica com aquela carinha, olhando para um ponto, com aquele sorrisinho. Ele se dispersa muito fácil, olhinho dele chega a brilhar. Toda hora tem que chamar sua atenção para a atividade, tem que ficar indo na sua carteira, falando direto com ele. (Fabiola)

Quando há sensibilidade auditiva, é bom falar baixo e procurar manter o ambiente mais tranquilo possível. Quando não é possível interromper o barulho o professor deve tranquilizar o aluno e redirecionar sua atenção e não valorizar as reações excessivas.

A percepção tátil é sempre fonte de descobertas por meio de materiais ou brinquedos pedagógicos. Quanto ao campo visual o professor deve conduzir seu olhar para aquilo que ele faz. (CUNHA, 2017)

No autismo ocorre um desenvolvimento interativo mais lento. Não há procura de contato com outras pessoas. Essa dificuldade de convivência social acaba contribuindo para a existência de comportamentos repetitivos e exclusivistas. A comunicação, a fala, a capacidade imaginativa, a memória e o desenvolvimento cognitivo ficam prejudicados pela falta de interação. Conseqüentemente não há compreensão dos preceitos sociais que dão propósito e significado a vários aspectos de nossa vida. Não ocorrendo assim, aprendizado das condutas, das atividades, das brincadeiras e de tantas outras coisas que descobrimos na convivência social (CUNHA, 2017). Por isso, é de extrema importância o convívio em sala de aula com outras crianças. Sempre que possível, o tempo com os demais será sempre acrescido e nunca diminuído. Ele descobrirá as regras sociais, a cordialidade, a amizade através da convivência.

Porque a sua autonomia e a interação social são ganhos que ajudam o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo.

Sobre a observar e analisar o aluno a professora Elvira faz a seguinte descrição:

Estou conhecendo o Carlos agora, depois de dois meses. As maiores dificuldades são: ele precisa de alguém do lado, pra sentir seguro. Ele se vira do jeitinho dele, se você mandar ele escrever, ele escreve. A integração com as outras crianças agora está melhor, ele era mais imaturo, agora ele cresceu um pouco, quando ele fala não é não, ele não é muito de papo, é difícil ele te dar uma resposta. Quando ele te dá, é aquela resposta que você já sabe.... Ele fala pouco, mas fala. Ele me contou que tem um irmão que se chama Murilo, que eu não sabia. Se ele chega na sala, quando é o pai que traz é melhor, ele dá menos trabalho, chora menos. A coordenação motora dele melhorou. Eu queria que ele lesse mais pra mim, ele não lê, quando ele fala não é não. Eu acho que ele não confiava em mim, mas agora está confiando. Ele senta com qualquer pessoa que senta do lado dele. Se chegar alguém estranho e sentar do lado dele, ele fica, olha que interessante. Agora eu peço pra ele não sair da sala, ele fica. Antes ele saía muito, tinha que ficar procurando ele.

Segundo Cunha (2017) é importante observar e investigar o contexto dos comportamentos e as suas razões. É necessário um olhar cuidadoso das situações que causam atitudes prejudiciais, pois estas limitam a aprendizagem. O professor não deve esperar que seu aluno diga o que está acontecendo. “O entendimento preciso dos contextos comportamentais demandará permanente vigilância, sensibilidade e perseverança do educador.” (CUNHA, 2017, p. 30) Como se observa na fala da professora Elvira que contou com o tempo de convivência para conhecer seu aluno e tem para com ele uma escuta, tentando perceber a natureza de seu comportamento.

O foco da educação deve estar no processo e não nos resultados, respeitando o ritmo de seus alunos. O primeiro passo ao trabalhar com aluno com autismo é observar e investigar o contexto dos comportamentos. O professor não terá do aluno uma descrição do que está acontecendo, o entendimento virá do entendimento de contextos comportamentais, para isso faz-se necessário um professor vigilante, sensível e perseverante.

O padrão de comportamento autístico impõe rigidez a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos e brincadeiras. Isto tende a ser uma dificuldade para o ensino. O mundo repleto de responsabilidades e surpresas pode ser desafiante e confuso para o autista, por isso ele sente segurança em sua rotina. Entretanto, a rotina pode ser transformada em uma ferramenta, criando uma possibilidade de aprendizagem. Este princípio pode nortear, também, a prática educativa do professor. O estímulo para uma saudável vida diária trás confiança e pode abrir oportunidades para o ensino de novas habilidades (CUNHA, 2017, p. 35).

Quanto ao relato sobre o desempenho dos alunos em sala, todas as professoras relatam a dificuldade em relação a autonomia de seus alunos. A necessidade de alguém sempre por perto para auxiliá-lo.

O Lucas a gente percebe que ele consegue fazer as coisas, ele entende, mas não tem autonomia pra fazer sozinho. Ele precisa desse apoio. Como ele entende, eu não entendo porque ele não consegue fazer sozinho, como ele não tem a iniciativa de fazer. Ele precisa de uma pessoa, mesmo quando ela não está, uma outra criança que já terminou a atividade que ajuda, ele consegue. (Elaine)

Ela senta com ele, ela ajuda ele a fazer tudo. (Elvira)

Ele desfoca muito, principalmente depois do recreio. Na hora que eu sento com ele, consigo fazer todas as atividades, precisa de um professor pra toda hora. (Fabiola)

Eu acho que vale a pena porque eles sentem segurança quando tem alguém junto com eles, eles deslancham. Se não tivesse eles iam bloquear ali, no meu ponto de vista. A gente estando ali do lado eles pegam e vão embora, só de ter aquela segurança de ter a gente por perto eles conseguem fazer tudo. (Pietra)

Cunha (2017) observa que o que mais atrapalha na aprendizagem do autista é o déficit de concentração, que causa uma grande dificuldade na compreensão dos comandos fornecidos.

O professor deve estimular a concentração do aluno durante as tarefas, para minimizar as dificuldades comunicativas e não a existência de algum problema cognitivo. Entretanto, quando o foco na atividade está de acordo com o interesse do aluno, é mais fácil manter a atenção, mesmo diante da dificuldade na tarefa. O autor aponta três estágios que devem ser observados durante a aprendizagem:

- Primeiro estágio: reconhecimento das habilidades que o aluno possui e as que devem ser adquiridas. Tem como objetivo proporcionar ao professor informações sobre o que o aluno já sabe e traçar uma metodologia para auxiliá-lo a alcançar as que ainda não possui. Nesta fase o mais importante é atrair a atenção do aluno e provocar o desejo de aprender.
- Segundo estágio: interação do aluno com o professor. Estabelecem formas de comunicação, ainda que seja apenas com o olhar, descobrindo o que lhe chama a atenção. O comportamento é uma forma de expressão que não pode passar despercebida.
- terceiro estágio: o aluno possui mais autonomia para explorar todo o ambiente e as pessoas que o cercam. O aluno pode participar normalmente com os outros alunos, sem constante intervenção. As atividades interativas inibem o isolamento e reduzem os comportamentos inadequados.

Por menor que seja a duração do tempo de concentração, não se deve compreender que ela não exista, é essencial que o educador mantenha-se atento às situações de aprendizagem que são criadas espontaneamente, e aproveitar os breves momentos em que se consegue a concentração do aluno. O perfil do educador deve ser de persistência para continuar empenhando esforços para ensinar os alunos. (CUNHA, 2017)

Outro ponto descrito por Cunha (2017) é a relação de afeto envolvida no desenvolvimento do aluno autista. Independente da capacidade intelectual existe uma grande dificuldade para reconhecer os sentimentos e afetos de outrem. Entretanto, percebe-se que a afetividade dos pais e professores minimiza ou até mesmo reverte essa dificuldade de compreender expressões e gestos. Sempre que nos atentarmos para o interesse do aluno e seus desejos em nossa prática pedagógica estaremos comunicando com seu afeto. Encontramos na fala da professora Elvira quando procura compreender seu aluno, tentar conhecê-lo, percebe-se que há uma construção na relação que envolve não só conhecer o aluno, mas estabelece uma relação de afeto que vai além da preocupação pedagógica, preocupa-se que ele se sinta bem ou até mesmo tem preocupação com seu futuro.

*(...) agora ele cresceu um pouco, quando ele fala não é não, ele não é muito de papo, é difícil ele te dar uma resposta. Quando ele te dá, é aquela resposta que você já sabe... Ele fala pouco, mas fala. **Ele me contou que tem um irmão que se chama Murilo, que eu não sabia. Se ele chega na sala, quando é o pai que traz é melhor, ele dá menos trabalho, chora menos.** (...) Eu queria que ele lesse mais pra mim, ele não lê, quando ele fala não é não. **Eu acho que ele não confiava em mim, mas agora está confiando.** (...) Agora eu peço pra ele não sair da sala, ele fica. Antes ele saia muito, **tinha que ficar procurando ele.***

Eu fico pensando como ele estará daqui uns cinco anos. O que a gente pensa é que ele fique bem. Fico pensando se ele vai precisar de ajuda sempre. Ele vai para uma escola normal depois? Hoje ele está com sete, como ele estará com dezessete, eu fico pensando...

Eu acho que ele já melhorou bastante do começo do ano. (Elvira)

Eixo 3: Adaptação e planejamento dos conteúdos

Herdero (2010) chama de adaptações curriculares as ações mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecendo a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta às necessidades que manifestam em seu processo educativo, respeitando a diversidade. É importante que o educador busque conhecer cada vez mais seus alunos, procurando alternativas pedagógicas que melhor atendem às peculiaridades e necessidades de cada um.

Os objetivos da adaptação curricular segundo Herdero (2010) são:

- Promover a aprendizagem e a formação integral dos alunos;
- Dar autonomia ao trabalho dos alunos;
- Facilitar as oportunidades para a aprendizagem cooperativa;
- Atingir o máximo desenvolvimento dos alunos.

Além disso, as adaptações não se centralizarão somente no aluno/a; serão relativas e flexíveis, formarão um contínuo de menor a maior significação, e deverão ser revisadas e avaliadas constantemente. Trata-se de facilitar a livre realização de tarefas da forma mais

natural possível, propiciando a exploração e o estudo mais direto possível de seu meio sociocultural e de trabalho.

Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não é um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (HEREDERO, 2010, p. 200)

Para Mendes (2014) o ideal na adaptação é que o ensino seja modificado, sem se alterar os objetivos vinculados ao currículo. Entretanto, na prática nem sempre é possível como na fala das professoras:

Agora estamos combinado assim, deixei dois horários para ele, um para o colaborativo, com atividade que está sendo trabalhado com a sala. Neste horário ele está mais descansado, é antes do recreio. Ele dá conta, se dispersa com muita facilidade, a professora dá muita folhinha, uma folhinha atrás da outra, até o resto da sala fica perdido. Se as coisas fossem mais tranquilas, uma atividade de cada vez, esperar todos acabarem, não iria causar tanta ansiedade nele e na professora, ela iria dar conta. Mas como é muito conteúdo de uma vez, ele acaba ficando atrasado e o nosso trabalho é de: vamos, ó, está pedindo pra fazer isso aqui, tem que fazer isso aqui. Em vez de esperar ele por si só pensar no que é pra fazer, a gente já dá esse... No segundo horário deixo pra trabalhar algo mais pontual. (Antonella)

A Antonella é maravilhosa, eu posso falar pra ela com antecedência, uma atividade específica, pra que ela possa adaptar, ela traz adaptada. (...) Na hora que eu sento com ele, consigo fazer todas as atividades, precisa de um professor pra toda hora. Só que eu não estou conseguindo sentar o tempo todo com ele, eu demoro, então as vezes ele perde o foco. (Fabiola)

Ainda segundo Mendes (2014), o conhecimento prévio do planejamento por ambos os professores diminui a necessidade de improviso e fornece mais intencionalidade consoante com os objetivos de ensino.

Percebeu-se ações de trabalho individualizado, com a justificativa de que acontece quando é mais adequado retirar o aluno de sala para favorecer o processo de ensino e aprendizagem com uso de recursos específicos, como materiais concretos ou adaptados ou mesmo para que o aluno consiga ficar mais focado. Pode ser a mesma atividade que está sendo desenvolvida com a turma, mas com recursos e procedimentos diferentes, ou poderá ser outra atividade relacionada ao que o aluno precisa aprender naquele momento.

Se o conteúdo não está rendendo, ela tira ele um pouco da sala para que ele dê uma melhorada no foco, porque como é um horário que está desfavorecendo, porque é após a educação física, após o recreio, ele já não está rendendo como deveria, então a atenção dele está muito desfocada, estamos até estudando pra mudar o horário para o início da aula pra ver se ele aproveita mais, ele já está tendo uma relação de aprendizagem em relação à turma, a turma toda avançou e ele não. Ele desfoca muito, principalmente depois do recreio. (Fabiola)

Ferreira (2004) chama a atenção para a quebra de compartilhamento de experiências, que é tão importante quanto o desenvolvimento das crianças. São nas atividades compartilhadas e nas interações sociais que “há um entrelaçamento das dimensões cultural e histórica,

constitutiva do funcionamento humano. É nas atividades que se concretizam o relacionamento do microuniverso das funções psicológicas humanas e as condições macrosociais.” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 40-41)

O trabalho colaborativo ideal, portanto, deveria contar com um tempo diário para a elaboração e planejamento das atividades a serem realizadas em sala regular, o que nem sempre é viável. Como o exemplo disto, citamos a fala da professora Antonella, quando questionada sobre os aspectos negativos dentro da proposta colaborativa:

De negativo temos o tempo, porque colaborativo ainda é meio utópico. Na realidade que a gente vive no nosso município, acho que nem é da escola. É do município mesmo, porque pra ser considerado colaborativo deveríamos ter um período inteiro numa sala, os professores passando pra gente o planejamento com antecedência, pra não chegar em cima da hora termos que improvisar tudo, a gente já vai preparada para o que vai acontecer. Isso não acontece.

É necessário um tempo diário para que os dois professores planejem suas ações em conjunto. Neste momento, os professores compartilham o que ocorre quando um deles não está presente na sala de aula, possibilitando: reflexões, discussões e compartilhamento de ideias sobre o trabalho cotidiano na sala de aula. As modificações necessárias são idealizadas, adaptadas ao currículo e definidas as aplicações do trabalho, antes, durante e depois das aulas. (Mendes, 2014)

Quanto à atuação dos profissionais contaria com os dois educadores que participariam plenamente da elaboração das atividades, porém, cada qual no desempenho de sua função: o educador de sala regular, responsável pelo conteúdo, e o educador especial, responsável por facilitar a aprendizagem da atividade. (MENDES, 2014)

Os alunos de forma heterogênea participariam das atividades e ambos os professores trabalham com todos os alunos e a atividade “facilitada” atenderia a todos os alunos.

Neste aspecto a professora Antonella vislumbra a troca entre ambos:

(...) é legal (comentando sobre os pontos positivos deste modelo de ensino) porque a gente também acaba sendo pra nós um momento de respiro, certo ponto, porque você fica com as outras crianças também, você se apropria de “ene” coisas que acontecem em uma sala de aula, que, por exemplo, na sala de recursos não temos, ficamos só com aqueles alunos, trabalhando aquilo, sem saber o que acontece na sala deles. Já o colaborativo não, ele te permite ver o aluno de educação especial inserido na escola. Você percebe como ele está nas atividades, no momento de brincadeira, no momento de educação física, acho que isso é legal do colaborativo. E quando a professora colabora, você aprende com ela a parte que não é do nosso domínio, por exemplo, o que é esperado para uma criança no primeiro bimestre no primeiro ano. A gente não tem essa ideia. Então tem essa troca. E eles quando tem a humildade de

reconhecer que eles não conseguem fazer alguma coisa com os alunos de educação especial, nós podemos passar esse conhecimento. É muito legal quando eles falam: Ah, não tinha pensado nisso! (Antonella)

Devemos eliminar o que vem ocorrendo: o professor fica com a turma toda e o educador especial, no canto da sala com o aluno, isolados. Deve haver uma definição de papéis e responsabilidades em que ambos devem estar envolvidos na questão e na colaboração. Para isto, é importante que se definam os papéis em sala de aula, a fim de que sejam igualmente responsáveis pelas conquistas almejadas.

Mendes (2014) observa a compatibilidade entre os professores como um aspecto fundamental para o bom andamento do colaborativo, os professores devem estar de acordo com estilos e filosofias utilizada em sala de aula para que se obtenha sucesso no trabalho. Para isso, deverá haver uma comunicação, o diálogo entre os professores será primordial, pois as dificuldades encontradas serão superadas ou facilitadas quando o trabalho for feito em equipe, alcançando assim a proposta comum.

Não tem pontos negativos (ao relatar sobre os pontos positivos e negativos deste tipo de ensino), acho que depende do professor. (Elaine)

Pra mim só positivo, seria negativo se não houvesse combinação entre a professora, porque de repente vem uma professora que dá uma coisa que não está prevista para o ano, aí com certeza aconteceria um embate, de eu não concordar com o método utilizado, mas nunca aconteceu. Eu acho que a gente tem que conversar, meu método é esse, vamos puxar pra esse lado. É uma parceria. Eu só vejo ponto positivo. O aluno se beneficia muito deste atendimento, sou muito a favor. (Fabiola)

Ainda no município, a inserção em sala de aula, em termos da utilização do tempo, tem funcionado como uma itinerância, os professores queixam-se que não há profissional suficiente para acompanhar toda demanda de um aluno específico. Há alunos que são acompanhados durante todas as aulas, em todos os dias (no caso do município somente para aqueles que conseguem via ordem judicial), outros não:

Quer dizer, cinquenta minutos e você diz que está fazendo colaborativo? Você não ajuda nem o professor, nem a criança. O tempo é o que mais atrapalha nesse modelo de ensino. (Antonella)

No caso do Marcos o tempo que eu fico não é suficiente. Ele é bonzinho, mas se tivesse um professor colaborativo todos os dias com ele, de duas a três horas. Que fosse cinquenta minutos, mas diariamente, já teríamos um resultado mais positivo. Mas uma vez por semana, cinquenta minutos, pra querer dar conta de trabalhar tudo que foi dado na semana, ainda mais com uma professora conteudista, então naquela semana, por exemplo, se fosse trabalhar só a letrinha “a”, poderíamos trabalhar a matemática, contando letras, você pega o aluno aquele dia e só trabalha o “a”, mas agora eu vou pegar ele e a professora fala: ele está com dificuldade no “a”, no “b”, em traçar a letrinha “c”, então o que você vai trabalhar com essa criança? Você não dá conta. (Antonella)

A Antonella, professora de educação especial, o acompanha uma vez por semana, um atendimento de cinquenta minutos, toda quinta-feira. Um aluno como o Marcos, que

tem condições de aprendizagem como eu vejo que ele tem condições, percebo que está fazendo muita falta não ter o apoio colaborativo todos os dias em sala de aula. Na rede municipal temos apenas um professor colaborativo para toda a escola, então isso trouxe uma atividade de cinquenta minutos com ele em sala, vejo que é muito pouco, acho que a criança está perdendo muito, porque é muito importante essa ajuda que está sendo oferecida por pouco tempo. (Fabiola)

As professoras Fabiola e Antonella falam sobre a necessidade do acompanhamento do professor especializado para o aluno autista. Essa intervenção é necessária e por vezes essencial, contudo como consta na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu parágrafo único do parágrafo 3º, inciso III: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), portanto, deve comprovar a necessidade do acompanhante especializado, submetendo-se muitas vezes a um sistema burocrático, em que nem sempre há garantias de sucesso. Em alguns casos muitos conseguem desenvolver graus consideráveis de autonomia e que o professor de sala consegue conduzir o andamento da aula sem a presença de um especialista. No caso do município, para alguns alunos o acompanhante especializado existe de uma a duas vezes por semana, por um período de até cinquenta minutos. Mas, mesmo para o aluno autista de grau leve, percebe-se uma preocupação quanto ao seu desempenho relacionando-o ao tempo que o professor colaborativo mantém-se na sala. Devido à dificuldade de concentração dos alunos, o apoio em maior tempo possível se faz necessário, segundo a fala das professoras.

Eixo 4: a prática do ensino colaborativo

Os docentes que atuam colaborativamente em sala precisam de liberdade e autonomia para reger o processo de ensino, estabelecendo regras quanto aos seus papéis de referência e de autoridade, seja com a turma ou com um aluno, há necessidade de que reconheçam que se encontram numa área de negociação constante, onde a cumplicidade no ato pedagógico é a base do trabalho.

A formação de saberes docentes e práticas de inclusão inserem-se na constituição de uma nova cultura escolar, que precisamente deve ter como meta a construção de procedimentos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, de modo a favorecer o processo de construção de conhecimentos (BRAUN; MARIN, 2012, p.4).

O colaborativo requer um voluntarismo por parte dos docentes para que o trabalho aconteça. Porém, mesmo constatando que existência de professores indisponíveis para uma parceria, isso não pode ser considerado um impedimento para a realização da proposta. Para as autoras, essa resistência inicial acontece pelo fato de ser recente a cultura da colaboração entre

docentes do ensino especial e comum, este modelo de trabalho deve ser negociado e construído no cotidiano das escolas.

O voluntarismo é fundamental para o profissional se engajar no trabalho colaborativo, ele precisa querer estabelecer uma parceria. Mendes, Vilarongo e Zerbato destacam que encontramos limitação na escola quanto a prática colaborativa:

Essa resistência inicial se deve ao fato de que nem sempre há uma cultura de colaboração na escola e professores de Educação Especial e Educação Geral recebem comumente formações separadas, possuem culturas profissionais diferentes e não estão acostumados a trabalhar juntos. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 71-72)

O ensino colaborativo envolve uma construção de uma cultura colaborativa. Pensar a formação dos professores e o trabalho pedagógico com uma cultura colaborativa. Para Mendes (2014) a ideia de colaboração é a chave para a inclusão. Segundo a professora Antonella a falta de interação entre os professores é um dos empecilhos para que de fato o trabalho aconteça:

E eu acho também que os dois professores tem que querer trabalhar nesse modelo. Porque se você chega super empolgada e o outro professor não quer que você participe do planejamento, ele não quer que você ajude a sala, ele quer que você ajude só a criança, já perde o fio do que é colaborativo. Esse desconhecimento dos professores de não entender o que é o trabalho do colaborativo do professor de educação especial, acho que acaba sendo um empecilho pra funcionar de verdade. (Antonella)

A cultura de colaboração envolve uma nova cultura de planejamento, intervenção, execução e avaliação dos professores que passariam a realizar conjuntamente.

Entretanto nem sempre é fácil definir e separar com clareza os papéis dos professores do ensino regular e da educação especial. O trabalho de um depende do trabalho do outro. Mendes (2014) observa que para o professor regular que está acostumado a trabalhar sozinho trabalhar colaborativamente pode trazer a sensação de perda do lugar que foi conquistado. Ao longo da história da educação o professor atuou sozinho em sua sala.

Quanto ao professor regular não se notou esse sentimento, pois o professor da educação especial ainda é visto como professor auxiliar e não colaborativo.

A professora Pietra vem e ajuda ele com as atividades que estou dando no dia, ela fica sentada com ele. Ela fica sentada com ele, esse é o trabalho dela, não é? Ajudar ele nas coisas que ele tem dificuldade. (Elvira)

Mendes (2014) cita Conderman, Bresnahan e Perdensen (2009) ao descrever os pré-requisitos de quem desenvolve o colaborativo, que são:

- paridade baseada no espírito de equidade, não há hierarquia entre os profissionais, e sim respeito, pois cada um tem conhecimentos e experiências que devem ser compartilhadas,
- as decisões sobre o ensino e manejo de classe são mútuas e combinadas,

- todos os professores tem papel igualitário no momento de planejar, executar e avaliar as atividades realizadas.

Segundo esses autores, o colaborativo reside em metas compartilhadas, as quais são baseadas nos alunos e frequentemente se referem a melhorar o desempenho acadêmico dos mesmos ou aumentar o acesso ao currículo.

A proposta não é o trabalho centrado no aluno com deficiência, tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando as atividades para que os alunos tenham acesso e participem da atividade planejada e alcancem o currículo. Para isso é necessário que o professor especializado seja um apoio para toda sala e não exclusivo para o aluno com deficiência (MENDES, 2014).

Quanto ao trabalho especializado a professora Antonella observa que seu trabalho na sala não deve ser integral ao aluno, mas é importante um olhar para esse aluno com necessidades pedagógicas específicas:

Acho que inicialmente é necessário colocarmos como público do colaborativo, mas o colaborativo por si só já tem essa tendência de a gente ir se distanciando e dando munição para o professor da sala de aula ter condições de trabalhar com a sala. Ao meu ver era assim que deveria funcionar, não é a gente o período inteiro pra sempre na sala. Mas a gente começa, até para diminuir a ansiedade do professor e pra mostrar pra ele as potencialidades desse aluno, que mesmo que seja leve, tem o autismo, tem as características, tem algumas estereotípias, que precisa de uma atenção especial, mas que ao longo do tempo a gente vai se retirando a presença física, mas também servindo como apoio, que ele saiba que eu tô ali caso ele precise. Não é necessário ficar fisicamente ali o tempo todo. (Antonella)

Ao interagir com a turma, o professor deve buscar, entre os alunos, parceiros para promover a tutoria em pares; minimiza-se a ideia de exclusividade pra determinado estudante, fato que pode resultar em discriminação.

Sim, está resolvendo. Em certos momentos que ela não está eu peço pra alguma criança ajudar, ou eu mesma ajudo. As crianças gostam de ajudar. (Elaine)

Mesmo quando o professor de Educação Especial está na sala, ela transita sem parecer que é exclusividade do aluno que tem alguma dificuldade. A participação do docente especializado, na perspectiva do ensino colaborativo, em sala de aula é sempre em atenção à criança em processo de inclusão. Porém, a circulação em sala e o apoio a outros alunos acontecem, como uma forma de melhor interação com todos, na busca de parceiros para promover a tutoria em pares entre colegas, para minimizar a ideia de exclusividade para determinado aluno, que pode resultar em discriminação, essa é a melhor configuração que vislumbramos do que seja essa prática. (BRAUN; MARIN, 2016).

Eixo 5: Dificuldades relatadas pelos professores

Outra observação feita pelos professores foi a condição de trabalho. A dificuldade de o município organizar o serviço para atender melhor seus alunos.

No começo era aquele entra e sai da sala, ficava muito tumultuado. Quando ela chegou as coisas ficaram mais tranquilas. (No início do ano foram duas professoras de educação especial revezando entre os alunos de educação especial e uma mãe que ficava direto na sala da professora ajudando na adaptação de outro aluno). (Elvira)

Acho que precisaria ter outro professor, um para cada aluno, a gente deveria ficar só com um aluno para dar continuidade no trabalho. As vezes quando termina meu horário a criança ainda está na metade da lição, ou a professora vai começar a dar uma nova lição e ele já dá aquela bloqueada. E quando eu chego na sala do outro aluno ele já está na metade da lição e perdemos tempo revendo a lição. Acho que deveria ter uma professora para cada um. (Pietra)

O Gabriel estava super se beneficiando a meu ver, quando eu estava todo dia na sala dele, durante toda a aula. Agora que é uma vez por semana já vi um retrocesso. Não acho que ele é o caso de ter um professor o tempo todo ali. (Antonella)

(...) Mas o maior de todos (empecilhos para o trabalho) é o tempo, que não é organizado pra gente trabalhar nesse modelo de trabalho, o município não se organiza pra isso. (Antonella)

A professora Fabíola faz um relato sobre o quanto é necessário o acompanhamento do outro profissional com o aluno e quanto isso faz diferença no processo:

(...) a professora de ensino especial, colaborativo iria focar nesse aluno, porque eu não consigo como professora de sala de aula estar com ele o tempo todo, porque os outros também tem uma dificuldade natural da idade. O ensino colaborativo faria toda a diferença. Eu já tive a experiência do ensino colaborativo em tempo integral e agora eu estou tendo a experiência do colaborativo de cinquenta minutos, a diferença é gritante, para o avanço da criança faz muita falta. É um olhar diferenciado do profissional da área. (Fabíola)

O mesmo acontece na fala da professora Antonella, ao descrever a necessidade de seu aluno, e como ela percebe que a inclusão ainda é cheia de falhas.

Acho que é o tempo (sobre a dificuldade encontrada no dia-a-dia do trabalho colaborativo). Ele entende o que é pra fazer, mas uma atividade pra ele ter autonomia pra fazer tem que ser trabalhada dias. Tem que ser bem explicado para ele fixar no repertório dele o que significa aquilo. Na escola isso não acontece, fez duas, três atividades iguais, já vamos mudar de assunto. Com os autistas, principalmente no caso do Marcos, precisa da repetição. É muito conteúdo, porque os professores são cobrados disso também, e como ficam as crianças nesse bolo? Por isso, se tivesse um colaborativo eficiente faríamos todo planejamento individual, os objetivos do bimestre, o trabalho seria mais pontual. Se eles estão na sala de aula sem esse nosso apoio, eles estão como qualquer outro aluno, são vistos e fazem as atividades como qualquer outro aluno, é uma inclusão, exclusiva né. (Antonella)

Uma das partes que também chama atenção nesse relato é o sentimento de frustração de não conseguir atender o aluno em sua completude. O mesmo acontece no relato da professora Antonella quanto a falta de compreensão sobre o trabalho colaborativo em relação ao professor

regular, o que sugere uma falta de formação que poderia ser suprida através de política pública dentro do próprio município sem dispêndio com profissional de fora, em que os próprios professores especialistas poderiam colaborar em momentos de trabalho pedagógico coletivo.

Esse desconhecimento dos professores de não entender o que é o trabalho do colaborativo do professor de educação especial, acho que acaba sendo um empecilho pra funcionar de verdade. (Antonella)

Eu não vejo como falta de informação, todo mundo faz um monte de curso. Falta momentos de conversa, um espaço para a educação especial se posicionar. Na outra escola que sou efetiva tenho espaço em alguns momentos para passar algum conhecimento para os professores. Mas sei que a realidade do município não é essa. (Antonella)

A fala das professoras evidencia a falta de encontros tanto para a formação continuada entre elas, como a falta de horários para desenvolver um planejamento e atividades pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil o atendimento dos alunos com autismo tradicionalmente se deu em centros especializados ou por iniciativas particulares das famílias. O atendimento desses alunos em escolas regulares é reflexo das conquistas sociais pela inclusão das pessoas com deficiência. No caso do autismo agrega-se o direito a partir da Lei Berenice Piana que estabelece que as instituições de ensino tem o dever de contratar mediadores escolares para acompanhamento de pessoas com TEA se comprovada a necessidade.

Percebe-se na prática um aumento significativo de diagnósticos de autismo. Esse aumento na prevalência não significa realmente que a incidência geral de autismo esteja aumentando, pois é provável que essas mudanças de valores estejam relacionadas com uma combinação de fatores, como mudanças conceituais, diagnóstico precoce, estudos mais aprofundados sobre o TEA, maior disponibilidade de serviços específicos e melhoria nas avaliações, bem como maior sensibilização do público (ASSUMPÇÃO, 2015).

Percebe-se no município um aumento significativo de alunos com relatórios médicos identificando autismo leve, aumentando assim, o público alvo da educação especial.

Quanto a esse novo público constatou-se na pesquisa a consciência dos profissionais quanto à necessidade de um professor especialista em sala de aula. Relatam que, apesar de em muitos casos o aluno ter um potencial de aprendizagem, necessitam de apoio específico para que ela aconteça. Há um esforço crescente para melhorar a qualidade de atendimento desses alunos. Pelo menos por parte dos professores que têm recebido seus alunos juntamente com seus professores de educação especial, e juntos tentam estabelecer um trabalho, ora comum, ora adaptado às especificidades dos alunos.

O município colocou em pauta no Plano Municipal de Educação em 2011, documento com vigência de 2012 a 2021, a importância de ter professores de Educação Especial nas salas de aula dando apoio ao professor regular. Desde então a prática de ensino colaborativo se faz presente no município, muitas vezes com apoio da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar com formações para os professores.

O Ensino colaborativo como modalidade da Educação Especial subentende uma participação voluntária, isto é, ambos professores devem demonstrar interesse em trabalhar colaborativamente. Não pode ser um trabalho imposto. Embora os professores reconheçam a importância do trabalho colaborativo, percebe-se um equívoco quanto ao conceito de colaboração, confundindo-se com apoio docente. Muitas vezes, esse apoio coloca o aluno afastado do grupo, com atividades diversas, colaborando assim com a não inclusão. Através dos

relatos, percebe-se que a professora com melhor formação e especialista em educação especial foi a que tinha uma visão adequada de colaboração, percebia-se também um esforço de sua parte para que o ensino tomasse as dimensões colaborativas.

Além da formação dos docentes para que a prática seja exitosa, percebe-se que as condições do dia-a-dia, o pouco apoio para que a prática aconteça também foram pontos negativos significativos. Os professores não têm um tempo em comum para planejar, o professor colaborativo não fica tempo suficiente em sala para a efetivação do trabalho. Percebeu-se o ensino colaborativo no estágio inicial, em que há comunicação superficial entre os professores, há tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, corroborando as demais pesquisas estudadas. Há alguma troca de experiência, mas o trabalho não é comum, nem tão pouco complementar.

Observou-se a importância do suporte administrativo que deve existir a todo momento. A direção deverá estar atenta e presente antes e durante a implementação do programa do ensino colaborativo e será fundamental a participação para a superação dos obstáculos. Caberá à direção proporcionar um ambiente favorável a bons resultados, mesmo que surjam erros e acertos durante o processo.

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que promoverão os recursos para a formação continuada dos profissionais e recursos componentes necessários ao coensino, como o tamanho da sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 33)

Percebe-se a necessidade de ampliação da formação profissional, principalmente no que diz respeito à formação continuada. Não se tem garantia de que uma formação irá prepará-lo para lidar com todas as situações, mas uma formação eficiente abrirá caminhos para a busca sempre que sentir necessidade. Para Nóvoa (1992) a formação continuada tem o papel ainda de responder sempre a uma necessidade imediata da educação, uma vez que se trata de uma releitura das experiências que ocorrem no cotidiano escolar, tratando-se portanto de uma forma de intervenção.

Neste caso, como sugeriu a professora de educação especial, a falta de formação pode ser suprida através de política pública dentro do próprio município, sem dispêndio com profissional de fora. Os próprios professores especialistas colaboram em momentos de trabalho pedagógico coletivo.

Cunha (2017) observa que o sistema educacional deve oferecer a seus professores possibilidades de trabalho com base nos preceitos da autonomia para elaborar seu plano de

trabalho e executá-lo. Somente o docente que está em constante contato com seus alunos pode adequar sua proposta de atuação às suas necessidades.

Observa-se, portanto, a necessidade de formação continuada mas, sobretudo, de um espaço para os professores desenvolverem o trabalho, planejarem, terem rotina, um tempo para colocar em prática a colaboração. Que a política do município priorize as horas de trabalho pedagógico em que os professores estejam juntos semanalmente, através de encontros formativos e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

A prática colaborativa entre professores pode funcionar como estratégia de formação continuada e como elemento fundamental de inclusão dos alunos com autismo. O que a tem limitado são as condições para sua realização. Para que haja a transformações dos profissionais, para que se tornem realmente inclusivos, com a proposta de colaboração se faz necessário suporte para que a comunicação entre os profissionais se efetive, uma visão coerente, planejada e compreensiva de ensino, recursos adequados para implementação segura e avaliação contínua do processo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM.** 3 ed. Washington D/C, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre : ARTMED, 2014, 5a. ed.
- ASSUMPÇÃO J. F. B; KUCZYNSKI. **Autismo Infantil - Novas Tendências e Perspectivas** - 2ª Edição (Série de Psiquiatria da Infância à Adolescência) São Paulo: Editora Atheneu, 2015. Edição do Kindle.
- BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas Grupo Cibernética Pedagógica. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** USP: São Paulo, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00485.pdf>> Acesso em 7 de abr. de 2018. Volume 19, Número 3,p.485-492
- BIANCHI, R. C. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular:** desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). UNESP: Franca, 2017.
- BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012,** que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm > Acesso em: 06 jul. 2018.
- BRUNONI, D. (2011). Genética e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do Espectro do Autismo** (pp. 55-64). São Paulo: Memnon.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. e-Mosaicos, **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, ano 1, vol.1, n. 2, dez/2012, p. 1-12.
- BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- BRITO, M. C. **Síndrome de Asperger e Educação Inclusiva:** análise de atitudes sociais e interações sociais. Tese (Doutorado em Educação). UNESP: Marília, 2011.
- CANÁRIO, R. A escola: “das promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, UNISINOS, v. 2, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- CAPELLINI, V. L. M. F. (org). Práticas educativas: ensino colaborativo. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. V. 12.
- CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. In: VICTOR, S. L. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva:** conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011. p. 128-151.

- CAPELLINI, V. L. M. F.. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 299f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. *Educere et Educare*, **Revista de Educação**, v.2, n.4, p.113-128, 2007.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.
- COSTA, D. da S. **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287>> Acesso em 6 de abr. de 2018.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. **Revista Brasileira de Educação** Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 222-231, 1997.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FALSARELLA, A.M. Escola, qual é o seu projeto? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.110, p.18-26, mar./abr., 2013.
- FALSARELLA, A.M. A gestão escolar e o papel do gestor: das origens às concepções atuais. In: FALSARELLA, A.M. (Org.). **Educação básica e gestão da escola pública**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2018. Disponível em <http://junqueiraemarin.com.br/ebook-gratis>.
- FERREIRA, M.C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da Inteligência: Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FLICK, U. **Métodos de pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. [recurso eletrônico]. 2ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. EAESP- FGV: São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

- GRANDIN, T, **O cérebro autista**. [recurso eletrônico] - Rio de Janeiro: Record, 2015. Recurso digital.
- GÜNTHER. H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade de Brasília: Brasília, vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Mai-Ago 2006.
- HEREDERO, E. S. Inclusão educativa: uma realidade em construção. In: MARIN, A. J, GIOVANNI, L. M. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico] - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2016.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais**. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília: Brasília, 2012. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_af6c1fe224bc231fa0de600c9dca544e > Acesso em 6 de abr. de 2018.
- KUBASKI C., POZZOBON F, RODRIGUES T. P. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, UFSC: Florianópolis, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4422.pdf>> Acesso em 7 de abr. de 2018.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.
- MARIN, A. J, GIOVANNI, L. M. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico] - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2016.
- MARIN, A. J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, J.G.S. MUNAKATA, K; CHIOZZINI, D. F. (Orgs.). **A escola como objeto de estudo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 61-84.
- MAZZOTTI, A. J. “O aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v.8, n. 217, p. 349-359, set/dez. 2006.
- MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 7ª edição, 2007.
- MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, E A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MENDES, E. G.; ALMEIDA, A. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25003/16750>. Acesso em: 24 jan. 2012.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração**, MEC/SEESP, Brasília, DF. v. 24, 2002, p. 12-17.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Dec. 2006a, p. 387-559.

MENDES, E. G. **Colaboração entre o ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b, p. 29-41.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. MENDES; M.A. ALMEIDA; M.C.P.I. HAYASHI, (Orgs.). **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP. p. 92-122, 2008.

MELLO, A. M. S. R. de. **Autismo**: Guia prático. São Paulo: AMA, 2001.

NADAL, B. G; PAPI, S. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2007.

Nova classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02, **TISMOO**, SãoPaulo, Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>, Acesso em: 20 de out. de 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H. Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**, São Paulo. V. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: **Piaget Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1988. p. 51-81.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 4-13, 1999.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10** Décima revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3 ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11**. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós**: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia

Clínica e Cultura)-Universidade de Brasília: Brasília, 2009. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_52ae3cde81605c3ccc26b68e6a1a4ca7> Acesso em 7 de abr. de 2018.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas**. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: da anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Unicamp, v.26, n.91, p.405-417, 2005.

PLAISANCE, E. Qual integração? **Pro-posições**, Unicamp, v.12, n.2/3(35-36), p.75-90, jul./nov. 2001. .

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. In: Cenp, São Paulo, 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm. Acesso em: dez. 2009.

Quantos autistas há no Brasil? (2019). **Revista Autismo**, número 4: março/abril/maio/2019. Edição do Kindle. posição 415-490.

QUARESMA, S. J. e BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, janeiro-julho/2005, p. 68-80, vol. 2 nº 1 (3).

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_737e814d52ad3c6b74f2fe76e595a2be> Acesso em 6 de abr. de 2018.

RABELO, L. C. C.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo e inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Anais. Londrina: UEL, 2011. p. 19151924. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf>. Acesso em: 07 agosto de 2018.

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In: **Transtornos do Espectro do autismo – TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SAMPAIO, M. das M. F. Práticas, Saberes e Conhecimento – Escola e Currículo. In: MARIN, A. J, GIOVANNI, L. M. **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco** [recurso eletrônico] - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. (org.). **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, V. **A supervalorização do diagnóstico de autismo na escola: um estudo sobre subjetividade social**. 2014. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília: Brasília, 2014. Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_152426dc1d8d21f2433e0d55baa3e24c> Acesso em 7 de abr. de 2018.

TEIXEIRA, G. **Manual Do Autismo: Guia Dos Pais Para O Tratamento Completo**. [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASQUES, C. K. Transtornos globais do desenvolvimento e educação: análise da produção científico-acadêmica, In: 31º. **Reunião Anual da ANPEd- Caxambu**. UNISUL: Caxambu, 2008. Disponível em:< <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4469--Int.pdf>> Acesso em 7 de abr. de 2018

VIEIRA, D. de O. **A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no Autismo**. 2008. 480 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília: Brasília, 2008. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2ac8ddbdd55f53ffdce03f756e2435fc> Acesso em 7 de abr. de 2018.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_b288d1c5ad22cdc72b78956a63cb50d1> Acesso em 8 de abr. de 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

ZABALA A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – UFSCar- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3f999bfc8dd4c268a89a963600ddc9d> Acesso em 7 de abr. de 2018.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Dados de identificação

Título do Projeto: Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve no município de São Carlos. Um estudo de casos.

Pesquisador Responsável: Adriane Rachel Ackermann Henrique

Telefones para contato: (16) 33642088/ (16) 992955081

Eu, _____, RG _____, estado civil, _____, idade _____ anos, residente na _____, n° _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade analisar o trabalho de professores na prática de coensino, refletir sobre a inclusão a partir da proposta do trabalho (adaptações, planejamento, recursos, disposição física da sala, avaliação pedagógica).
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para a prática de ensino colaborativo.
3. A minha participação nesse projeto prevê duas entrevistas, de no máximo uma hora cada uma, com a pesquisadora para esclarecer e aprofundar aspectos da prática colaborativa.
4. Os procedimentos (entrevistas) ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a entrevista, serei acolhida e orientada pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
5. As entrevistas serão anotadas pela pesquisadora.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones _____

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “título trabalho”

Araraquara, ___ de _____ de 2018.

Assinatura

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para o professor da sala regular

Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Escola:

Ano/série:

- 1) Qual sua experiência com alunos de inclusão?
- 2) Tem formação na área de educação especial?
- 3) O que você entende sobre o ensino colaborativo? Em que consiste este tipo de trabalho?
- 4) Qual é o papel do professor de AEE no ensino colaborativo? Como ele participa das aulas?
- 5) Qual é o seu papel diante do aluno que receberá atendimento colaborativo?
- 6) Você se sente à vontade com outro professor dentro da sala de aula? Quais os pontos positivos e negativos neste modelo de ensino?
- 7) Você acredita que seu aluno se beneficiará deste atendimento?

Local e data: _____

Para o professor de AEE – Entrevista

Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Escola:

Ano/série:

- 1) Qual sua experiência com alunos de inclusão, em sala de recursos e no ensino colaborativo?
- 2) O que você entende sobre o ensino colaborativo? Em que consiste este tipo de trabalho?
- 3) Qual é o papel dos professores colaborativos?
- 4) Você se sente à vontade com outro professor dentro da sala de aula? Quais os pontos positivos e negativos neste modelo de ensino?
- 5) Você acredita que seu aluno se beneficiará deste atendimento?

Local e data: _____

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro – Araraquara - SP

CEP 14801-320 – Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Adriane Rachel Ackermann Henrique, portador do CPF: 185282948-62, sou pesquisador responsável do projeto de pesquisa intitulado, “*Prática entre professores: ensino colaborativo na inclusão de alunos com TEA leve no município de São Carlos. um estudo de casos.*” comprometo-me a utilizar todos os dados coletados, unicamente, para o projeto acima mencionado, bem como:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-UNIARA, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados para o CEP da UNIARA ou para a CONEP a qualquer momento, inclusive uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, caso sejam solicitados;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados de forma anônima;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da UNIARA ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- Elaborar e apresentar o Relatórios parciais e o Relatório final ao o CEP da UNIARA;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas acima.

Araraquara, 10 de setembro de 2018.

Adriane Rachel Ackermann Henrique
Pesquisador responsável