



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA

**O ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS
AUTISTAS: Especificidades da Formação Docente e Intervenções Educacionais**

Caruaru
2021

ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA

O ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS

AUTISTAS: Especificidades da Formação Docente e Intervenções Educacionais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco.

Caruaru
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Ana Carolina de Souza.

O Ensino Colaborativo na Inclusão Educacional de Crianças Autistas:
Especificidades da Formação Docente e Intervenções Educacionais / Ana
Carolina de Souza Silva - 2021.

88 p.f.: il.;30 cm.

Orientador(a): Maria Joselma do Nascimento Franco
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia -
Licenciatura, 2021.

Inclui referências, apêndices.

1. Ensino Colaborativo. 2. Inclusão. 3. Autismo. 4. Intervenção Educacional.
I. Franco, Maria Joselma do Nascimento II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANA CAROLINA DE SOUZA SILVA

**O ENSINO COLABORATIVO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS
AUTISTAS: Especificidades da Formação Docente e Intervenções Educacionais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da Universidade
Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade
de monografia, como requisito parcial para a
obtenção do grau de licenciado em pedagogia.

Aprovada em: 20/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Tavares Duarte (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Tania Maria Goretti Donato Bazante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita Graça e Amor que têm me sustentado, principalmente nos dias mais difíceis e em que tive mais dúvidas do que certezas. Sou grata, pois, o Senhor me permitiu viver experiências coletivas de fé que me ensinaram sobre generosidade e propósito.

Sou grata a minha mãe Márcia que educou a mim e meu irmão com afeto e paciência e nos ajudou a ser quem somos hoje. Mamãe, agradeço por sua coragem e força que me inspiram todos os dias, algumas batalhas, a senhora enfrentou sozinha e em outras estivemos juntas, mas seu amor nunca deixou de ser a base de nosso crescimento.

Sou grata ao meu pai Antônio por seu amor e dedicação que sempre provou o quão grande seu coração é. Papai, o senhor é admirável. Sou grata pelo senhor ser o principal motivo das minhas gargalhadas diárias e por nossa conexão ser intensa ao ponto de completarmos as frases um do outro.

Agradeço ao meu irmão Alisson por ser meu parceiro de vida. Algumas das minhas vivências eu sei que só você é capaz de entender, por isso você é metade mim. Vocês são meus maiores incentivadores.

Sou grata ao meu companheiro Felipe por ter escolhido dividir a vida comigo, nós somos um encontro de almas. Conhecer e descobrir sobre você dia após dia é maravilhoso. Obrigada por me ensinar que a vida pode ser compartilhada e que eu não preciso dar conta de tudo sozinha. Partilhar minhas causas, convicções e planos contigo é a mais bela e intrigante experiência de amor.

A toda a minha família que não só acreditou em mim, como também me sustentou de diversas formas. Quando eu penso em vocês, eu penso Ubuntu: Eu sou porque vocês são. A minha primeira comunidade de fé que acolheu e sustentou a mim e a minha família nos anos mais desafiadores que vivemos, vocês são parte da minha formação humana.

Agradeço aos amigos da Igreja Mangue por me aceitarem de braços abertos e me mostrarem que Deus vive nos mortais.

Aos meus amigos do Ensino Médio que ainda partilham a vida comigo e me permitem acompanhar de perto suas conquistas. Eu tenho muito orgulho de quem nós estamos nos tornando. Ter vocês em minha vida, é leve, alegre e inspirador.

Aos amigos da faculdade que dividiram essa caminhada formativa comigo, partilharam de choros e sorrisos e sempre fazem questão de dizer o quanto me admiram. Vocês coloriram a minha vida por muitas noites e espero que continuem colorindo enquanto vivermos.

Para todos os meus amigos, parafraseando Emicida, vocês me mostram que tudo que nós temos é uns aos outros.

Sou grata a tia Jane, minha primeira professora da educação infantil, quando eu penso em você eu penso em amor e abraço apertado. Obrigada pelas memórias que você criou comigo, elas certamente me levaram a saber que tipo de profissional eu quero ser.

A todos e todas as professoras da minha escolarização, seus ensinamentos foram fundamentais na minha construção, mas a crença que vocês depositaram em mim foi o maior combustível para chegar onde estou e continuar caminhado.

Agradeço ao meu amigo Luquinhas e sua mãe Márcia com quem aprendo sobre autismo e percebo a importâncias das grandes e das pequenas conquistas. Obrigada por me permitirem ser amiga e por acreditarem em mim.

As personagens literárias que me impulsionaram a questionar tudo, meu amor, minhas convicções, minhas paixões, minhas ações... Se eu não me permitisse questionar, eu nunca seria capaz de obter algumas respostas.

As participantes da pesquisa que me ofertaram seu tempo e sua confiança. Vocês são profissionais incríveis e seres humanos admiráveis, obrigada pela colaboração que se estende para além desse trabalho.

Sou imensamente grata a minha orientadora, professora Joselma Franco. Seu amor pela educação é belíssimo, experienciar uma caminhada formativa ao seu lado tem sido inestimável. Obrigada por toda confiança, por me acalmar nos momentos de aflição e por me inspirar com toda sua alegria e sabedoria.

Não se pode julgar uma pessoa pela aparência. Mas, a partir do momento em que você entende o que acontece dentro do outro, vocês dois podem se tornar bem mais próximos... Nós, crianças com autismo, gostaríamos que vocês cuidassem de nós – ou seja, “por favor, nunca desistam de nós”. E a razão pela qual digo “cuidem de nós” é que ficamos mais fortes só pelo fato de vocês estarem por perto e atentos (HIGASHIDA, 2014).

RESUMO

Esta pesquisa toma como objeto de estudo o Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva. Elencamos enquanto objetivo compreender quais as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola. De uma maneira mais específica, buscamos identificar as especificidades da formação docente, analisar as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão de crianças autistas na perspectiva de professores/as e especialistas e identificar as intervenções educacionais que têm sido utilizadas no Ensino Colaborativo na perspectiva da inclusão educacional. Trabalhamos o Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva dialogando a partir de Gately e Gately (2001), Rabelo (2012), Vilaronga (2014) e Pereira (2017). Para tratar do panorama da legislação brasileira em relação a inclusão e a formação de professores trabalhamos a partir da LDB nº 9.394/96, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da LBI nº 13.146/2015 e da Lei do Autismo nº 12.764/2012. Dialogamos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Intervenções Educacionais, a saber ABA, Denver e TEACCH, a partir do DSM – V (2014), de Grandin (2012, 2015), Lacerda (2017a), Leon, Barish, Bortolon (2014) e Rogers e Dawson (2014). Nos pautamos na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), tendo como procedimento de produção de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada. Como procedimento de análise, a análise de conteúdo via análise temática (Moraes 1999). A partir dos dados, foi possível identificar que não há amplo conhecimento por parte das profissionais acerca de intervenções para o autismo, mas todas as participantes afirmaram que uma prática subsidiada por uma intervenção pautada nas abordagens específicas pode colaborar para a atuação docente com crianças autistas visando a inclusão efetiva destes estudantes. Os resultados apontam ainda para a necessidade de formação inicial e continuada que abarquem conhecimentos referentes ao TEA, sendo esta última possível de se construir, também no chão da escola, pela via do Ensino Colaborativo.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo; Inclusão; Autismo; Intervenção Educacional.

ABSTRACT

This research takes as its object of study Collaborative Teaching from the perspective of Inclusive Education. We list as an objective to understand the contributions of Collaborative Teaching for the inclusion and educational formation of autistic children in school. More specifically, we seek to identify the specificities in teacher training, analyze the contributions of Collaborative Teaching for the inclusion of autistic children from the perspective of teachers and specialists, and identify the educational interventions that have been used in Collaborative Teaching from the perspective of educational inclusion. We work Collaborative Teaching from the perspective of Inclusive Education, dialoguing from Gately and Gately (2001), Rabelo (2012), Vilaronga (2014) and Pereira (2017). To deal with the panorama of Brazilian legislation in relation to inclusion and teacher training, we work from LDB nº 9.394/96, of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), of LBI nº 13.146/2015 and of the Autism Law nº 12.764/2012. We talk about Autistic Spectrum Disorder (ASD) and Educational Interventions, namely ABA, Denver and TEACCH, from DSM – V (2014), by Grandin (2012, 2015), Lacerda (2017a), Leon, Barish, Bortolon (2014) and Rogers and Dawson (2014). We base ourselves on a qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), with document analysis and semi-structured interviews as the data production procedure. As an analysis procedure, content analysis via thematic analysis (Moraes 1999). From the data, it was found that there is not ample knowledge on the part of the professionals about interventions for autism, but all the participants stated that a practice supported by an intervention based on specific approaches can collaborate with teaching activities with autistic children, aiming at effective inclusion of these students. The results also point to the need for initial and continuing education that encompass knowledge related to ASD, being the continuing education possible to build, also in the school, through Collaborative Teaching.

Keywords: Collaborative Teaching; Inclusion; Autism; Educational Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Total de trabalhos levantados repositório de teses e dissertações da UFSCar – <i>Programa de pós-graduação em Educação Especial</i>	16
Quadro 2 –	Total de trabalhos levantados repositório de teses e dissertações da UFSM – <i>Programa de pós-graduação em Educação</i>	18
Quadro 3 –	Estágios e componentes do ensino colaborativos (GATELY; GATELY, 2001)	23
Quadro 4 –	Caracterização das participantes	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Objetivos	14
1.1.1	Objetivo geral	14
1.1.2	Objetivos específicos	15
1.2	Pesquisas correlatas	15
2	TEMÁTICAS DE ESTUDO	20
2.1	Ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva	20
2.2	Panorama da legislação brasileira em relação a inclusão e a formação de professores	26
2.3	Transtorno do espectro autista (TEA) e intervenções educacionais	31
2.3.1	Análise do Comportamento Aplicada (ABA - Applied Behavior Analysis)	36
2.3.2	Tratamento e Educação para autistas e crianças com déficits relacionados comunicação (TEACCH - Treatment and Education of autistic and related communication-handicapped children)	39
2.3.3	Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM – Early Start Denver Model)	41
3	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	45
3.1	Caracterização das participantes da pesquisa	48
4	O QUE DIZEM OS ACHADOS DA PESQUISA	51
4.1	Especificidades da formação docente, inclusive no ensino colaborativo para inclusão de crianças autistas: formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio	51
4.1.1	Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio nos documentos legais	53
4.1.2	Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio na perspectiva de profissionais que atuam com crianças autistas	60
4.2	Percepção de professores/as e especialistas acerca das intervenções educacionais na inclusão de crianças autistas e reflexões sobre a perspectiva do ensino colaborativo	68
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	87

1 INTRODUÇÃO

Muito se têm discutido e teorizado acerca da Educação Inclusiva e dos processos de inclusão nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século XXI, lançando sobre professores e professoras experientes a necessidade de reinventar suas práticas educativas e sobre professores e professoras iniciantes a necessidade de construir seu fazer docente com olhos voltados para a perspectiva da inclusão. Assim, cada vez mais, é fundamental a investigação de quais são e como estes processos de inclusão têm sido realizados no ambiente escolar e o conhecimento de práticas exitosas desenvolvidas a partir de bases epistêmicas consolidadas.

Por este motivo, nossa pesquisa toma como objeto o **Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva**, por entendermos a partir de Rabelo (2012) que

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (RABELO, 2012, p. 52).

A aproximação com o objeto de estudo, se deu a partir do interesse pela inclusão, ciente de que incluir vai além da simples inserção das pessoas com deficiência nos espaços físicos e sociais ditos comuns. Em vista disso, surgiu o questionamento de quais seriam os caminhos e possibilidades para uma inclusão efetiva dentro dos espaços escolares. Entendendo a Educação Inclusiva como o campo da educação que além de ser transversal, é também um espaço de luta e de possibilidade de construções humanas.

Durante o percurso do curso de formação, os diferentes contatos com a escola a partir das PPPs¹ e estágios nos aproximaram do estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de então, surgiu o questionamento sobre como a inclusão de pessoas autistas ocorre dentro das salas de aula comuns e com ele a aproximação do Ensino Colaborativo, posto que na colaboração os seres humanos são capazes de se construir coletivamente e mutuamente. Acreditando que é a partir da colaboração que uma cultura inclusiva pode ser cultivada pelos diferentes espaços escolares, viabilizando melhores oportunidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência que ali estiverem incluídas.

¹ Disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco

A Educação Inclusiva deriva de um processo histórico de contraposição a modelos excludentes e segregatórios de educação, tem sua origem no movimento de integração escolar que tem seu início com o aumento da conscientização e sensibilização promovida pelos movimentos sociais na luta pelos Direitos Humanos, que se alicerçaram “sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiência teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p. 388).

Atualmente entendemos a Educação Inclusiva como sendo a efetivação do direito de todos à educação, sendo amparado no Brasil por diversos documentos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, no art. 205, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, entre outros. Esse direito ampara a todos indistintamente, e, no caso da Educação Inclusiva os mesmos instrumentos asseguram a existência de mecanismos facilitadores da garantia desse direito considerando a singularidade de cada um, o respeito às diferenças e garantindo a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Entretanto, o processo de inclusão educacional no Brasil apresenta diversas problemáticas que necessitam ser superadas para a efetivação deste paradigma educativo. Essas problemáticas vão desde a aprovação automática de estudantes com deficiência em função de seus laudos até o “despreparo” elucidado pelos/as próprios/as docentes para lidar com estes estudantes. Bem como as lacunas apresentadas na estrutura educacional, nas estratégias pedagógicas e na própria formação inicial docente que levam a uma reprodução do atendimento especializado tradicional por parte dos/as professores/as das salas comuns e especiais (RABELO, 2012; PEREIRA, 2017; CAPELLINI, 2004; GLAT, 2018).

Nesse sentido, existem terapias, modelos e programas educacionais que, através do Ensino Colaborativo, podem ser referenciadas a partir dos seus fundamentos, na dinâmica da sala de aula comum como suporte para a inclusão. No contexto desta pesquisa denominaremos estas abordagens de intervenções educacionais², por entendermos que uma prática docente bem orientada é um dos pressupostos fundamentais para a formação de uma escola inclusiva.

² Estas intervenções não são realizadas apenas no ambiente escolar, por isso podem ser denominadas apenas de intervenções ou de intervenções psicoeducacionais. Contudo, o termo **intervenção educacional** é utilizado no contexto dessa pesquisa por se tratar do estudo destas intervenções em um ambiente específico, que é a escola.

Sendo assim, as intervenções selecionadas são a Análise do Comportamento Aplicada (ABA – *Applied Behavior Analysis*), que é “uma ciência que analisa o comportamento e como muda-lo” (LACERDA, 2017a, p. 82); o Programa TEACHH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*), que é “um programa que compreende as áreas de atendimento educacional e clínico, em uma prática predominantemente psicoeducativa” (LEON, BARISH, BORTOLON, 2014, p. 252); e o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM – *Early Start Denver Model*), que é uma abordagem abrangente de intervenção precoce para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização em crianças autistas (ROGERS; DAWSON, 2014).

A ABA, é uma ciência que possibilita não só conhecer, mas também intervir no comportamento, se fundamenta na Abordagem Comportamental e tem como finalidade melhorar a qualidade de vida dos seres humanos através de estratégias que possibilitam a melhoria de comportamentos específicos, esta abordagem também têm sido objeto de estudo de pesquisas desenvolvidas acerca do Ensino Colaborativo (LACERDA, 2017a; BAER, WOLF E RISLEY, 1968; PEREIRA, 2017).

O TEACCH tem como base a Análise do Comportamento e a Psicolinguística, esta intervenção “prevê a preparação do ambiente de uma tal forma em que seja uma espécie de orientador das ações operantes do sujeito com TEA” (LACERDA, 2017a, p. 70). Nesta intervenção é muito frequente o uso de recursos visuais com a finalidade de promover e facilitar a comunicação das pessoas autistas. Para além, disso o TEACCH também tem uma abordagem desenvolvimentista, valorizando os estágios de desenvolvimento e maturação em que a criança se encontra (LEON, BARISH E BORTOLON, 2014).

O Modelo Denver de Intervenção Precoce se fundamenta na abordagem naturalista e também tem como base a ciência da Análise do Comportamento Aplicada, de acordo com Löhrl (2016) esta intervenção “se propõe a preparar, apoiar, recompensar, aumentar as iniciativas da criança e ajudar no desenvolvimento da criança com autismo em todos os domínios [...] a intervenção proposta é direcionada para crianças com autismo entre 12 e 60 meses” (LÖRH, 2016, p. 293-294).

A **relevância pessoal e profissional** desta pesquisa diz respeito à possibilidade da construção de um perfil docente que busca responder questões de “o que” e “para que”, não só no que se refere ao conteúdo, mas a todos os aspectos escolares e inclusivos, e que essa construção está em permanente desenvolvimento, pois, nunca seremos profissionais acabados, haverá sempre o que aprender.

Pois, os estudos sobre Educação Inclusiva são impulsionadores de uma prática empática e emancipadora que contribui tanto para uma formação humana quanto para uma formação profissional que busca construir uma educação transformadora. Contudo, apenas o desejo ou a boa vontade não são suficientes para existência de uma educação transformadora, se faz necessário que estes elementos estejam articulados à prática cotidiana e à reflexão sobre esta prática.

Assim, a **relevância acadêmica** desse trabalho se dá pela possibilidade de relacionar estes dois campos e produzir uma pesquisa que busque impactar positivamente o cotidiano escolar, com vistas também à superação da dicotomia entre Universidade e Escola. Para que assim, as nossas produções acadêmicas não fiquem apenas no espaço do discurso, e sim, que adentrem os espaços da sala de aula para de fato, transformar o ambiente escolar.

A **relevância social** diz respeito a ampliação da discussão educativa numa perspectiva inclusiva e colaborativa que leva em consideração a participação de todas as pessoas que fazem parte da constituição educacional, desde o corpo pedagógico até a família e a comunidade. Contribuindo de maneira dialógica para superação de preconceitos e a busca por uma sociedade mais inclusiva a partir do envolvimento ativo de todos/as no processo de inclusão.

Em vista disso, tomamos como questão deste estudo: Quais as contribuições do Ensino Colaborativo para inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola?

Por termos como pressuposto que o Ensino Colaborativo se apresenta como uma possibilidade de articulação dos/as os/as professores/as do ensino comum e da Educação Especial, que trabalhando juntos na classe comum são capazes de dividir “a responsabilidade de planejar, avaliar e organizar as práticas pedagógicas para atender às demandas colocadas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 24) e assim contribuir de maneira significativa para a inclusão não só dos estudantes que são Público Alvo da Educação Especial (PAEE), mas de todos os estudantes que fazem parte da sala de aula comum.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Compreender quais as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola a partir do olhar sobre a formação docente.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as **especificidades da formação docente** para inclusão de crianças autistas;
- Analisar as contribuições do **Ensino Colaborativo** para a inclusão de crianças autistas na perspectiva de professores/as e especialistas;
- Identificar as **intervenções educacionais** que têm sido utilizadas no Ensino Colaborativo na perspectiva da inclusão educacional.

1.2 Pesquisas Correlatas

Para levantamento das produções acadêmicas relacionadas a temática desta pesquisa, escolhemos como banco de dados para análise os Repositórios de Teses e Dissertações da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que ofertam ainda na graduação o curso de licenciatura em Educação Especial para profissionais que atuarão no serviço de apoio especializado na escola de ensino comum. Tendo a UFSCar o *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial* e a UFSM o *Programa de Pós-Graduação em Educação com a Linha de Pesquisa 3 (LP3) – Educação Especial, inclusão e diferença*.

Escolhemos também enquanto banco de dados o Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, por ser o campo de atuação da Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP) e uma das maiores defensoras da Educação Inclusiva no Brasil.

Estabelecemos enquanto marco temporal as publicações o período de 2010 a 2020, para que fosse possível analisar o que tem sido produzido acerca do Ensino Colaborativo no âmbito da Educação Inclusiva. Utilizamos como critério de busca analisar o título e o resumo das teses e dissertações que apresentassem aproximação com os seguintes descritores: Ensino Colaborativo – também denominado de bidocência ou coensino³ –, Educação Especial/Inclusiva; Ensino Colaborativo e inclusão de crianças autistas.

Ao realizarmos o levantamento das publicações no Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar – *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial*, dentre todas as produções

³ “Na literatura são encontrados os termos co-ensino, ensino colaborativo, ensino cooperativo, embora indistintamente, todos impliquem num tipo de serviço de apoiar alunos com deficiência, matriculados no Ensino Comum” (CAPELLINI, 2004, p. 85-86).

publicadas entre 2010 e 2021, foram encontrados treze trabalhos em torno do Ensino Colaborativo no âmbito da Educação Inclusiva. Entretanto, nosso objeto de estudo tem como enfoque a inclusão de crianças autistas pela via do Ensino Colaborativo e nesse sentido destas treze produções, apenas duas se aproximam de nosso estudo nesta perspectiva.

Os outros onze trabalhos, tem menor aproximação com esta pesquisa por terem como enfoque a formação de professores, outras especificidades do público-alvo da Educação Inclusiva que não as pessoas autistas, a adaptação curricular ou especificação de uma etapa/modalidade educativa. O quadro a seguir demonstra o quantitativo de trabalhos publicados no período descrito e o quantitativo de trabalhos que tiveram relação com nosso objeto de pesquisa.

Quadro 1: Total de trabalhos levantados Repositório de Teses e Dissertações da UFSCar – *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial*

Publicações (Ano)	Total de Trabalhos	Relação com o objeto
2010	34	00
2011	31	00
2012	34	01
2013	53	00
2014	28	00
2015	34	00
2016	35	00
2017	38	01
2018	40	00
2019	33	00
2020	27	00

Fonte: Silva, 2021⁴.

Das pesquisas identificadas no repositório da UFSCar – *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial*, na dissertação de mestrado intitulada **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**, Rabelo (2012) questiona sobre as possibilidades e limites de contribuições que o Ensino Colaborativo pode propiciar à formação continuada de professores para a inclusão de alunos com autismo. A partir do modelo de pesquisa colaborativa, com utilização dos instrumentos de questionários, ficha de identificação dos alunos, roteiros de grupo focal e sessões de observação participante com registro em diário de campo, a pesquisa teve grande relevância para nosso estudo, pois, como resultados foi possível analisar que o Ensino Colaborativo contribuiu

⁴ Quadro construído a partir dos dados contidos no site de Repositórios e Teses da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/>>. Acesso em agosto de 2021.

positivamente para a formação continuada das professoras participantes, favorecendo a construção de práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes autistas.

Pereira (2017), a partir da dissertação de mestrado **Ensino Colaborativo para modificação de comportamento de crianças com autismo em sala de aula**, verificou os efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA em formato de Ensino Colaborativo. A coleta de dados realizada a partir do levantamento das demandas dos estudantes a fim de identificar comportamentos adequados e inadequados e em seguida foi elaborado um plano individualizado de intervenção a partir da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Como resultado a pesquisadora aponta que a colaboração entre as professoras foi efetiva e que houve aumento de comportamentos adequados e diminuição dos comportamentos considerados inadequados por parte dos estudantes participantes da pesquisa. Esta pesquisa teve grande relevância para nosso estudo por apresentar uma intervenção educacional que pode ser empregada no Ensino Colaborativo no âmbito da Educação Inclusiva.

Estes trabalhos se aproximam do nosso objeto de estudo, pois, fazem relação entre o Ensino Colaborativo e a inclusão de crianças autistas na escola de ensino comum. Contemplando também a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), duas temáticas que serão trabalhadas também em nossa pesquisa, possibilitando assim, o conhecimento das perspectivas que nos são caras para o entendimento do Ensino Colaborativo no âmbito inclusivo.

Na busca realizada no repositório de testes e dissertações da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – *Programa de pós-graduação em educação*, foram encontradas seis produções em torno do Ensino Colaborativo no âmbito da Educação Inclusiva dentro do marco temporal elegido, destas, apenas um aproximou-se do objeto na perspectiva da inclusão de crianças autistas pela via do Ensino Colaborativo, o quadro a seguir apresenta o quantitativo de todas as produções de 2010 a 2020 e o quantitativo de trabalhos que tiveram relação com o objeto.

Quadro 2: Total de trabalhos levantados Repositório de Teses e Dissertações da UFSM – *Programa de Pós-Graduação em Educação*

Publicações (Ano)	Total de Trabalhos	Relação com o objeto
2010	47	00
2011	25	00
2012	53	00
2013	66	00
2014	75	00
2015	84	00
2016	71	01
2017	78	00
2018	75	00
2019	60	00
2020	03	00

Fonte: Silva, 2021.

A pesquisa realizada por Costa (2016), denominada **Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**, buscou descrever o processo de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) em uma escola comum do Ensino Fundamental e verificar sua interferência sobre os níveis de colaboração da equipe de trabalho. A partir do estudo de caso instrumental, com abordagem qualitativa, os resultados revelaram que o PEI teve influências nos níveis de colaboração entre os atores envolvidos e possibilitou um espaço de aprimoramento do trabalho colaborativo, indicando desafios e possibilidades para o planejamento da inclusão escolar de estudantes autistas. Esta produção tem relevância significativa para nossa pesquisa por tomar em consideração a concepção de trabalho colaborativo na mesma perspectiva que abordamos o Ensino Colaborativo em nossa pesquisa, tendo distinção apenas na escolha do termo.

Este trabalho contempla as temáticas do Ensino Colaborativo e Educação Inclusiva de pessoas autistas com um olhar sobre o Plano educacional individualizado (PEI), nos possibilitando assim, um maior conhecimento das diferentes contribuições que o ensino na perspectiva colaborativa pode trazer ao campo da inclusão escolar.

No Repositório de Teses e Dissertações da UNICAMP não foram encontradas pesquisas acerca do Ensino Colaborativo no contexto da Educação Inclusiva, tendo em vista que os estudos da profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan, que coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/UNICAMP), se debruçam sobre outras perspectivas no caminho da inclusão, que não perpassam pelo Ensino Colaborativo.

Assim sendo, ao trabalharmos com esses contextos epistêmicos vimos que o Ensino Colaborativo tem contribuído efetivamente no processo de inclusão de crianças autistas e que

outros elementos, ao serem relacionados com a prática colaborativa, também têm sido muito importantes, como a reflexão acerca da formação docente, a intervenção educacional utilizada na sala de aula e a utilização do PEI. Assim, nossa pesquisa tem como diferencial o estudo do Ensino Colaborativo e de três Intervenções educativas no processo inclusivo de crianças autistas, trazendo um olhar ampliado e não engessado das diferentes contribuições que esses temas podem revelar. Para além disso, se trata de uma pesquisa realizada na região nordeste do país, distanciando-se da concentração geográfica de São Paulo e Rio Grande do Sul e pensada a partir da realidade de nossa região, sobretudo, no agreste pernambucano.

2 TEMÁTICAS DE ESTUDO

2.1 Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva pressupõe a escolarização de estudantes com deficiência se distanciando do modelo médico e assistencialista que primeiro marcou a educação ofertada a este público, e se aproximando da educação numa concepção de desenvolvimento e autonomia, a qual Glat (2018) tem chamado de modelo psicossocial de auto-gestão.

Entretanto, a efetivação de uma educação escolar que seja de fato inclusiva é uma tarefa complexa, permeada por diversas problemáticas. Dentre as quais apontamos o “despreparo” elucidado pelos/as próprios/as docentes para lidar com estes estudantes, bem como as lacunas apresentadas na estrutura educacional, nas estratégias pedagógicas e na própria formação docente que levam a uma reprodução do atendimento especializado tradicional por parte dos/as professores/as das salas comuns e especiais (RABELO, 2012; PEREIRA, 2017; CAPELLINI, 2004; GLAT, 2018).

De acordo com Pereira (2017), as políticas públicas que se fazem a partir do atendimento da sala de recursos multifuncionais (SRM) seriam uma solução simplista para efetivação da perspectiva inclusiva. Isto porque,

[...] pressupõe que o professor da SRM seja especializado em todos os tipos de especificidades e níveis de ensino, que todos os alunos podem se beneficiar igualmente do mesmo tipo de apoio e que poucas horas de atendimento na SRM serão suficientes para garantir educação de qualidade ao aluno PAEE (PEREIRA, 2017, p. 31).

Do mesmo modo, Vilaronga (2014) aponta dificuldades na comunicação entre os/as professores/as da SRM e da sala de ensino comum, pois, normalmente estes/as profissionais trabalham em períodos opostos de maneira isolada e não conseguem planejar juntos/as, trocar experiências e até mesmo articular estratégias conjuntas de trabalho para a aprendizagem dos/as estudantes inclusos/as. Nesse sentido, a proposta do Ensino Colaborativo emerge como um modelo possível para resolver sistematicamente alguns dos problemas que permeiam a inclusão escolar no Brasil, que envolvem tanto o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes inclusos, quanto a prática dos/as educadores/as.

Assim, o Ensino Colaborativo surge como uma alternativa às classes e/ou salas especiais e também, aos modelos de salas de recursos por entender que uma vez que os estudantes PAEE

são incluídos na classe comum, é importante que todos os recursos que podem beneficiar o processo de aprendizagem e inclusão vão com o estudante para a sala de aula, incluindo o/a professor/a especializado/a (VILARONGA, 2014; PEREIRA, 2017). Assim, “na realidade brasileira, esse apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta [...]” (VILARONGA, 2014).

Para além disto, Rabelo (2012) elenca que existem diferentes possibilidades de contribuições entre os/as professores/as do ensino comum e do ensino especial – que atuam no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – através do trabalho colaborativo, pela possibilidade de articulação entre estes/as profissionais a partir dos diferentes papéis que desempenham. No entanto, é preciso pontuar que o trabalho colaborativo não se trata de um modelo engessado ou permeado pela obrigatoriedade de se implementar um modelo de trabalho pedagógico fundamentado em uma única teoria, pois,

[...] se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e na sala de aula (RABELO, 2012, p. 53).

Sendo assim, apesar de existirem pequenas diferenças nas definições de Ensino Colaborativo, sendo encontrado na literatura a partir de termos como coensino e bidocência, de maneira geral, podemos afirmar que se trata da colaboração entre um ou mais professores/as, sendo um/a professor/a regente da classe comum e um/a professor/a de apoio da Educação Especial. Nesse sentido, nos aproximamos da conceituação de Ensino Colaborativo enquanto

[...] uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2004, p. 88).

Nesta perspectiva há uma articulação de saberes entre os/as professores/as envolvidos/as no processo educativo para a inclusão, estes/as trabalham juntos/as no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades propostas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes inclusos e de todos os demais estudantes da sala de aula (COOK, FRIEND,

1995; CAPELLINI, 2004; GATELY, GATELY, 2001; RABELO, 2012; PEREIRA, 2017; MENDES, ALMEIDA E TOYODA, 2011).

Acerca do processo de colaboração, Gately e Gately (2001) delinearão oito componentes que contribuem para desenvolvimento de um ambiente de Ensino Colaborativo e identificaram três estágios pelos quais os profissionais da sala de aula passam durante o processo de desenvolvimento da parceria colaborativa, pois “em cada estágio de desenvolvimento no processo de coensino, os professores demonstram vários graus de interação e colaboração” (GATELY; GATELY, 2001, p. 42). Os estágios de desenvolvimento da relação colaborativa são 1- Estágio Inicial, 2- Estágio de Comprometimento e 3- Estágio Colaborativo:

- No *Estágio Inicial*, os/as professores/as envolvidos no processo de Ensino Colaborativo se comunicam superficialmente e ainda não há uma noção clara do desenvolvimento e do objetivo da colaboração, por isso a comunicação tende a ser reservada e pouco frequente. É comum que o/a professor/a do ensino comum experimente um sentimento de “intrusão” ou “invasão” do seu espaço de aula, enquanto o/a professor/a da Educação Especial pode se sentir desconfortável, separado/a ou excluído/a.
- No *Estágio de Comprometimento*, a comunicação torna-se mais aberta e interativa e os professores se sentem à vontade para dar e receber sugestões, entretanto, por parte do/a professor/a do ensino comum, ainda pode haver o sentimento de ter que “desistir” de algo a medida em que o/a professor/a da Educação Especial passa a desempenhar um papel mais ativo na sala de aula.
- No *Estágio Colaborativo*, a comunicação e a interação acontecem abertamente, ambos os/as professores/as trabalham juntos/as e se complementam, estão bastante confortáveis um com o outro e a relação é marcada também pelo humor e pelo uso da comunicação não verbal. (GATELY, GATELY, 2001; RABELO, 2012; ASSIS, MENDES E ALMEIDA, 2011; VILARONGA 2014).

Os estágios do desenvolvimento colaborativo são observados em oito componentes diferentes que fazem parte do trabalho em sala de aula na relação de coensino, o primeiro componente elencado por Gately e Gately (2011) é a *Comunicação Interpessoal*, que se refere a habilidade de comunicação verbal, não verbal e social que ocorre entre os/as professores/as na busca de caminhos efetivos para ouvir, comunicar e resolver problemas.

O segundo componente é o *Arranjo Físico*, referente a maneira como a sala de aula, os materiais, os estudantes e os/as próprios/as professores/as estão localizados/as e organizados/as na sala. O terceiro componente é a *Familiaridade com o Currículo*, que envolve o conhecimento

curricular e a compreensão sólida dos conteúdos do currículo por ambos/as os/as professores/as até ser possível o compartilhamento, o planejamento e o ensino das competências.

O quarto componente se refere aos *Objetivos e Modificações Curriculares* e envolve o planejamento de metas e objetivos específicos para cada estudante, este planejamento ocorre antes do início das aulas e nele, os/as professores/as decidem sobre objetivos e modificações de conteúdo, atividades e trabalhos, sobretudo, para os estudantes inclusos.

O quinto componente é o *Planejamento instrucional*, em que os/as professores/as discutem o planejamento e as modificações do currículo, bem como a responsabilidade de ensinar a todos os estudantes da sala de aula e não de maneira separada ou individualizada. O sexto componente diz respeito a *Apresentação Instrucional*, ou seja, a apresentação das aulas e a estruturação das atividades desenvolvidas em sala.

O sétimo componente se refere a *Gestão da Sala de Aula* e envolve a estrutura e o relacionamento em sala de aula, ou seja, os papéis e rotinas que permeiam a experiência da aprendizagem, bem como a gestão do ambiente e as expectativas em relação ao comportamento dos estudantes. O último componente descrito é a *avaliação*, que na sala de aula colaborativa envolve o desenvolvimento de sistemas de avaliação individual dos estudantes, através do uso de padrões objetivos e subjetivos de acordo com o planejamento das metas e objetivos elaborados no quarto componente. (GATELY; GATELY, 2001; RABELO, 2012).

O quadro abaixo apresenta o desenvolvimento dos componentes em cada um dos estágios de desenvolvimento do Ensino Colaborativo:

Quadro 3: Estágios e Componentes do Ensino Colaborativos (GATELY; GATELY, 2001).

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	Estágio Inicial	Estágio de Comprometimento	Estágio Colaborativo
Comunicação Interpessoal	Comunicação cautelosa e falta de abertura;	Comunicação mais aberta e interativa;	Comunicação verbal e não verbal marcada pelo humor.
Arranjo Físico	Impressão de separação, propriedade de materiais e/ou espaço;	Espaço compartilhado e mais liberdade em sala;	Ambos controlam o espaço e têm mais fluidez e naturalidade.
Familiaridade com o currículo	Falta de confiança e não familiarização do/a professor/a especial com o currículo;	Aumento da confiança em relação ao currículo, maior disposição para modificação e compartilhamento curricular;	Ambos os professores valorizam suas competências curriculares específicas.

Objetivos e modificações curriculares	Mantem-se programas padronizados e o/a professor/a especializado/a é visto como “auxiliar”.	Observam-se modificações e acomodações adicionais, embora estas sejam percebidas como “desistir” de algo por parte do/a professor/a regente;	Maior diferenciação entre os conteúdos e competências, modificações no conteúdo, na atividade e nos trabalhos a partir da necessidade dos estudantes.
Planejamento Instrucional	Presença de currículos distintos e separados, o professor do ensino comum tem o papel de ensinar e o educador especial assume o papel de assistente;	Mais partilha no planejamento instrucional e maior compartilhamento de ideias;	Planejamento contínuo, mútuo e compartilhado.
Apresentação instrucional	Em geral, há a apresentação de aula separadas, diferenciação de papéis em “chefe” e “auxiliar”.	Ambos/as podem direcionar algumas das atividades na sala de aula;	Os/as professores/as dão instruções e realizam as atividades, os estudantes se dirigem a ambos/as como professores/as.
Gestão da sala de aula	Diferenciação dos papéis desempenhados pelos/as professores/as marcada por uma hierarquia das posições;	Maior desenvolvimento mútuo de regras e rotinas para a sala de aula e para estudantes específicos;	Os/as professores/as estão envolvidos/as no desenvolvimento de regras, rotinas coletivas e individuais.
Avaliação	Sistemas separados de avaliação ou um único sistema administrado apenas pelo/a professor/a do ensino comum;	Exploração de ideias alternativas de avaliação e aumento da percepção de desempenho;	Reconhecimento da necessidade de uma variedade de opções para avaliar o progresso e a aprendizagem.

Fonte: Silva, 2021⁵.

Os estudos acerca do Ensino Colaborativo também enfatizam características fundamentais aos/às profissionais envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem, dentre elas estão o compromisso pessoal; a motivação; a participação, também descrita como disposição para colaborar; a flexibilidade e o comprometimento para com o conceito de Ensino Colaborativo; boas habilidades interpessoais e de comunicação; compartilhamento de recursos e responsabilidades; e principalmente voluntariedade, pois, a colaboração só pode ocorrer se ambos/as estiverem dispostos/as a trabalhar colaborativamente. (CAPELLINI, 2004; VILARONGA, 2012; ASSIS, MENDES E ALMEIDA, 2011; COOK; FRIEND 1995).

⁵ Quadro produzido pela autora a partir dos estudos de Gately e Gately com tradução livre (GATELY, Susan E.; GATELY, Frank. Understanding coteaching components. The Council for Exceptional Children, 2001).

Para além dos componentes e das características indispensáveis no processo de desenvolvimento da parceria colaborativa, de acordo com Vilaronga (2014) a estratégia de organização e trabalho de Ensino Colaborativo pode se estruturar de diferentes formas, que variam a depender do conteúdo que será trabalhado, da idade e maturidade dos estudantes ou da necessidade dos/das professores/as.

- Um ensina, outro observa: Nessa estratégia de colaboração, um/a professor/a assume a liderança da sala de aula, enquanto o/a outro/a observa os estudantes de maneira passiva.
- Um professor, um ajudante: Enquanto um/a professor/a assume a liderança da sala de aula, o/a outro/a atua como um apoio, circulando pela sala e auxiliando os/as estudantes que necessitam.
- Estação de Ensino: Esta estratégia consiste em planejar em conjunto o conteúdo que será trabalhado e apresenta-lo em diferentes locais de aprendizagem dentro da sala de aula de maneira relacionada, sendo cada professor/a responsável por um grupo de estudantes.
- Ensino Paralelo: Os/as professores/as planejam a instrução do conteúdo em conjunto, mas a classe é dividida em dois grupos heterogêneos e cada profissional é responsável por ensinar um grupo.
- Ensino Alternativo: Este arranjo pode ser usado para beneficiar estudantes que se desenvolvem melhor em grupos menores de ensino-aprendizagem, assim, enquanto um/a professor/a trabalha os conteúdos com um grupo maior de estudantes, o/a outro/a trabalha com um grupo menor de estudantes com foco em conteúdo específicos.
- Equipe de Ensino: O ensino em equipe consiste no compartilhamento do planejamento e da instrução por ambos/as os/as professores/as, o que requer um alto grau de confiança e compromisso entre eles/as.

Podemos relacionar os diferentes arranjos descritos por Vilaronga (2014) com os níveis de desenvolvimento da relação colaborativa apresentados por Gately e Gately (2001), pois, como salientado anteriormente a organização da sala de aula e dos conteúdos a serem ensinados dependem do nível de conforto, confiança e comunicação que há entre os/as professores/as.

Além disso, pontuamos que no cotidiano da escola a colaboração entre os/as profissionais não necessita ser realizada através de uma relação engessada ou padronizada, mas orientada a partir de uma filosofia de trabalho que leva em consideração a subjetividade dos/as estudantes e dos/as professores/as para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa. Nesse sentido, pensamos que o Ensino Colaborativo pode trazer contribuições para o desenvolvimento

de crianças autistas que estão na sala de aula comum e entendemos que ainda há barreiras a serem superadas para que esta estratégia seja efetiva nas escolas inclusivas.

Sobretudo, no que diz respeito a formação profissional docente, com vistas a superar a visão dualista de ensino comum e ensino especializado como áreas distintas e que não se relacionam. E, também, para que se propiciem oportunidades de preparação para a colaboração na esfera comunicacional, instrucional e de planejamento, posto que, a formação docente, culturalmente, prepara e socializa os/as profissionais para trabalhar de maneira individualizada. Nesse sentido, como salienta Glat (2018)

Para fazer frente à demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface e diálogo entre as disciplinas, em uma perspectiva de diversidade humana como padrão (GLAT, 2018, p. 14).

Pois, compreendemos que é a partir da formação docente que o caráter profissional é construído e que a reflexão sobre a formação humana se inicia, para que assim, seja possível construir uma educação que reconheça a existência, o protagonismo e a capacidade das pessoas com deficiência e outras especificidades.

Sendo assim, em nossa próxima temática de estudo apresentamos as especificidades exigidas na formação docente no âmbito da inclusão de crianças autistas e discutimos a formação inicial e continuada como uma das principais possibilidades para efetivação de processos inclusivos de sucesso.

2.2 Panorama da legislação brasileira em relação a inclusão e a formação de professores

No Brasil, a garantia da Educação Inclusiva é dada por uma extensa legislação, orientando-se a partir de pareceres e documentos internacionais como a Declaração de Salamanca na qual a Educação Inclusiva tem como princípio básico a garantia de todos e todas à educação, e como princípio orientador o entendimento de que todas as escolas devem se ajustar as crianças e adolescentes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, independentemente de suas condições econômicas, físicas e sociais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nesse sentido, no Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a Educação Especial

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. (BRASIL, 1996).

Cabendo assim ao Estado e a instituição escolar prestar o atendimento especializado quando necessário, de maneira pública e gratuita. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tal, aos sistemas de ensino cabem as seguintes garantias

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
 Transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
 Oferta do atendimento educacional especializado;
 Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
 Participação da família e da comunidade;
 Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
 E, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
 (BRASIL, 2008, p. 8).

O documento reafirma a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), disposto no Decreto nº 7.611 de 2011, como fundamental no apoio dos estudantes PAEE, e a importância da contextualização da definição de público alvo e das propostas de ensino levando em conta o contexto social (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146/2015, objetiva assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã, em condições de igualdade. Definindo a educação como um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurando no Capítulo IV, Art. 27 que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema

educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Especificamente acerca do TEA, há a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana. Que no § 2º do Art. 1º define que as pessoas com TEA, para os efeitos legais, são consideradas pessoas com deficiência, e estabelece a garantia de matrícula em todas as instituições escolares, sendo passível de punição o gestor ou outra autoridade competente que recusar a matrícula de um estudante autista ou com qualquer outra deficiência (artigo 7º). É assegurado também o direito a acompanhante especializado quando comprovada a necessidade, entretanto a referida lei não traz uma orientação mais clara acerca desse acompanhamento.

Este esclarecimento é trazido na Nota Técnica nº 24/2013 do MEC, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, e reafirmado no Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a lei do autismo, definindo assim que

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2013, p. 4).

Lacerda (2017b), ao discutir sobre os aspectos do acompanhante de apoio aponta que a Lei Berenice Piana não dissertou sobre a necessidade de especialização do/a acompanhante destinado/a à criança ou adolescente autista, e que o esclarecimento trazido pela Nota Técnica do MEC delimita o acompanhante às funções de cuidados pessoais, de higiene, de locomoção e de acessibilidade às comunicações, não reconhecendo que o acompanhante previsto na lei do autismo possa ser, também, um apoio pedagógico.

Nesse sentido, Lacerda (2017b, p. 15) questiona “Qual seria, pois, a formação do sujeito “especializado” em ajudar uma pessoa a se alimentar, ou interagir, se comunicar ou ter cuidados pessoais consigo? Podemos prescindir de formação para que alguém possa ser denominado “especializado”?”. As questões em torno dessa temática são bastante relevantes quando pensamos na inclusão na perspectiva do Ensino Colaborativo, pois, essa proposta baseia-se na coexistência entre dois ou mais profissionais da educação em sala de aula, sendo um o/a professor/a titular e o/a outro/a especializado/a.

Nessa perspectiva, entendemos que a presença de um acompanhante de apoio que seja especializado contribui significativamente para o processo de inclusão, pois, como afirma Glat (2018, p. 11) “na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas [...] o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos”.

No que diz respeito a formação de professores no âmbito da Educação Inclusiva destacamos o Título VI da LDB dedicado exclusivamente as definições acerca dos Profissionais da Educação, assinalando os tipos e modalidades de ensino e as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial de professores; O art. 13 da LDB estabelece ainda as incumbências dos/as docentes e o Capítulo V, art. 59 declara que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que para atuar na Educação Especial, a base da formação inicial e continuada dos/as profissionais deve ser estabelecida a partir de conhecimentos gerais para o exercício da docência e de conhecimentos específicos da área, o documento pontua ainda que a formação deve incluir

[...] conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 18).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação⁶, estabelece no Capítulo IV que os cursos de licenciatura devem tratar dos marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, e que a política de formação docente deve estabelecer articulações entre a formação inicial e a formação continuada, sendo esta última um componente essencial para a profissionalização docente (Brasil, 2019).

⁶ Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

No que tange a formação continuada, Vilaronga (2014) tece considerações acerca da escola como um lócus de formação tanto no sentido das possibilidades de relação entre a universidade e o ambiente escolar, quanto no sentido das relações entre profissionais de diferentes áreas de enfoque. Glat (2018) compreende ainda que é na formação de professores que se estabelece uma das origens da dicotomia entre o ensino comum e o ensino especial que leva docentes e demais profissionais a enxergarem o estudante PAEE como estudante da sala de recursos ou do/a profissional especializado/a e não como estudante da instituição.

Por este motivo, se faz urgente a superação dessa dicotomia e a compreensão da Educação Especial como um apoio à Educação Inclusiva. A articulação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, de acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), contribui para o estabelecimento de uma nova cultura escolar aberta à diversidade, em que a Educação Especial não é um sistema especializado à parte, mas um suporte ao ensino comum. Sendo necessário para isso que se reorganize a estrutura tanto da escola quanto dos cursos de formação, pois, como bem pontuam as autoras a precariedade na formação de professores no que diz respeito a Educação Inclusiva afeta os profissionais do ensino comum e os profissionais da Educação Especial, pois,

No primeiro caso, verifica-se que os mesmos não têm experiência com esse tipo de educando, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeros problemas de aprendizagem e/ou de comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (GLAT, PLETSCH E FONTES, 2007, p. 351).

Sendo assim, conforme apontado por Bueno (1993) *apud* Glat, Pletsch e Fontes (2007), a Educação Inclusiva requereria a formação de dois tipos de professores os “generalistas” responsáveis pelas competências gerais do currículo e os “especialistas” capacitados para atuar diretamente com os alunos com deficiência seja nas classes especializadas no âmbito do AEE ou no apoio aos professores nas salas comuns visando à inclusão. Nesse mesmo sentido, Vilaronga (2014, p. 38) também defende que “A parceria entre profissionais da educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas”. Assim o trabalho desses dois profissionais – com uma carga formativa diferente, porém articulada – se complementa de maneira colaborativa e se apresenta também como uma oportunidade de formação continuada, pois, para além da atuação em sala de aula envolve a pesquisa e a articulação de saberes.

2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Intervenções Educacionais

O termo Autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugene Bleuler para nomear um sintoma da esquizofrenia. Posteriormente, em 1943 o tema foi aprofundado pelo psiquiatra Leo Kanner, em um estudo com 11 crianças que apresentavam comportamento atípico (CARAMICOLI, 2013; MARTINOTO, 2015; GRANDIN, 2015). De acordo com Silvia Orrú, em 1948, Kanner

[...] passou a referir-se ao quadro como “Autismo Infantil Precoce”, pela dificuldade no contato com as pessoas, desejo obsessivo por certas coisas e objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem e mutismo, que os levava a grandes problemas na comunicação interpessoal (ORRÚ, 2012, p. 20).

Ao longo dos anos, a nomenclatura para definir o autismo e seus sinônimos foi alterada e o autismo deixou de ser caracterizado como uma psicose⁷. Na terceira edição do DSM-Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (1980), da Sociedade Americana de Psiquiatria, passou a ser definido como Transtorno Global do Desenvolvimento. Em 1994, o termo foi aplicado pela DSM-IV para definir cinco subcategorias, como ainda ocorre no CID-10⁸, sendo elas: Transtorno Autista, Síndrome de Asperger, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância (MARTINOTO, 2015). Atualmente, a DSM-V (2014) engloba todas as subcategorias sob a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Manual

Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos (DSM – V, 2014, p. 45).

Assim, o DSM-V (2014) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta prejuízos em duas áreas principais, que são: déficits na comunicação e interação social recíproca e padrões repetitivos ou restritos de comportamento, interesses e atividades (DSM-V, 2014; ORRÚ, 2012; LACERDA, 2017a).

⁷ Desconexão da realidade, geralmente associada a doenças psiquiátricas como a esquizofrenia.

⁸ Classificação Internacional de Doenças Relacionadas a Saúde (CID), estruturado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e utilizado no Brasil como principal referência de classificação e codificação de doenças e problemas relacionados a saúde.

Os prejuízos na comunicação social envolvem déficits na reciprocidade socioemocional, como por exemplo, dificuldade para iniciar ou responder a diálogos e interações sociais, diminuição do compartilhamento de interesses, emoções e afeto; déficits nos comportamentos que envolvem a comunicação não verbal, por exemplo, a dificuldade em compreender gestos, ausência de expressões faciais, fala atípica ou ausente e dificuldade de estabelecer contato visual; e, déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (DSM-V, 2014).

Acerca dos prejuízos na comunicação e interação social, pensamos ser importante pontuar que frequentemente, no senso comum, a falta de empatia é descrita como uma das características do autismo, no entanto, o DSM-V não traz a falta de empatia como um sintoma do autismo e essa informação é totalmente rejeitada por ativistas autistas. David Mitchell, pai de uma pessoa autista, na introdução do livro *O que me faz pular*, escrito pelo autista Naoki Higashida aos 13 anos, afirma que a própria obra é uma desautorização do uso dessa característica para se referir aos autistas. Em sua obra, Naoki Higashida (2014), afirma

Nossos sentimentos são iguais aos de todo mundo, só não conseguimos encontrar uma forma de expressá-los.

[...]

A verdade é que amamos ter companhia. Mas, como as coisas nunca dão certo, acabamos nos acostumando com a solidão sem perceber como isso aconteceu. Toda vez que escuto alguém comentar o quanto eu prefiro estar sozinho, isso me faz sentir solitário demais. Sinto como se eles estivessem me dando um gelo de propósito (HIGASHIDA, 2014, livro digital, posição: 10 e 33).

Por isso, como apontado por Mitchell, o livro leva o leitor a concluir que a condição solitária e isolada das pessoas autistas é uma consequência e não um sintoma do TEA e nos inquieta a respeitar e reconhecer o protagonismo das pessoas autistas no que diz respeito a sua própria existência.

Dentre os padrões restritos e repetitivos de comportamento estão uso de objetos, movimentos motores ou fala de maneira estereotipada ou repetitiva, como por exemplo, girar ou alinhar objetos, balançar as mão ou bater palmas para se autorregular ou a ecolalia⁹; Fixação ou adesão inflexível a padrões, como, repetição de uma mesma rotina e dificuldade de fazer transições ou mudanças; e, Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais do ambiente, por exemplo, enquanto uma pessoa no espectro pode sentir indiferença em relação a som alto, outra pessoa autista pode ter uma sensibilidade elevada a estes sons (DSM-V, 2014).

⁹ Repetição em *eco* da fala ou dos sons de outra pessoa.

O DSM-V (2014) especifica três níveis de gravidade do autismo, que não são definidos de acordo com a intensidade ou gravidade dos sintomas e sim de acordo com o nível de apoio que a pessoa autista exige em relação a esses sintomas. Nesse sentido o nível 1 é classificado como “exigindo apoio”, o nível 2 como “exigindo apoio substancial” e o nível 3 como “exigindo apoio muito substancial”. Em relação aos níveis de gravidade, se faz necessário pontuar que o Manual não usa os termos leve, moderado ou severo para especificar o diagnóstico de autismo, porém esses termos são muito utilizados pela comunidade médica e pelas famílias de autistas.

Em vista disso, a problemática em torno dos chamados graus do autismo é o fato de que essa definição de leve, moderado e severo transmite a ideia de que uma pessoa seria *mais* ou *menos* autista, o que é incorreto, posto que se trata de um espectro, ou seja, abarca muitos sintomas e/ou características que se apresentam em diferentes níveis para diferentes pessoas. Dentro da comunidade ativista de autistas no Brasil – formada por pessoas autistas que produzem, principalmente, conteúdo para as redes sociais – algumas autistas têm se posicionado contra o uso desses termos justamente pelos estigmas que eles geram. Pois, enquanto pessoas classificadas como “autista severo” tendem a ser infantilizadas ou subestimadas, as pessoas classificadas como “autista leve” tendem a ter o seu diagnóstico questionado e suas disfunções desrespeitadas ou tratadas como “frescura”.

Acerca do DSM, Temple Grandin (2015), afirma que o autismo é complexo e que mesmo a última versão do Manual não traz esclarecimentos significativos sobre o autismo, pois, apesar de termos um conhecimento maior sobre o transtorno, ainda continuamos “confusos”, Grandin (2015, livro digital, posição 11) afirma que “à diferença do diagnóstico de uma infecção de garganta, os critérios de detecção do autismo mudam a cada edição do DSM. Quero alertar pais e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos”.

Entendemos que tanto o diagnóstico, quanto a própria definição do que é autismo são processos complexos e muitas vezes exaustivos e estigmatizantes. No Brasil, apesar do DSM-V ser utilizado como principal orientador para identificar as características do autismo, o diagnóstico é feito com base na CID-10, que tem como definição diferentes classificações para o que hoje já é englobado sob um mesmo espectro – Transtorno do Espectro Autista. Assim, na CID-10, semelhantemente ao DSM-IV, a classificação de Transtornos globais do desenvolvimento apresenta: Autismo infantil, Autismo atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados e, Síndrome de Asperger (OMS, 1993, p. 49).

Entretanto, a partir de 2022, quase uma década depois da última publicação, entrará em vigor a CID-11¹⁰, lançada em 2018, que define o Transtorno de maneira diferente do DSM-V, mas engloba os transtornos citados anteriormente também sob um mesmo espectro, essas mudanças que ocorrem na definição do autismo a cada nova publicação de um manual ou classificação, exemplificam a complexibilidade que há no processo de compreensão do TEA. Acerca da nova edição do documento, o líder da equipe de classificação de terminologias e padrões da OMS, Robert Jakob, afirmou que “um dos mais importantes princípios desta revisão foi simplificar a estrutura de codificação e ferramentas eletrônicas. Isso permitirá que os profissionais de saúde registrem os problemas (de saúde) de forma mais fácil e completa” (Tismoo, 2018)

Assim, a expectativa é que a partir da CID-11 o autismo passe a ser definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento, sob a classificação 6A02 – Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; e 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (WHO, 2021).

Nossa expectativa com esta nova classificação é que o diagnóstico possa acontecer de maneira mais rápida, menos estigmatizante e conseqüentemente mais acessível, para que as intervenções com pessoas autistas possam ocorrer logo no início da vida tendo como finalidade a autonomia da pessoa autista e o respeito por parte da sociedade. Para além destas questões, sabe-se que é através da linguagem oral e física que os seres humanos se comunicam e interagem uns com os outros, o que torna difícil que crianças e adolescentes autistas sejam compreendidas por seus pares e pelos adultos que as cercam, pois, há autistas que podem não desenvolver a linguagem oral até elevada idade – e quando a desenvolvem ainda assim continuam com dificuldades relacionadas à comunicação e a pronúncia – ou até, apresentar ausência total de fala.

¹⁰ Salientamos que até a data de conclusão desta pesquisa a CID-11 ainda não havia entrado em vigor. Por isso, reiteramos que aqui se tratam das expectativas, inclusive da comunidade autista, sobre esta nova edição do documento.

As disfunções do autismo atrapalham o desenvolvimento da criança e dificultam à construção de relações num meio social, por isso a conduta de quem está ao redor dessas crianças e convive com elas é de extrema importância, pois através de estímulos adequados, as barreiras de comunicação podem ser reduzidas, assim, “é essencial a atuação de um educador que mantenha diálogo e ação mediadora constante com seus alunos” (ORRÚ, 2012, p. 76).

Acerca das dificuldades na comunicação e interação social, Temple Grandin (2012), diagnosticada como autista, relata que passou por grandes frustrações por não conseguir compartilhar seus pensamentos e sua maneira de ver o mundo com seus colegas, ela afirma

Apesar do meu talento criativo faltava-me a capacidade de me relacionar com as pessoas. Normalmente, elas não se sentiam atraídas pelo meu comportamento excêntrico, meu modo esquisito de falar, minhas ideias estranhas, minhas piadas e as peças que eu pregava (GRANDIN, 2012, p.67).

Contudo a influência de um educador que mobilizava sua criatividade e impulsionava suas descobertas fez com que Temple se interessasse pelas matérias e conteúdos escolares e se sentisse mais confortável para interagir socialmente (GRANDIN, 2012). Posto isso, entendemos que sendo a escola um dos ambientes mais importantes para o desenvolvimento na infância e adolescência é necessário que seja levado em conta as necessidades específicas e subjetivas da pessoa autista, e

É fundamental que fique claro que quando se fala em educação para autismo deve se ter em mente que isto não se refere somente a aprendizado acadêmico e sim a um aprendizado mais global, que deve incluir habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos problemáticos. (FERREIRA, R. 2016, p. 31).

Uma intervenção a partir desses elementos é fundamental no desenvolvimento de crianças autistas, visto que, todos os seres humanos têm a capacidade da aprendizagem, entendida por nós, a partir de Pozo (2002, p. 24) como sendo “a possibilidade de modificar ou modelar as pautas de comportamento diante das mudanças que se produzem no ambiente”, tendo em vista que a aprendizagem não é determinada apenas geneticamente, mas envolve a cultura e o ambiente na qual o ser humano está inserido.

Assim, ao longo dos anos pesquisadores têm desenvolvido intervenções para o acompanhamento das pessoas com autismo, que buscam auxiliar o desenvolvimento e a autonomia das pessoas autistas. Por isso, elencamos três intervenções amplamente difundidas no Brasil das quais falaremos de maneira introdutória nos próximos subtópicos deste estudo,

sendo a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), definida na literatura como uma ciência de intervenção com altas evidências de eficácia para o autismo; o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), por ser um modelo amplamente utilizado no país, sobretudo pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) (LACERDA, 2017a); e o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM), também descrito como um modelo com eficácia cientificamente comprovada.

2.3.1 Análise do Comportamento Aplicada (ABA - *Applied Behavior Analysis*)

A Análise do Comportamento Aplicada, usualmente conhecida pela sigla em inglês – ABA – *Applied Behavior Analysis*, é uma ciência constituinte da Análise do Comportamento, utilizada no acompanhamento de crianças autistas e com deficiência intelectual (SELLA E RIBEIRO, 2018). Nos aproximamos da definição de ABA a partir de Lacerda (2017a), como sendo a “ciência que analisa a forma de ação dos organismos. Esta ciência [...] tem sua forma aplicada, ou seja, não serve somente para conhecer o comportamento dos organismos, mas também, para intervir em seus comportamentos, a fim de modifica-los [...]” (LACERDA, 2017a, p. 75).

Para a ciência comportamentalista, alguns fatores que estão diretamente ligados ao comportamento, são: ambiente, resposta, estímulos e a relação entre o organismo e ambiente (CARAMICOLI, 2013). O ambiente envolve os estímulos que o ser humano recebe e que geram respostas a estes estímulos que podem ser físicos, sociais, públicos ou privados. Nesse sentido, o comportamento é a consequência dos estímulos que envolvem a relação do organismo com o ambiente.

Desta forma, a Análise do Comportamento Aplicada, tem como seu objeto de estudo o comportamento, a partir da investigação das variáveis que provocam determinada resposta do ser humano e do entendimento de que o comportamento pode ser melhorado, aumentado ou diminuído a partir da intervenção (CAMARGO, RISPOLI, 2013), visto que nesta ciência

As circunstâncias de aprendizagem envolvem recompensa e controle, planejamento criterioso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades e modelagem do comportamento do homem, por meio de manipulações de reforços (ORRÚ, 2012, p. 56)

Essa manipulação de reforços é um estímulo apresentado após a resposta do ser humano às variáveis ambientais que geram comportamentos considerados adequados ou não adequados,

à critério do analista do comportamento. O reforço serve então como indicador de “erro” ou “acerto” fazendo com que seja possível que a resposta esperada ocorra novamente em circunstâncias semelhantes (ORRÚ, 2012; PEREIRA, 2017). O reforço produzido pode ser positivo ou negativo, sendo respectivamente a introdução ou retirada “de um estímulo após um comportamento que aumente a probabilidade de ele ocorrer novamente” (PEREIRA, 2017, p. 35).

Assim, sabendo que grande parte dos autistas possuem interesses restritos, uma estratégia para se alcançar comportamentos desejáveis e participação nas atividades de aprendizagem é a utilização desses interesses como motivador através do reforço positivo, pois, a ABA visa aumentar o repertório de comportamentos desejáveis positivamente e não com práticas punitivas. Nesse sentido, se uma criança gosta de dinossauros o reforço da intervenção pode ser entregar a ela um livro ou desenho de dinossauros para colorir após a realização de uma atividade.

O objetivo, é que ao longo da intervenção o uso do reforço para aumentar o repertório de comportamentos adequados e diminuir/substituir comportamentos inadequados não seja mais necessário, pois, segundo Baer, Wolf e Risley (1968) dentre as sete dimensões que caracterizam a análise comportamental aplicada estão a **eficácia** que refere-se ao sucesso da aplicação quando se tem mudanças práticas de relevante importância social que, efetivamente modifique o comportamento e a **generalidade** “caso se mostre durável através do tempo; caso apareça numa grande variedade de ambientes possíveis; ou caso se estenda a uma grande variedade de comportamentos relacionados” (BAER, WOLF, RISLEY, 1968, p. 8).

Lacerda (2017a) afirma que são as dimensões da ABA que lhe garantem cientificidade e a diferenciam de uma análise feita em laboratório, sendo assim, junto a eficácia e a generalidade, as outras 5 dimensões da ABA são: ser **aplicada**, ou seja, intervir em comportamentos que são imediatamente importantes para a criança e que tenham relevância social. Ser **comportamental**, sendo “necessário haver um foco muito delimitado no comportamento específico” (LACERDA, 2017a, p. 78), o que requer uma rigorosidade no conhecimento do comportamento a ser observado e modificado na criança.

Ser **analítica**, o que significa que o aplicador necessita estar ciente das implicações da intervenção no comportamento e também saber quais eventos são responsáveis pela ocorrência ou não desse comportamento. Ser também **tecnológica**, ou seja, todas as técnicas utilizadas devem ser descritas de maneira específica, assim, o procedimento é tecnológico à medida que

qualquer profissional que atue com a análise do comportamento aplicada, ao ter contato com esta descrição consiga compreender com exatidão o que foi realizado.

Por fim, deve ser também **conceitual**, elaborada e fundamentada na teoria, relacionando a descrição tecnológica aos conceitos do desenvolvimento comportamental, evitando assim que os procedimentos sejam entendidos e replicados como um método. (BAER, WOLF, RISLEY, 1968; LACERDA, 2017a; SELLA E RIBEIRO, 2018).

A intervenção baseada em ABA estrutura-se em quatro fases (PEREIRA, 2017; CAMARGO, RISPOLI, 2013; CARAMICOLI, 2013; LACERDA, 2017a), sendo a primeira delas a avaliação do repertório inicial do estudante levando em conta as características do comportamento da criança e suas variáveis, para que sejam traçados os objetivos e a intervenção necessária para se chegar a eles. Esta observação é realizada com bastante rigor científico, a partir de protocolos cientificamente validados que são utilizados pelo aplicador para identificar

a) Os excessos comportamentais – trata-se de comportamentos que são inadequados, como gritos. [...] Ou que são adequados, mas ocorrem em uma frequência inadequada, como comer, que é um comportamento adequado e imprescindível, mas que se ocorrer compulsivamente todo o tempo pode se tornar compulsivo e inadequado. [...] b) Os déficits comportamentais – trata-se de comportamentos que não existem e que talvez possam ser ensinados, como falar ou comunicar-se por fichas [...] (LACERDA, 2017a, p. 83).

A segunda fase é justamente a delimitação dos objetivos, ou seja, quais comportamentos a criança deverá adquirir, manter ou substituir/diminuir ao longo da intervenção. Por exemplo, se na avaliação comportamental foi identificado que uma das habilidades que a criança precisa adquirir é sentar-se à mesa para realizar as atividades, um dos objetivos dos programas comportamentais escritos pelo analista do comportamento será ensinar esta habilidade. “O foco na definição desses programas comportamentais que podem trabalhar todos os aspectos do sujeito como fala, parte motora, aparelho sensorial, aprendizagem, comportamento agressivo, são as necessidades do sujeito” (LACERDA, 2017a, p.84)

A terceira fase é a aplicação do programa, em que o analista vai aplicar as estratégias de intervenção no trabalho com a criança. De acordo com Caramicoli (2013, p. 26) “É preciso, nesse momento, que os procedimentos sejam claros e que haja um reforçamento sistemático e eficaz”. Para tal, todos os dados precisam ser coletados e registrados pelo analista antes, durante e depois da intervenção para que se saiba qual tem sido o progresso do procedimento.

Caramicoli (2013) indica a quarta fase como sendo a própria intervenção, sendo o papel do analista comportamental a promoção de habilidades de interação social, a eliminação de comportamentos considerados inadequados e a generalização das respostas corretas. Segundo Lacerda (2017a) nesta fase, de avaliação e replanejamento da intervenção à medida em que esta ocorre, o analista avalia o desempenho da criança com base em critérios científicos, assim, quando um objetivo é alcançado ele é deixado na “fase de manutenção”, tendo sua aplicação mais espaçada, “assim, a criança é constantemente avaliada e constantemente seus objetivos e programas vão mudando, fazendo com que ela avance sempre” (LACERDA, 2017a, p. 85).

Lacerda (2017a) defende que o modelo de inclusão da pessoa autista seja baseado na análise do comportamento aplicada e entende que para isso é fundamental que o apoio dado as crianças inclusas nas salas de aula do ensino comum, seja o/a próprio/a Analista do Comportamento que teria como função acompanhar a criança e aplicar um Currículo Adaptado com bases na ABA que leve em consideração o Currículo geral da instituição.

Assim, como pontua Pereira (2017), numa perspectiva colaborativo o objetivo não é que a criança seja dependente do/a profissional de apoio e sim que se estabeleça a autonomia tanto do estudante quanto do/a professor/a. E, por isso é fundamental repensar as práticas escolares e estabelecer critérios claros para a inclusão de crianças autistas a partir de estratégias inclusivas e de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

2.3.2 Tratamento¹¹ e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados Comunicação (TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*)

A intervenção TEACCH, desenvolvido pelo psicólogo Eric Schopler e seus colaboradores em 1966, é um modelo de intervenção predominantemente psicoeducativo, isto é, engloba aspectos educativos e psicológicos que têm como estratégia fundamental o apoio visual a partir do uso de imagens, objetos, fotos ou qualquer outro instrumento visual que estimule e favoreça a comunicação de crianças autistas e assim, amplie a capacidade de compreensão de tarefas, ações ou situações, e também acerca do que será apresentado à criança no que se refere à aprendizagem educacional (LEON, BARISH, BORTOLON, 2014).

¹¹ Optamos por manter o termo “tratamento” na tradução do nome dado a esta intervenção, pois, é o termo utilizado na língua inglesa. Embora compreendamos o TEACCH na perspectiva de uma possibilidade de intervenção e não como um tratamento para o autismo.

O TEACCH tem como bases epistemológicas a Psicolinguística e a Teoria do Comportamento. A Psicolinguística, que tem suas raízes em duas ciências: a psicologia e a linguística, toma como objetivo estudar o processo de produção e compreensão da linguagem humana e seus aspectos evolutivos e patológicos. Para a Psicolinguística, os fatores que influenciam a linguagem são tanto psicológicos quanto neurofisiológicos (CONDE, 2002).

Já a Teoria do Comportamento, conforme Martinoto (2015, p. 30) “entende os problemas comportamentais como um processo aprendido, centra-se nas dificuldades atuais do paciente e o foco é dirigido ao comportamento-problema e/ou comportamento-alvo”. Nesse sentido, o TEACCH tem como principais operantes *o reforço*, que são eventos que contribuem para o aumento da ocorrência de um comportamento desejado; *a extinção*, que define a ausência de estímulos para diminuição de um comportamento ou resposta indesejada; e *o redirecionamento*, que se trata de manejos para organização concreta do comportamento (LEON, BARISH, BORTOLON, 2014). O TEACCH tem como princípios:

- I. A melhoria na capacidade adaptativa: Melhorar de habilidades para o funcionamento da vida diária e adaptação do ambiente de acordo com as limitações da criança autista.
- II. Colaboração mútua entre a família e os profissionais: Familiares e profissionais organizam juntos a intervenção que será realizada para que esta seja generalista, assim, a intervenção ocorre tanto no ambiente dos profissionais quanto em casa;
- III. Avaliação e intervenção individuais: A avaliação possibilita compreender as habilidades que a criança tem atualmente, as habilidades emergentes e as habilidades que se espera que a criança desenvolva;
- IV. Conhecimentos das teorias que orientam o TEACCH: Que considera tanto o entendimento do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, quanto a importância de analisar, observar e realizar a associação entre comportamentos, ambiente e aprendizagem
- V. Modelo generalista: Que envolve o trabalho de profissionais de qualquer disciplina que sejam capacitados como generalistas pra trabalhar com os familiares, considerando o trabalho em equipe afim de que as decisões também sejam tomadas em conjunto.
- VI. Estruturação do ensino: A organização e a previsibilidade das atividades do espaço e das tarefas a partir de dicas visuais, comunicação alternativa e integração sensorial possibilitam a antecipação e a previsibilidade para as crianças autistas favorecendo a ocorrência das respostas comportamentais esperadas (SILVA; FREITAS, 2016; KWEE, SAMPAIO, ATHERINO, 2009; MORAIS, 2012).

Para além desses princípios Silva e Freitas (2016) salientam ainda a importância de que a intervenção leve em consideração que gostar de fazer e fazer com motivação é fundamental para o sucesso da intervenção, pois, incentivam o engajamento das tarefas propostas. As capacidades do estudante também são levadas em consideração, pois o TEACCH fundamenta-se ainda na compreensão desenvolvimentista que leva em consideração a idade e a maturação da criança para a aprendizagem (MARTINOTO, 2015).

Ademais, as principais estratégias do TEACCH são rotina; estruturação do ambiente; construção e adaptação das atividades lúdicas e psicopedagógicas; sistema de trabalho, ou seja, a organização do ambiente com uma ordem a ser seguida; e o apoio visual a partir de imagens, pictogramas e/ou palavras (MARTINOTO, 2015; LEON; BARISH; BORTOLON, 2014). Contudo, é importante salientar que o TEACCH

[...] não utiliza o ensino estruturado como uma técnica para organizar o ensino da criança, mas sim para encontrar a forma de estrutura e organização que melhor se adapte à criança e pela qual ela possa compreender melhor o seu ambiente e, assim, aprender de forma mais eficiente (FERREIRA, P. 2016, p. 46).

Nesse sentido, como aponta Martinoto (2015) o TEACCH, se apresenta como uma intervenção que estimula o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a autonomia e independência das pessoas autistas de maneira organizada e coerente levando em consideração também a sua felicidade.

2.3.3 Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM – *Early Start Denver Model*)

O ESDM, criado por Sally Rogers e Geraldine Dawson (2014), é um modelo de intervenção precoce que usa estratégias de intervenção da ABA e procedimentos de Ensino Naturalista, baseando-se na abordagem comportamental e na abordagem desenvolvimentista. O objetivo deste modelo é estimular o desenvolvimento de crianças autistas incidindo na melhora de cinco competências principais, que são, *a imitação, a comunicação verbal, a comunicação não-verbal, o desenvolvimento social e brincadeiras interativas* (ROGERS, DAWSON, 2014; HULLE et al., 2019).

A abordagem desenvolvimentista como uma das ciências basilares do ESDM é utilizada para desenvolver a linguagem no contexto social, pois, segundo Rogers e Dawson (2014), nesta abordagem entende-se que o desenvolvimento da linguagem oral envolve tanto os aspectos

fonêmicos, quanto comportamentos sociais e comunicativos da linguagem não-verbal. Por isso, no ESDM a comunicação espontânea é incentivada e as atividades desenvolvidas envolvem variadas oportunidades de comunicação verbal e não-verbal.

Já a abordagem comportamental, da qual a ABA se originou enquanto ciência aplicada, como posto anteriormente, envolve a “análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado” (MIZUKAMI, 1986, p. 20), a partir da análise das respostas do ser humano aos estímulos e dos padrões comportamentais. A publicação da Missouri Autism Guidelines Initiative (MAGI), intitulada *Autism Spectrum Disorders: Guide to Evidence-Based Interventions (2012)*, define as Estratégias de Ensino Naturalistas como sendo o uso de interações em ambiente natural e estimulante para o ensino de habilidades funcionais através do jogo, do encorajamento, da conversação, de opções de reforçadores diretos e/ou naturais e através da recompensa às tentativas. Segundo Rogers e Dowson (2014), os procedimentos de ensino naturalistas permitem que ESDM seja realizado em diferentes ambientes, desde instituições pré-escolares até a própria residência da criança.

O Modelo Denver de Intervenção Precoce, foi desenvolvido para crianças autistas com idade entre 12 meses e 5 anos por envolver competências do desenvolvimento infantil desde os 7-9 meses até os 48 meses de idade. A intervenção precoce leva em consideração aspectos neurofisiológicos, pois, as pesquisas no campo da neurociência têm indicado que o autismo pode afetar regiões principais do cérebro relacionadas ao desenvolvimento social e comunicativo (ROGERS; DAWSON, 2014; GRANDIN, 2015).

Segundo Candido e Cia (2016), a intervenção precoce é efetiva devido a plasticidade do desenvolvimento e ao fato de que as intervenções precoces envolvem ambientes ricos para o desenvolvimento infantil, preparação da família em responsividade e afetividade, redirecionamento positivo contínuo e foco na construção de habilidades. Eickmann, Emond e Lima (2016), salientam ainda que

As experiências precoces moldam a arquitetura do cérebro e modificam seu funcionamento, de forma transitória ou permanente. É bem conhecido que o cérebro é mais plástico na vida intrauterina e na primeira infância, é tanto mais vulnerável a riscos como também mais “moldável” por meio de estímulos adequados (EICKMANN, EMOND E LIMA, 2016, p. 74).

Nesse sentido, o ESDM é uma intervenção que pode ser aplicada o mais cedo possível, potencializando o desenvolvimento de crianças autistas, pois, como destacado com Temple Grandin (2015) quanto antes se iniciar a intervenção, maior o seu efeito potencial na vida de

uma pessoa autista. Para Rogers e Dawson (2014), o ESDM possibilita que as crianças tenham experiências sociais e emocionais positivas com outras pessoas, por acreditarem que as experiências que o modelo possibilita são capazes de moldar o cérebro em suas redes neuronais e o comportamento das crianças. Assim, as principais técnicas presentes no ESDM são:

- Utilização do afeto positivo – onde o enfoque principal é criar estados emocionais positivos nas crianças durante as interações sociais;
- Brincar como forma de intervenção – que são rotinas de atividades conjuntas de maneira lúdica que envolvem objetos e atividades encontradas em ambientes naturais e que estimule a compreensão do papel de ambos os participantes na brincadeira;
- Ensino Intensivo – por entenderem que as crianças autistas se desenvolvem melhor e mais rápido em função da quantidade de oportunidades de aprendizagem que lhes são ofertadas;
- Abordagem de comportamento positivo para comportamentos indesejados – que se trata da substituição de comportamentos indesejados por outros comportamentos ao invés de elimina-los;
- Envolvimento da família – considerada a melhor prática de intervenção precoce quando se trata do TEA, pois, as práticas parentais afetam o nível e a qualidade do desenvolvimento da criança nas áreas de linguagem e interação social (ROGERS, DAWSON, 2014).

Assim, o Modelo Dever de Intervenção Precoce envolve uma equipe multidisciplinar que pode ser formada por psicólogos/as clínicos/as, analistas do comportamento aplicado, professores/as, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, pediatras e familiares, tendo um líder de equipe que geralmente é um dos familiares. Envolve também a individualização sistemática a partir de quatro métodos principais que são: 1- as aprendizagens individuais que são o objetivo do currículo, 2- foco nos interesses e preferências da criança, 3- presença de valores familiares e, 4- presença de uma árvore de decisão quanto as mudanças nos procedimentos de ensino (ROGERS, DAWSON, 2014). Os procedimentos do ESDM envolvem

- **Formulação dos objetivos de ensino** – onde

No início da intervenção ESDM, os níveis de competências atuais da criança são avaliados com a *checklist curriculum* do ESDM. Os objetos da aprendizagem são então definidos para a criança, projetados para serem adquiridos num período de 12 semanas. No final das 12 semanas, novos objetivos para as 12 semanas seguintes são escritos com base numa nova avaliação com a *checklist curriculum* (ROGERS; DAWSON, 2014, p. 19).

- **Análise de tarefas e etapas de ensino** – os objetivos são apresentados em uma sequência de passos divididos em função de uma análise de tarefas do desenvolvimento, servem como metas intermediárias de ensino;
- **O caderno de intervenção** – No caderno de intervenção são registrados e organizados os planos de ensino de cada criança incluindo objetivos, análise de tarefas, registro diário e informações relevantes, como por exemplo, o contato dos demais profissionais que acompanham a criança;
- **Questões éticas** – que envolvem o relacionamento entre familiares e terapeutas e os limites e possibilidades que devem ser estabelecidos nesta relação.

Para além desses aspectos o Modelo segue o conceito generalista, que assim como citado nas intervenções anteriores, busca as interações da criança de maneira integral em todo e qualquer ambiente, possibilitando o seu desenvolvimento em todas as áreas, a economia, a maximização do ensino da consciência e da repetição e uma intervenção unificada fornecida aos familiares (ROGERS; DAWSON, 2014).

Posto isso, é possível destacar a partir de Hulle et al. (2019) que o Modelo Denver de Intervenção Precoce traz a possibilidade de desenvolvimento para as crianças autistas desde tenra idade viabilizado que no futuro estas crianças se tornem adultos autônomos e independentes a partir de estratégias naturalistas e do envolvimento familiar, que é um fator muito importante para o desenvolvimento de toda criança.

3 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Considerando que trabalhamos com autores que epistemologicamente se situam na concepção histórico-crítica (Saviani, 2011) pautados na abordagem humanista (Freire, 1981), que não se nega a dialogar com outras dimensões epistemológicas, para o desenvolvimento deste estudo utilizaremos a abordagem qualitativa, porque ela nos permitirá conhecer fenômenos da realidade social. Nesse sentido compreendemos a abordagem qualitativa a partir de Lüdke e André (2018) como o tipo de estudo que possibilita a interação e o contato do/a pesquisador/a com o ambiente em que se realiza a pesquisa, neste tipo de estudo os dados produzidos são maioritariamente descritivos. Também nos aproximamos da conceitualização feita por Minayo (2009), entendendo que

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Assim, por esta pesquisa ser produzida em um momento de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19 que assola o mundo desde o final de 2019, não foi possível a realização de encontros presenciais. Por isso, para responder ao nosso primeiro objetivo específico que é: **Identificar as especificidades exigidas na formação docente para inclusão de crianças autistas**, utilizamos enquanto procedimento metodológico a análise documental, através do instrumento roteiro de questões, tendo como questão norteadora: **especificidades exigidas na formação docente no sentido da inclusão de crianças autistas**. Pois, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Os documentos analisados serão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015; a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo; a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC; e o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentam a Lei do Autismo. Sendo

estes, uma fonte de informação contextualizada, que oferecem também informação sobre o contexto em que se inserem (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Para responder aos objetivos de: **Analisar as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão de crianças autistas na perspectiva de professores/as e especialistas e, identificar as intervenções educacionais que têm sido utilizadas no Ensino Colaborativo na perspectiva da inclusão educacional**, faremos uso da entrevista como procedimento de produção de dados, por esta ser permeada pelo caráter de interação e permitir a obtenção das informações desde o momento em que se realiza. Minayo (2009, p. 65) descreve a entrevista como uma técnica privilegiada de comunicação por ela estar “sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade”. Assim, utilizaremos o modelo de entrevista semiestruturada, pois

Nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Por isso, com a finalidade de obter informações de maneira natural por meio do diálogo que a entrevista semiestruturada oportuniza, tomamos como critério de seleção dos/as participantes, serem profissionais que atuem com crianças autistas em clínica especializada, no Atendimento Educacional Especializado ou na sala de ensino regular município de Caruaru-PE, pois, entendermos que todos estes espaços de atuação são partes importantes do processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças autistas.

Assim, os/as participantes desta pesquisa foram uma psicopedagoga e psicomotricista que atua em clínica especializada, denominada de P1 (Profissional 1); uma professora da sala de aula regular que atua na educação infantil, identificada por P2 (Profissional 2); uma professora do Atendimento Educacional Especializado, identificada como P3 (Profissional 3); e um acompanhante de apoio de duas crianças autistas matriculadas no ensino fundamental anos iniciais da rede municipal de Caruaru, identificado por P4 (Profissional 4).

Nosso estudo visa compreender, a partir dos dados obtidos em consonância com a realidade, quais as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola. Para tanto, decidimos tratar os dados produzidos através da Análise de Conteúdo via procedimento da análise temática fundamentada em Roque Moraes (1999), porque ela nos propicia acesso as temáticas mais peculiares a partir dos

materiais comunicacionais produzidos na pesquisa e de seu valor informacional, possibilitando o conhecimento de elementos da vida social que não poderiam ser acessados de outra maneira. Segundo Moraes (1999, p. 9), “de certo modo, a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”.

Nesse sentido, relacionamos a afirmação de Moraes (1999) aos escritos de Paulo Freire, considerando que quanto mais tomamos conhecimento da realidade histórico-social na qual estamos inseridos/as, mais a neutralidade diante destes temas vai se tornando impossível, e “por isso mesmo é que toda neutralidade proclamada é uma opção escondida” (FREIRE 1981, p. 115) e nesta opção escondida está um posicionamento político. Neste caso, o nosso é a defesa do direito à inclusão educacional de todas as pessoas, sobretudo, das pessoas autistas, pela via do Ensino Colaborativo.

Assim, a concepção de análise de conteúdo que nos orientará é marcada pela subjetividade, sem, contudo, perder o rigor científico, justamente pela articulação do texto interpretado com o contexto cultural e social do qual emergem os dados. Por isso, no processo de análise seguiremos cinco etapas de preparação das informações concebidas por Moraes (1999), sendo elas:

- 1. Preparação das Informações:** nesta etapa realizamos a identificação das diferentes amostras a serem analisadas, realizamos a leitura das entrevistas semiestruturadas e dos documentos legais elencados para análise e preparamos as informações pertinentes aos objetivos de nossa pesquisa;
- 2. Unitarização do conteúdo:** esta fase consistiu na releitura cuidadosa dos materiais para identificar neles as unidades de análise, que podem ser palavras, frases, temas ou ainda os documentos em sua forma integral, neste caso, optamos por unitarizar os dados a partir de temas;
- 3. Categorização:** Nesta etapa foram realizados o procedimento de agrupar os dados e classificá-los por semelhança ou analogia, este procedimento é entendido como um processo de redução de dados a partir da classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Os critérios que obedecemos para a categorização do conteúdo da análise foram: a) a *adequação* aos objetivos e às questões que se pretenderam responder em nossa pesquisa; b) a *validade* e a *pertinência*, para que todas as categorias criadas fossem significativas e úteis em relação a este estudo; c) a *exaustividade* ou *inclusividade*, para que se fosse possível incluir todas as unidades de análise; d) a *homogeneidade*, ou seja, todo o conjunto

de categorias é estruturado em uma única dimensão de análise; e) a *exclusividade* ou *exaustão*, em que cada elemento ou unidade de conteúdo não pode fazer parte de mais de uma divisão; f) a *objetividade, consistência ou fidedignidade*, para que não houvesse nenhuma dúvida quanto às categorias em que cada unidade de conteúdo deveria ser integrada.

4. Descrição: Nesta fase, iniciamos o momento da comunicação dos resultados, onde elaboramos duas categorias de análise e para cada uma delas produzimos um texto síntese em que expressamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

5. Interpretação: Onde buscamos atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

Como salienta Moraes (1999), a análise de conteúdo torna possível a utilização de diferentes modos de conduzir o processo, assim optamos por fazer uso da abordagem indutiva-constructiva que tem ênfase na subjetividade, pois,

A abordagem indutiva-constructiva toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É portanto, essencialmente indutiva. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999, p. 30).

A compreensão dos fenômenos investigados a partir da abordagem indutiva-constructiva viabiliza que a teoria se constitua através da análise, e assim possibilitará responder aos nossos objetivos de forma clara e contextualizada com rigor e cientificidade para que se contribua significativamente para a área da pesquisa social no que diz respeito ao Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo nos processos de inclusão de crianças autistas.

3.1 Caracterização das participantes da pesquisa

As participantes desse estudo foram quatro profissionais envolvidas no processo de inclusão e ensino-aprendizagem de crianças autistas em diferentes espaços educativos localizados no município de Caruaru-PE.

A Profissional 1 (P1), é psicopedagoga e psicomotricista e tem 26 anos de idade. Possui formação inicial em pedagogia e atua há seis anos no âmbito da educação, sendo três deles dedicados ao acompanhamento pedagógico de crianças autistas e um ano dedicado a atuação como psicomotricista e psicopedagoga clínica. Esta participante, atua em uma clínica especializada privada na cidade de Caruaru-PE, atendendo, atualmente dez crianças, sendo uma

por vez durante o período de uma hora, cinco vezes por semana. Para além da formação inicial em pedagogia, a participante possui pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional e pós-graduação em psicomotricidade. E como cursos específicos para atuar com crianças autistas, a participante possui formação no Método Denver (introdutório), formação em ABA e formação em Integração Sensorial Básica.

A Profissional 2 (P2) é professora da educação infantil e tem 35 anos de idade. Possui formação inicial em pedagogia e atua há 21 anos em sala de aula do ensino regular. Esta participante, atua em uma escola da rede privada do município de Caruaru -PE, em uma turma da educação infantil – Pré-II, que têm dois estudantes autistas. Para além da formação inicial em pedagogia, a participante possui pós-graduação em Gestão e Supervisão e não participa ou participou de nenhum curso e/ou formação no âmbito da Educação Inclusiva e do autismo.

A Profissional 3 (P3), é professora do Atendimento Educacional Especializado, tem 34 anos de idade. É graduada em pedagogia e atua há 13 anos no campo educacional, sendo seis deles no AEE. Esta participante, atua na sala de Recursos Multifuncionais de uma escola municipal do município de Caruaru-PE, atendendo atualmente cinquenta estudantes dos turnos matutino, vespertino e noturno da referida escola e uma criança matricula na creche do bairro onde a instituição está localizada. Para além da formação inicial em pedagogia, a participante é pós graduada em Educação Especial e Inclusiva e graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Possui também o curso de Introdução ao Sistema Braille ofertado pela SEDUC-PE (Secretaria da Educação do Estado de Pernambuco) aos profissionais do AEE e o curso básico de Libras ofertado por uma instituição privada. Recentemente a participante iniciou, também, o curso de Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

O Profissional 4 (P4) é acompanhante de apoio, tem 25 anos, e é graduado em Letras. Atua há 8 anos na educação, sendo um ano e nove meses como acompanhante de apoio na sala do ensino regular de uma escola no município de Caruaru-PE. Este participante, acompanha em turnos distintos, dois estudantes autistas que estão no 5º ano do ensino fundamental. O participante informou que não cursou ou cursa especialização.

Quadro 4: Caracterização das participantes.

Profissional	Formação	Cursos/ Especializações	Tempo de atuação na educação	Função que desempenha e tempo de atuação nesta função
P1	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em psicopedagogia e psicomotricidade	6 anos	Psicopedagogia e psicomotricidade (3 anos)
P2	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Gestão e Supervisão	21 anos	Professora da educação infantil (21 anos)
P3	Graduação em Pedagogia	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	13 anos	Professora do Atendimento Educativo Especializado (6 anos)
P4	Graduação em Letras	Não cursou ou cursa	8 anos	Acompanhante de apoio (1 ano e 9 meses)

Fonte: Silva, 2021.

Diante do exposto passaremos a trabalhar a partir do tratamento dos dados com a construção das categorias de análise em que discutiremos os achados da pesquisa.

4 O QUE DIZEM OS ACHADOS DA PESQUISA

A partir dos objetivos de identificar as especificidades exigidas na formação docente para inclusão de crianças autistas, bem como analisar as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão de crianças autistas na perspectiva de professores/as e especialistas, emergiu nossa primeira categoria: **Especificidades exigidas na formação docente inclusive no Ensino Colaborativo para inclusão de crianças autistas: Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio.** Nesta categoria, para fins de organização discutimos os achados da pesquisa organizando-os inicialmente a partir dos documentos legais analisados, em seguida a partir dos depoimentos das participantes, e na sequência abordando o Ensino Colaborativo.

A fim de corresponder ao objetivo de identificar as intervenções educacionais que têm sido utilizadas no Ensino Colaborativo na perspectiva da inclusão educacional, elencamos nossa segunda categoria, que tem por título: **Percepção de professores/as e especialistas acerca das intervenções educacionais na inclusão de crianças autistas e reflexões sobre a perspectiva do Ensino Colaborativo.** Também para fins de organização, nesta categoria trouxemos inicialmente a compreensão das participantes acerca das intervenções educacionais e na sequência, suas percepções sobre o Ensino Colaborativo.

Com base nas categorias acima explicitadas passaremos a discuti-las em articulação com os dados e com o referencial teórico.

4.1 Especificidades exigidas na formação docente, inclusive no Ensino Colaborativo para inclusão de crianças autistas: Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio

Para chegarmos à construção desta categoria de análise tomamos o caminho da *preparação das informações*; da *transformação do conteúdo em unidades* a partir das temáticas que tiveram maior frequência nos dados analisados; da *categorização*; para então chegarmos à *descrição* e posteriormente à *interpretação* dos dados.

Concebemos enquanto **especificidades da formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva** a necessidade de se tomar uma dimensão humanista no processo formativo de professores e professoras, pois, como posto por Glat (2018, p. 10) se faz necessário reconhecer e legitimar as pessoas com deficiências, transtornos e/ou outras especificidades “como sujeitos capazes de – *dados os suportes e oportunidades existenciais adequadas* –

construir conhecimentos, se desenvolver cognitivamente, acadêmica e socialmente, de modo a participar do mundo em sua volta”.

Para além disso, entendemos que as especificidades da formação docente no âmbito da inclusão estão atreladas ao processo de formação inicial e continuada. Sendo a formação inicial, entendida aqui como a presença curricular de disciplinas voltadas à inclusão escolar, que não cumpram apenas a exigência legal, mas que se afirmem enquanto opção político pedagógica (GLAT, 2018). E, compreendemos a partir de Giordan e Hobold (2015, p. 5) que “a formação continuada pode acontecer de maneira formal, com cursos e programas sistematizados, proporcionados de modo presencial e a distância. E informal, discutindo situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula” num processo constante de busca pela melhoria da prática pedagógica e de construção contínua do caráter docente.

Este movimento de busca pela melhoria da prática pedagógica, no entanto, se relaciona com a intencionalidade política e ideológica que se faz presente na construção formativa de profissionais que se mantêm atentos para à inclusão escolar. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação continuada ocorre no cotidiano de uma sala de aula colaborativa, pois, como trazido por Rabelo (2012), as diferentes formações e experiências dos/as profissionais atuantes em uma sala colaborativa são capazes de enriquecer a prática pedagógica de todos/as os/as envolvidos/as.

Assim, acerca do **Ensino Colaborativo** nos aproximamos da conceitualização trazida por Capellini, (2004), de que se trata de

[...] uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores (CAPELLINI, 2004, p. 88).

Contudo, entendemos que apesar de se tratar de uma estratégia de reestruturação dos procedimentos de ensino, o Ensino Colaborativo não é um método ou um programa a ser implantado nas escolas, e sim, uma filosofia de trabalho que abarca tanto a concepção docente quanto a concepção de Educação Inclusiva numa perspectiva crítica para se construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico com vistas à inclusão (RABELO, 2012).

Deste modo, para a construção desta categoria, no primeiro momento, realizamos a análise de documentos legais para identificar as especificidades da formação docente apontadas na legislação brasileira para a atuação com crianças autistas. No segundo momento, trouxemos

a percepção de profissionais que atuam com crianças autistas pela via da inclusão para que fosse possível entender o que pensam estas profissionais.

4.1.1 Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio nos documentos legais

Encontramos nos documentos – a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015; a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei do Autismo; a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC; e o Decreto nº 8.368/2014, que regulamentam a Lei do Autismo – pareceres sobre acerca de uma formação inicial e continuada para que abarquem conhecimentos do âmbito da inclusão, ou seja, as leis e diretrizes observadas apontam a importância de se trabalhar os aspectos inclusivos tanto na formação inicial, quanto no processo contínuo de formação docente.

Nesse sentido, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) declara no inciso III do art. 59, que dentre os direitos que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes PAEE, está a presença de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**” (BRASIL, 1996, *grifo nosso*). A LDB declara ainda que para atender às especificidades do exercício das atividades docentes, a formação profissional deve ter como fundamentos:

- I – a presença de **sólida formação básica**, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996. Art. 61, parágrafo único, *grifo nosso*).

Posto isto, entendemos que a formação inicial na licenciatura é o espaço que possibilita que os profissionais adquiram conhecimentos próprios da Educação Inclusiva para estarem capacitados não só a receber afetivamente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas a serem atores fundamentais do processo inclusivo. E que a formação continuada podendo se desenvolver tanto no interior nas

instituições escolares quanto fora dela, é o espaço de atualização das temáticas referentes à Educação Inclusiva para que sempre seja resgatada a associação entre a teoria e a prática.

Pois, uma formação sólida, que associe teoria e prática é o caminho para o preparo e a capacitação docente, assim, professores iniciantes ao se depararem com a demanda da inclusão não serão estranhos ao tema e a vivência escolar que constituem este campo transversal da educação, e professores experientes não se sentirão incapazes ou despreparados em sua atuação. A LBI (Lei nº 13.146/2015) também indica a importância de se trabalhar os aspectos inerentes à Educação Inclusiva na formação inicial e continuada ao trazer no art. 28 que é de incumbência do poder público

Assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X – Adoção de **práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015, *grifo nosso*).

Vale salientar, a partir deste estrato, que é imprescindível que as práticas pedagógicas inclusivas componham não apenas uma única disciplina na licenciatura ou que não sejam trabalhadas de maneira pontual e espaçada nas propostas externas de formação continuada. Mas que estejam presentes abundantemente nas discussões, nas reflexões, nas produções de materiais pedagógicos, de planos de aula, de vivências através de estágios ou estudos de casos e nos diversos momentos onde seja possível suscitar reflexões acerca da inclusão. Pois, reiteramos que se trata de uma modalidade transversal de educação e, por isso, tem relação com todas as demais temáticas educativas.

Neste mesmo sentido, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enuncia que “para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, **conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área**” (BRASIL, 2008, p. 17, *grifo nosso*). O documento traz ainda que essa formação possibilita não só a atuação profissional no AEE, como também aprofunda o caráter interdisciplinar e interativo para se atuar nos diferentes espaços onde a Educação Especial/inclusiva se dá, que vão desde a sala de aula regular até à atendimentos hospitalares ou judiciais. O documento expressa que

Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo**, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e

justiça (BRASIL, 2008, p 18).

Dessa forma, uma das especificidades que encontramos neste documento – para além de formação sólida, associação entre teoria e prática, estudo e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas – são os conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, pois, o caminho da inclusão perpassa pela dimensão técnica, científica, humana, metodológica e também organizacional.

Além do mais, um destaque que a PNEEPEI (2008) traz é a presença da Educação Especial/inclusiva também em espaços não escolares, pois, o paradigma da inclusão se estende para além da escola ao mesmo tempo em que a escola se relaciona com as demais instituições que compõem a vida em sociedade. E por isso, os profissionais que trabalham no campo educativo necessitam estar preparados/as para dialogar com e/ou atuar nesses espaços no sentido da inclusão.

Acerca da formação docente para atuação com crianças autistas, a Lei Berenice Piana, como é conhecida (Lei nº 12.764/2012), estabelece em suas diretrizes “o incentivo à **formação e à capacitação de profissionais especializados** no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012, inciso VII, art. 2º, *grifo nosso*), contudo a lei não traz especificidades acerca da formação inicial e continuada dos profissionais da educação que trabalham com estas crianças.

O que se pode perceber acerca do extrato acima é necessidade da formação específica para o trabalho com crianças autistas por parte de todas as pessoas que os assistem, mas não um apontamento de como ou através de que essa capacitação específica se daria ou até o que seria necessário nesta formação. Esses esclarecimentos são trazidos na Nota Técnica (NT) nº 24/2013 onde são expressos os apontamentos acerca das especificidades formativas indicadas no texto da Lei Berenice Piana. De acordo com a NT nº 24 “A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista” (BRASIL, 2013).

Por isso, como consta na NT nº 24, a formação inicial e continuada deve contribuir para uma atuação docente que vise a construção de processos de significação da experiência escolar através da superação de estereotípias e reações negativas do estudante; mediação pedagógica para que se adquiram as competências que são parte do cotidiano; organização das atividades de maneira compartilhada com os colegas de classe; parâmetros individuais e flexíveis de avaliação; diálogo constante com a família e os demais profissionais que acompanham a

criança; desenvolvimento das relações sociais e dos aspectos comunicacionais; conhecimentos acerca da Tecnologia Assistiva e do uso de estratégias visuais de comunicação (BRASIL, 2013).

Estas especificidades expressas na Nota Técnica nº 24/2013 revelam que as práticas educacionais de profissionais que atuam na inclusão de crianças autistas necessitam ser subsidiadas tanto pelo conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista, quanto pelo conhecimento das intervenções adequadas para o desenvolvimento humano e escolar desses estudantes. Ou seja, é importante que os/as profissionais que estão interagindo com as crianças autistas saibam o que é o autismo e tenham um direcionamento sobre como agir diante das situações do cotidiano escolar.

Pensemos, por exemplo, na seguinte situação: uma criança autista não verbal se recusa a assistir a aula da professora de inglês. Esta é a última do turno escolar e quando a professora de inglês entra na sala, a criança chora, grita, se agita e tenta retirar a professora da sala, ou seja, apresenta um comportamento incomum ao que tem durante as outras aulas. Imaginemos que a professora titular, sem um conhecimento específico do TEA ou das possíveis maneiras de intervir em uma situação como esta, solicita que a profissional de apoio, também sem conhecimento técnico, retire a criança da sala para ir ao pátio da escola em todas as aulas de inglês ou solicita que no dia daquela aula a família busque a criança mais cedo na escola.

O resultado desta intervenção por parte das profissionais da escola pode ser o estabelecimento de um ritual inadequado, como denominado pela própria NT nº 24/2013. Assim, em primeiro lugar não será possível identificar o porquê do comportamento incomum da criança durante a aula de inglês para traçar uma intervenção adequada e, por conseguinte, o comportamento poderá ser generalizado por parte da criança, e assim, todas as vezes que ela não quiser participar de uma aula ou atividade, ela repetirá aquele comportamento em busca da resposta por parte das profissionais, que é de retirá-la do local.

Referente a este exemplo que trazemos, encontramos na NT, que um dos pontos acerca dos conhecimentos que a formação inicial e continuada suscita, é que os/as profissionais sejam capazes de visar à “organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados (BRASIL, 2013).

Com isso, compreendemos que este e os demais direcionamentos trazidos pela NT nº 24 sobre a formação docente são fundamentais no trabalho com crianças autistas para que seja possível aos profissionais lidar com as situações cotidianas sabendo qual caminho seguir no

processo de escolarização. No entanto, esta não é a realidade da maioria das escolas brasileiras, pois, a presença de profissionais sem capacitação ou conhecimentos básicos sobre o tema ainda é majoritária.

Ao discutir sobre o papel dos/as professores/as frente às demandas da educação escolar inclusiva, Glat & Pletsch, (2012, p. 109) reiteram o que temos apontado, segundo as autoras “a maioria dos professores do ensino regular não está preparada para trabalhar numa turma inclusiva”, sendo assim, é necessário considerar que a “a maior barreira para a inclusão é a formação precária dos professores, não são capacitados para atender à demanda do alunado que chega hoje às nossas escolas” (GLAT; PLETSCH, 2012, p. 106)

Por este motivo, se faz necessário repensar o currículo dos cursos de licenciatura e as temáticas abordadas nas formações continuadas fornecidas pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Não se pode exigir que professores/as estejam prontos/as de maneira inata para lidar com a demanda da inclusão, pois, a educação, ao contrário da concepção popular, não é exercida puramente por um dom ou uma vocação “divina”. A educação é exercida pela relação entre teoria e prática e a reflexão gerada a partir desta relação, logo, para atuar no sentido da inclusão, professores/as precisam de muito mais que amor e afeto, precisam de formação sólida, inclusive para terem autonomia de pesquisar e produzir conhecimentos sobre esta temática.

Para além da discussão sobre a formação inicial e continuada de professores/as da sala de aula regular, trazemos também a reflexão sobre o papel e a função do/a profissional de apoio com base nos documentos analisados. A Lei Berenice Piana, no parágrafo único do art. 3º declara que “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, *grifo nosso*). No entanto o inciso citado foi vetado da lei do autismo e é a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC e o Decreto nº 8.368/2014 que trazem alguns esclarecimentos sobre as funções de acompanhante especializado.

Antes de observarmos o que diz a Nota Técnica e o Decreto citados sobre o acompanhamento especializado, vale ressaltar que a LBI também assegura a “oferta de **profissionais de apoio escolar**” (BRASIL, 2015, inciso XVII, art. 28) e que de acordo com a PNEEPEI (2008) cabe aos sistemas de ensino disponibilizar “**monitor** ou **cuidador** aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008).

O primeiro elemento que observamos quanto ao acompanhamento especializado é que a Lei Berenice Piana não traz nenhuma orientação sobre as funções que este profissional deverá desempenhar, pois, como citamos anteriormente é a Nota Técnica nº 24 e o Decreto nº 8.368 que trazem esses esclarecimentos, assim, a NT de 2013 e o Decreto de 2014 delineiam o papel do acompanhante da mesma forma que o PNEEPEI (2008), segundo a NT nº 24 o acompanhamento se dará “visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013), e nos termos do art. 4º do Decreto:

§ 2º 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 (BRASIL, 2014).

Não prevendo, assim, a possibilidade de que este/a acompanhante seja também um apoio pedagógico. O que nos parece, é que o profissional de apoio é responsável pelas atividades básicas, mas não é uma peça fundamental do processo educativo destes estudantes, pois, embora a NT nº 24 delinee que este serviço “articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares” (BRASIL, 2013), em nenhum momento se refere a uma atuação pedagógica.

Outro elemento que observamos é que nem a Lei Berenice Piana, nem a NT nº 24 ou o Decreto nº 8.368 dissertam sobre a especialização requerida ao acompanhante dos estudantes autistas, assim, na maior parte dos casos, é exigido dos profissionais que prestam esse atendimento, apenas a formação em nível médio sem necessidade de formação específica para atuação.

Até mesmo uso dos termos para se referir ao direito à/ao profissional de apoio nesses documentos não deixa clara a possibilidade de suporte pedagógico por parte dos/as acompanhantes, pois enquanto a LBI (1996) utiliza o termo *profissional de apoio escolar*, sem mais especificação, a PNEEPEI (2008) traz as denominações *monitor* ou *cuidador*, já a Lei do Autismo utiliza *acompanhante especializado*, a NT nº 24 (2013) descreve como *profissional de apoio* e o Decreto nº 8.368 (2014) também traz o termo *acompanhante especializado*.

Assim, ao nos atentarmos para Lei do Autismo e para o Decreto nº 8.368 que ao nosso ver trazem um termo mais técnico, nos cabe perguntar: Qual seria a especialização desse

profissional? Essa especialização necessita estar atrelada a uma formação superior? Pois, como apontado por Lacerda (2017b)

A atribuição legal da denominação de “especializado” não é clara no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que a “especialização”, como curso do Ensino Superior não constitui grau acadêmico. Não obstante, é bastante prestigiada esta denominação na esfera consuetudinária àqueles que realizam um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, e a própria resolução que regulamenta o tema trabalha com essa nomenclatura quando considera tais cursos como “nível de especialização” (LACERDA, 2017b, p. 15)

Nesse sentido, questionamos a necessidade de o profissional de apoio possuir ou não um curso de Ensino Superior ou de Pós-Graduação no campo da Educação Inclusiva ou do autismo para atuar como acompanhante de apoio de crianças com TEA, pois, defendemos que a natureza pedagógica da atuação deste profissional em sala de aula é fundamental tanto para inclusão das crianças que necessitam deste suporte, quanto para o apoio pedagógico ao/a professor/a da sala de ensino comum.

Sobretudo, porque no paradigma da Educação Inclusiva, o objetivo da Educação Especial passa a ser fornecer suporte e orientações necessárias para inclusão de crianças com deficiência e outras especificidades na sala de ensino comum, integrando assim a proposta pedagógica da escola (Glat, 2018). Por este motivo, compreendemos que a presença de um/a profissional de apoio especializado com conhecimentos do campo educativo no âmbito da inclusão e/ou do autismo é decisiva para uma inclusão bem sucedida, em concordância o posicionamento que tomamos, Glat (2018) afirma que

Na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente (GLAT, 2018, p.11).

Esta organização de uma sala de ensino regular inclusiva com a presença de um/a professor/a especialista e um professor/a regente relaciona-se com a concepção de Ensino Colaborativo, tendo em vista, que uma das especificidades deste modelo de ensino é que os profissionais que colaboram sejam um/a professor/a do ensino especial e outro/a professor/a do ensino comum, para que ambos/as possam compartilhar seus saberes e interagir mutuamente

em sala de aula rumo à inclusão de todos/as os/as estudantes, pela via do suporte e do compartilhamento de saberes e responsabilidades.

Para além disso, enxergamos que o cotidiano da sala de aula colaborativa é também espaço de formação continuada e por isso, a presença de um/a profissional que seja especialista em inclusão e/ou autismo junto ao/à professor/a do ensino regular é um caminho da construção formativa contínua, por tornar possível o estabelecimento de uma experiência compartilhada de saberes e percepções diversas que os/as profissionais podem estabelecer. Corroborando com este pensamento, Rabelo (2012) afirma que

O apoio vindo de um professor “especialista” significa um encontro desses profissionais com conhecimentos e experiências diferentes que precisam ser mobilizadas para a superação de desafios que a prática pedagógica impõe, isso faz diferença na qualidade do ensino; as práticas pedagógicas de cada um dos profissionais são aprimoradas com a experiência do Ensino Colaborativo (RABELO, 2012, p 60-61).

Desta forma, deixamos claro nosso posicionamento acerca da interpretação do texto da Lei Berenice Piana através da NT nº 24 como sendo uma regulamentação restritiva do papel do acompanhante de apoio no sentido do suporte de caráter pedagógico, levando em consideração que os estudos acerca do Ensino Colaborativo têm demonstrado na literatura brasileira que o apoio pela via pedagógica, realizado através de um/a segundo/a professor/a da Educação Especial se apresenta como uma resposta tanto à questão da inclusão dos estudantes autistas na escola regular, quanto ao suporte e à formação continuada de professores/as da sala de ensino comum no âmbito da inclusão.

4.1.2 Formação inicial e continuada e o papel do profissional de apoio na perspectiva de profissionais que atuam com crianças autistas

No que se refere as **especificidades necessários para um profissional da educação poder atuar de maneira bem sucedida no processo de inclusão de uma criança autista**, as participantes¹² explicitaram a importância da formação inicial e continuada para ser possível tanto compreender os aspectos educativos, quanto lidar com as demandas da inclusão e do TEA. Elas também trouxeram a reflexão no tocante ao lugar que a Educação Inclusiva ocupa no currículo dos cursos de Pedagogia. Ao responderem à pergunta sobre quais seriam as

¹² Optamos por utilizar o gênero feminino ao falar das participantes da pesquisa utilizando o critério de maioria, pois, três delas se identificam no gênero feminino e apenas um no gênero masculino.

especificidades necessários a estes/as profissionais, P1 (psicopedagoga e psicomotricista) e P2 (professora do ensino comum) afirmaram

Eu acredito que **primeiro a pedagogia** porque entender esse fazer educação, esse conduzir a educação é muito importante, *né?* Apesar de que eu identifique muitas falhas dentro do curso em si da pedagogia. **Acredito que uma disciplina só não é suficiente para dar conta de todas essas questões que a gente precisa entender e compreender** (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Essa questão perpassa pela **formação do docente** e eu acredito **que o que é ofertado dentro dos cursos de pedagogia referente a Educação Especial nem de longe é o que de fato se faz necessário pra o professor atuar de uma maneira mais efetiva**, com mais segurança, dominando melhor as teorias, as técnicas. Dentro do que seria base pra o trabalho com essas crianças dentro da sala de aula, do contexto escolar, não se tem algo específico voltado pra isso (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

As falas das participantes elucidam que a formação docente a nível de graduação é entendida como essencial para o trabalho com crianças autistas na escola inclusiva, porém, os cursos superiores ainda não suprem a necessidade formativa dos/as professores/as para receberem estudantes autistas em suas classes. Pois, em geral, os cursos de formação docente ofertam apenas uma disciplina obrigatória voltada para a “Educação Especial”, que traz o panorama histórico da Educação Especial e inclusiva e alguns aspectos sobre as deficiências sem maior possibilidade de aprofundamento e trabalho prático.

Isto ocorre tanto em função da brevidade do tempo disponibilizado em uma única disciplina para aprofundamento das características e abordagens de diferentes deficiências, transtornos e distúrbios, quanto pelo trato isolado que na maioria das vezes é conferido a temática da inclusão. Por isso, vemos a urgência em repensar o currículo dos cursos de formação e a abordagem dada ao campo da Educação Inclusiva, pois, uma disciplina isolada não é capaz de abarcar as questões pertinentes à inclusão de maneira eficiente. A Educação Inclusiva diz respeito não só à história deste modelo educativo ou aos direitos legais constituídos as PCDs, mas à dimensão política, econômica, social e psicológica que envolve o processo educativo.

Por isso, trazer para dentro das salas de aula da graduação a reflexão crítica sobre a inclusão e a importância de se conhecer estratégias educativas e inclusivas que possibilitem o desenvolvimento escolar e global de estudantes autistas, a medida em estes são protagonistas em seu processo de escolarização, demanda o diálogo com as demais disciplinas da formação de professores e a reflexão acerca do papel que os/as professores/as desempenham na

construção de uma sociedade que se posicione contra a discriminação e o preconceito dirigido as pessoas autistas. Assim, nos aproximamos da compreensão de Glat (2018), entendendo que

Para fazer frente à demanda da escola inclusiva contemporânea, a matriz e a organização curricular dos cursos de formação docente precisam ser articuladas de tal forma que, garantindo as especificidades dos diferentes saberes e temáticas, haja uma interface de **diálogo entre as disciplinas**, em uma perspectiva de **diversidade humana como padrão** (Glat, 2018, p. 14, *grifo nosso*).

Este diálogo entre as disciplinas na formação inicial e a perspectiva humanista do caráter docente necessita ultrapassar o espaço da universidade e estar em permanente construção e atualização, pois, a escola não é um lugar estático e os saberes são inacabados. Por tanto, a atuação no âmbito da inclusão com vistas ao diálogo interdisciplinar e a atuação humana demandam também da disposição dos/as professores/as. Disposição tanto para atuar com crianças autistas quanto para aprender na prática diária. Estes são outros dois aspectos trazidos pelas entrevistadas quanto às especificidades necessários para o trabalho com crianças autistas, como trazemos a seguir

Eu acredito que não basta também ter só um bom currículo [...] eu acredito assim, **antes do currículo, se identifique com a causa**. Pensar se você tem sensibilidade com a causa, eu acho que isso não é errado. [...] A gente tem que saber os nossos próprios limites profissionais (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Eu costumo falar que **a gente só consegue entender e aprender a trabalhar com cada criança na prática**, eu aprendo todos os dias a trabalhar com eles. [...] É a prática mesmo que constrói esse profissional, **é na prática que a gente já vai se aperfeiçoando mesmo** (P3, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*)

A partir destes extratos é possível inferir que as profissionais compreendem a importância da dimensão humana, sobretudo quando P1 nos traz a importância da identificação com a causa. Mas refletimos que na sala de aula comum não cabe ao/a professor/a escolher se terá ou não uma criança autista, quando falamos de professores/as especialistas de fato essa identificação é fundamental, mas ao se tratar de professores/as do ensino regular observamos que essa identificação se constrói no exercício de refletir seu papel enquanto educador/a e na prática cotidiana. Estamos falando sobre educação e enquanto a educação é um direito de

todos/as, a função dos/as docentes é estarem aptos/as para ensinar e acolher todos/as os/as estudantes de sua sala de aula.

Este aspecto da construção docente na prática do dia a dia trazido fala de P3, explicita a importância do fazer docente na formação de professores/as inclusivos/as e reflete que esta formação é um processo contínuo e permanente, como já pontuamos. Diante disto, chamamos a atenção para o fato de que a prática deve estar atrelada à teoria no sentido do fazer reflexivo de caráter transformador, tendo em vista que neste exercício de relação entre teoria e prática o/a docente tem a possibilidade não só de transformar a realidade em que está inserido/a, mas também de ser transformado/a por ela. Nesse sentido nos aproximamos da compreensão de Rabelo (2012), entendendo que

os saberes do professor não se originam apenas de sua prática, tem raízes nas teorias educacionais, o papel desta teoria que não pode ser negligenciado deste debate e no processo de formação continuada. Neste espaço formativo é possível ampliar as oportunidades de articulação teórica e prática no trabalho pedagógico do professor, condição necessária para sua prática reflexiva e crítica (RABELO, 2012, p. 42).

Com isto, passamos a refletir não só o papel do/a professor/a, mas também, o papel do/a acompanhante de apoio por compreendemos a necessidade de que esta ação reflexiva seja permanente na construção formativa de todos/as os/as profissionais participantes na inclusão das crianças autistas em sala de ensino comum. Uma formação educativa e pedagógica no sentido da reflexão crítica favorece uma atuação bem alicerçada e segura por parte dos/as profissionais. Assim, ao falar sobre a importância de formação específica e contínua dos/as profissionais de apoio, trazemos a fala de P4 (professor de apoio) sobre as especificidades necessárias para uma atuação profissional efetiva

Eu acredito que logo de início seriam necessárias **formações continuadas** pra que a gente pudesse realizar, desempenhar o nosso papel, porque às vezes a gente tá fazendo o nosso papel e muitas vezes a gente nem sabe se tá intervindo de uma forma correta na sala regular. [...] Então eu acho que de início, primeiramente **essas formações não só para o profissional de apoio, mas também para o professor [da sala regular]** (P4, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2018, *grifo nosso*).

A partir deste extrato observamos que os próprios profissionais de apoio sentem a necessidade de uma preparação teórico-metodológica que dê bases para sua intervenção, pois, como trazido na fala de P4, muitas vezes a atuação na sala de aula é marcada pela dúvida e pela insegurança advindas da falta de formação. Nesse sentido é importante refletir sobre quem deve

fornecer essa formação e os diferentes espaços e momentos em que a formação continuada pode ocorrer, uma vez que as reuniões pedagógicas, a construção do planejamento de aula e dos instrumentos de avaliação, a partilha informal de saberes e práticas pedagógicas e os diversos espaços do cotidiano escolar podem ser também espaço formativo.

Porém, entendemos que a formação continuada de profissionais de apoio, professores da Educação Especial e professores do ensino comum precisa se apresentar, também, de maneira formal e bem estruturada visando a construção coletiva e reflexiva de saberes. Posto isto, entendemos que promover as formações continuadas externas é papel da gestão escolar, das secretarias dos estados e municípios e também das universidades, que ainda precisam sair de seu espaço fechado no campo da produção acadêmica e estabelecer relações com as escolas, pois, como defendido por Vilaronga (2014), a formação continuada

[...] pode ser realizada pela via do “triângulo acadêmico”: ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa/formação baseada no contexto escolar, com os professores e não sobre eles, uma rica proposta de aprendizado mútuo entre o cotidiano escolar/do professor e o contexto universitário (VILARONGA, 2014, p. 174).

O estabelecimento de laços entre a universidade e as instituições escolares através da formação continuada é importante, também, para que já na formação inicial os/as futuros/as docentes possam tomar conhecimento das demandas reais da escola e da sala de aula inclusiva. E, para que o papel do/a profissional de apoio possa ser discutido e firmado no sentido também de apoio pedagógico que demanda formação. Para além disto, na construção dessa pesquisa defendemos que este processo de formação continuada pode ocorrer pela via do Ensino Colaborativo, pois como sustentado por Vilaronga (2014)

[...] a parceria entre profissionais da educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas. Tal parceria além de resolver os problemas de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é potente para prover formação continuada permanente, no próprio chão da escola, para todos os profissionais envolvidos (VILARONGA, 2014, p. 38).

Entendemos, por tanto, que a inclusão é um caminho coletivo e não solitário, salas de aula verdadeiramente inclusivas são possíveis a partir da parceria profissional de docentes dispostos/as a atuar em conjunto, em um processo contínuo de formação. Por isso, para nos posicionarmos favoráveis à inclusão de crianças autistas pela via do Ensino Colaborativo, compreendemos ser imprescindível tomar ciência do que sabem e o que pensam os/as

profissionais que estão em atuação sobre esta alternativa de trabalho. Assim, inicialmente buscamos identificar o que as participantes entendiam por Ensino Colaborativo. Nas falas das participantes observamos que não havia um conhecimento desta proposta do modo como trazemos na conceitualização de nosso trabalho.

As participantes trouxeram uma compreensão a partir do sentido popular da palavra colaboração¹³ e definiram o Ensino Colaborativo como o “trabalho de uma equipe multidisciplinar” (P1), como a colaboração entre professores e estudantes no sentido da “sala de aula invertida, em que os alunos são protagonistas e têm a liberdade do fazer, do inventar, do experimentar” (P2), como o envolvimento de todas as pessoas que compõem a escola no processo de inclusão para que “desde a merendeira até o porteiro seja possível pensar em conjunto sobre como acolher e incluir este aluno” (P3), e por fim no sentido da “divisão de responsabilidades”, da “empatia” e do fato de que “um professor deve ajudar ao outro” (P4), (EXTRATOS DE ENTREVISTAS. Outubro, 2021).

Diante destas falas, no momento das entrevistas, percebemos a pertinência de compartilhar com as participantes que o que trazemos enquanto Ensino Colaborativo é a proposta que se baseia na articulação de dois ou mais profissionais que atuam em conjunto numa mesma sala de aula. Partilhando da responsabilidade de planejar, executar a aula e avaliar a aprendizagem, sendo um/a o/a professor/a especialista e a/o outro/a o/a professor/a do ensino comum (RABELO, 2012; PEREIRA, 2017; CAPELLINI, 2004; GLAT, 2018).

Em seguida, ao serem perguntadas acerca da possibilidade de o trabalho colaborativo contribuir para a inclusão de crianças autistas, as participantes explicitaram que acreditam na possibilidade de se trabalhar colaborativamente para inclusão e, em algumas falas ficou evidente a esperança das profissionais ao ouvirem sobre este modelo de organização da sala de aula inclusiva. Vejamos, o que dizem as participantes

Eu acredito que sim que **esse Ensino Colaborativo é possível**. E acredito que a gente tem que se desfazer de muitas amarras que há nesse processo *pra* que haja muita transparência. [...] Isso é uma coisa que eu sempre falo a professora de apoio, ela sempre fala “mas eu não sei como adaptar”. Eu disse “olhe, o problema é que você quer se adaptar na hora, **quando a professora constrói o planejamento sempre peça uma cópia desse planejamento, se for possível construa com ela**, pergunte “olha e nesse quesito aqui o que foi que você pensou da gente trabalhar?” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*)

“**Eu acredito demais nesse contexto!** Espero que não vire utopia mesmo não,

¹³ trabalho feito em comum com uma ou mais pessoas; cooperação, ajuda, auxílio

vamos fazer isso acontecer de alguma forma. **Eu de fato acredito que é a forma que vai dar certo** porque existe uma sobrecarga muito grande em cima do professor de sala de aula regular. E aí eu não falo que ter esse aluno, essa pessoa com deficiência em sala de aula é como um peso não, eu falo da sobrecarga mesmo que esse professor já tem, que já existe nele. [...] Então esse coensino, **o Ensino Colaborativo onde se pode sim compartilhar com outro profissional e esse profissional aí com uma bagagem especializado mesmo, que ele consiga somar**. Então eu acredito demais nesse processo”. (P3, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Sim, **é possível e seria incrível que isso acontecesse**. [...] Veja, *tinha* um aluno na fase quatro [da EJA] que ele *tava* com dificuldade de transcrever. Ele não conseguia nem transcrever, quem dirá escrever, fazer o conhecimento das letras... Então assim, se um profissional de apoio escolar já ajudou mesmo sem poder entrar tanto na aula do professor, **imagina só o que é que dois professores em uma sala poderiam fazer por todos esses alunos?** (P4, EXTRATO DA ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Diante dos extratos identificamos que alguns dos elementos da proposta de Ensino Colaborativo são destacados nas falas das participantes como sendo facilitadores do trabalho docente, na fala de P1 observamos a importância dada ao processo de o/a professor/a de apoio construir junto com o/a professor/a da sala comum o planejamento das aulas visando pensar a participação e a aprendizagem da criança autista com antecedência e organização.

Referente a esta articulação no momento do planejamento, observamos novamente a importância desse/a profissional de apoio poder contribuir pedagogicamente no processo de ensino e aprendizagem, como também é trazido na fala de P4 ao refletir sobre um cenário inclusivo onde os limites de atuação do/a profissional de apoio sejam transpostos e na fala de P3 ao enfatizar que um/a profissional especializado/a na área pode somar junto ao/a professor/a do ensino regular para que a inclusão, de fato, seja exitosa.

A fala de P2 pode ser entendida como um complemento do que diz P1 sobre a construção conjunta do planejamento, pois, essa articulação pela via do Ensino Colaborativo torna viável o compartilhamento de saberes e a partilha de responsabilidades, sobretudo quando ambos/as os/as profissionais possuem um conhecimento teórico-metodológico a partir do campo da educação. Essa interrelação entre profissionais ainda é elencada por P4 como um elemento essencial para a inclusão e acolhimento de todos/as os/as estudantes. Nesse sentido, evidenciamos a partir de Rabelo (2012) que

Para efetividade do trabalho colaborativo é fundamental que os professores de ensino geral e ensino especial compartilhem o trabalho educativo, sem hierarquias, no qual **todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem à equipe**, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é

compartilhado por professores com habilidade diferentes e que estejam determinados a participar da experiência de forma voluntária [...] (RABELO, 2012, p. 125, *grifo nosso*).

Com isso, percebemos que a disposição profissional para um trabalho colaborativo emerge da fala das participantes. O caminho a ser trilhado pode apresentar desafios, mas a determinação em participar de forma voluntária do compartilhamento do trabalho e dos saberes educativos, desfazendo a noção estabelecida de que a sala de aula é o lugar de posse do/a professor/a, é o primeiro e mais importante passo para que a sala de aula não se torne um campo de conflito e sim de colaboração para inclusão de crianças autistas e de formação continuada.

Em suma, encontramos nos documentos analisados, enquanto especificidades da formação docente para atuação com crianças autistas a importância de **os currículos dos cursos de formação inicial e continuada trabalharem os aspectos da Educação Inclusiva** não apenas em uma única disciplina, mas em todo o processo formativo. Para que os/as profissionais sejam capazes de tomar **conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, tanto referente aos conhecimentos gerais para o exercício da docência quanto aos conhecimentos específicos do campo da inclusão**. Encontramos também, enquanto especificidades da formação docente, a necessidade de **relacionar teoria e prática, o conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o conhecimento de gestão de sistema educacional inclusivo**.

Na fala das participantes, percebemos enquanto especificidades da formação docente para a atuação com crianças autistas pela via da inclusão a importância dos cursos de licenciatura e das formações continuadas contemplarem **conhecimentos da Educação Inclusiva e do autismo**, a necessidade de os/as profissionais terem **identificação com a causa**, desenvolvimento de **experiências práticas, disposição para o compartilhamento de saberes entre com os/as demais profissionais** e a importância de **saber como intervir em sala de aula**. Para além disto, as profissionais entendem que o Ensino Colaborativo pode tornar possível a elaboração conjunta do planejamento, da intervenção e da avaliação, do compartilhamento de saberes e do trabalho no sentido de incluir todos/as os/as estudantes da sala de aula comum através do olhar inclusivo.

Diante do exposto, passaremos agora a desenvolver nossa próxima categoria de análise buscando trazer a percepção das profissionais participantes sobre a possibilidade de uma atuação fundamentada a partir de intervenções educacionais para o autismo, que possam subsidiar a professores/as os elementos que as profissionais destacam enquanto especificidades

para o trabalho docente na inclusão de crianças autistas, sobretudo no que se refere ao conhecimento sobre o TEA e sobre a forma de atuar/intervir com estas crianças.

4.2 Percepção de professores/as e especialistas acerca das intervenções educacionais na inclusão de crianças autistas e reflexões sobre a perspectiva do Ensino Colaborativo

Na elaboração desta categoria de análise realizamos a transcrição das entrevistas e fizemos a leitura minuciosa dos dados pra ser possível *categorizar, descrever e interpretá-los*. Aqui, utilizamos o termo **intervenções educacionais para nos referirmos as intervenções através de terapias e modelos que são utilizadas no tratamento de crianças autistas não só no ambiente escolar**. Porém, o termo “educacionais” é utilizado no contexto dessa pesquisa por se tratar do estudo das possibilidades destas intervenções a partir da visão dos/as profissionais em um ambiente específico, que é a escola. Pois, entendemos que

Quando se fala em educação para autismo deve se ter em mente que isto não se refere somente a aprendizado acadêmico e sim a um aprendizado mais global, que deve incluir habilidade social, linguagem, comunicação, comportamentos adaptativos e redução de comportamentos problemáticos. (FERREIRA, R. 2016, p. 31, *grifo nosso*).

Em nossa pesquisa, buscamos conhecer três diferentes práticas utilizadas na intervenção em autismo, que foram a ABA, o TEACCH e o Modelo Denver. Porém, no que se refere ao conhecimento de intervenções educacionais para o trabalho com crianças autistas, as participantes apresentaram respostas distintas, que variam desde o conhecimento das intervenções aqui pesquisadas e a utilização de algumas delas e de outras intervenções, até o não conhecimento de nenhuma prática psicoeducacional. O professor de apoio (P4), afirmou que não conhece e não percebe em sala de aula a utilização de nenhuma intervenção educacional centrada nas abordagens. Já a professora da sala regular (P2), relatou

A minha experiência com crianças autistas começou esse ano porque eu recebi duas crianças autistas em sala e aí procurei através de alguns materiais, algumas entrevistas que falavam sobre algumas coisas referentes às características das pessoas que estão no espectro. [...] Então eu não tenho muita segurança pra falar das abordagens, das técnicas **e eu acredito que isso seja uma realidade, assim, infelizmente, maciça da formação que o pedagogo traz** (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021 *grifo nosso*).

Estes relatos de P4 e P2 revelam que em muitos casos os/as professores/as da sala regular até mesmo os/as profissionais de apoio não estão preparados/as para lidar com a demanda da inclusão, como relatado por P2 o contato com o TEA acontece apenas quando o/a professor/a recebe um/a estudante autista em sua sala de aula. Nesse sentido Glat (2018, p. 14) salienta que “quando se discutem as dificuldades de implementação da Educação Inclusiva, o foco, geralmente, recai sobre o despreparo técnico e emocional dos professores em receber alunos com deficiências e outras condições atípicas em suas classes”.

Embora, entendamos que as dificuldades vão além do despreparo profissional, – envolvem a elaboração de políticas públicas para inclusão escolar, a tomada de consciência da gestão no sentido da inclusão, a participação familiar, o envolvimento da sociedade, entre outros fatores – ressaltamos que este aspecto é fundamental para inclusão, pois, conhecer as características do autismo e saber como intervir é parte do processo da inclusão eficiente. Essa postura profissional pode ser possibilitada através do conhecimento teórico-metodológico das intervenções utilizadas para tratamento do autismo, como revelam as falas da psicopedagoga/psicomotricista (P1) e da professora do AEE (P3).

Eu acho que assim essa tríade de Denver, do ABA e da Integração Sensorial foi muito importante pra mim, pra esse meu olhar de hoje, de ter essa empatia sobre esse corpo, esse corpo que chega que muitas vezes não dormiu bem, esse corpo que tá passando por algo, pode estar com o emocional abalado. Porque a gente vê muitos discursos de que uma criança autista é muito alheia ao que acontece, mas na verdade ela está muito ligada em tudo e [...] quando a gente está com esse olhar dessa vivência, desses conhecimentos, a gente passa a entender e ver com outros olhos (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021).

A análise do comportamento aplicada, eu tenho tentado descobrir um pouco, comecei o curso e aí vem no contexto mesmo de tentar entender esses comportamentos e a gente já tem colocado em prática, né? Organizar as rotinas dos alunos que vem muito da análise do comportamento... **A gente entende as situações, o que desorganiza aquela criança, por exemplo, e aí já tenta aplicar nesse contexto (P3, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021).**

Percebemos então que as participantes que demonstram conhecimento acerca das intervenções para o autismo são justamente as profissionais com especialização no campo da inclusão, o que nos revela que o processo de aprendizagem global do qual fala Ferreira R. (2016) demanda conhecimentos específicos para que a habilidade social, a linguagem e a comunicação sejam trabalhadas na escola junto ao aprendizado dos conteúdos escolares.

Em sua fala, P1 explicita que sua atuação se tornou mais fluida e empática após adquirir os conhecimentos possibilitados pelo estudo das intervenções educacionais, ou seja, as intervenções podem viabilizar não só a ação prática no cotidiano escolar, mas também o olhar compreensivo sobre a criança autista. Vemos esse olhar compreensivo somado ao conhecimento de práticas exitosas como uma via de mão dupla, pois, como também ressalta P3, de posse desses conhecimentos o/a profissional se torna capaz de entender o/a estudante e saber de que maneira interferir e aplicar a ciência da intervenção. Pois, como trazido por Pereira (2017)

A qualidade da escolarização da criança com TEA depende da capacidade da escola acolher essa criança (que muitas vezes se mostra desinteressada nas atividades propostas) e da oferta de propostas individualizadas (que são difíceis de se aplicar na estrutura de uma instituição que implica uma adaptação da criança e de seus comportamentos às regras) (PEREIRA, 2017, p. 69).

As intervenções educacionais ensejam conhecimentos necessários para a formulação de uma proposta individualizada para o/a estudante autista incluso/a em uma classe regular. Nessa direção, enfatizamos que incluir vai além de inserir a criança autista no espaço escolar, incluir demanda uma ação conjunta, bem estruturada, bem direcionada e com objetivos claros que envolvam o desenvolvimento pleno da criança e não simplesmente a sua presença em atividades ou aulas. Com vistas a isso, ao ser questionado se o trabalho fundamentado em uma prática de intervenção a partir das abordagens poderia contribuir para sua atuação na sala de aula, P4 respondeu

Sim, sim, com certeza, né? **E principalmente se houvesse as formações que levassem realmente como funciona, o que é...** Porque, por incrível que pareça, é novo quando você chega e você diz, “eu sou um profissional de apoio escolar”, “eu sou professor de atendimento educacional especializado”, é novo até isso, até essas nomenclaturas. **Ainda se tem aquela ideia do cuidador.** O professor de apoio é um cuidador e o professor do atendimento educacional é o professor de reforço, apenas isso (P4, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Em sua fala, além de emergir a credibilidade que o profissional atribui as intervenções educacionais para o autismo, P4 revela a necessidade de repensar como a figura do profissional de apoio é vista pelos demais atores da escola, pois fica evidente que P4 entende que seu papel pode ser realizado para além dos cuidados pessoais, no sentido pedagógico. No mais, P4 expressa a importância de formações que respondam a questões que frequentemente são

levantadas no caminho da inclusão “O que é [o autismo/a inclusão]?” e “Como funciona”? que também pode ser entendida como uma questão sobre como proceder, como intervir e qual ação prática desenvolver.

Nesse sentido, são as práticas desenvolvidas para intervenção em autismo que podem trazer respostas. Pereira (2017) afirma que o papel de um profissional de apoio com conhecimentos específicos para atuação é eficaz a medida em que fortalece o processo de inclusão dos/as estudantes com TEA, no sentido de garantir maior autonomia e conseqüentemente menor necessidade de intervenção/suporte constante. Assim, buscamos conhecer a percepção das entrevistadas sobre possibilidade de uma prática baseada em intervenções educacionais específicas pra o trabalho com crianças autistas.

Nessa direção, acerca da utilização das abordagens educacionais, P3 afirmou acreditar que “o objetivo realmente é esse, **a ideia é realmente que toda essa prática não vá apenas pra sala de aula, mas também pro dia a dia daquela criança mesmo**” (P3, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*). Enquanto P1 afirmou que acredita nesta possibilidade, mas “**não na perspectiva de usar todas as ferramentas e os instrumentos psicopedagógicos**, mas acredito que há informações que são simples e que se houvesse esse diálogo, esse conhecimento, evitaria problemas maiores” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

De acordo com estes relatos identificamos que as participantes veem a possibilidade e a relevância das intervenções educacionais utilizadas nos diferentes contextos que a criança vive e apontam para o fato de que a prática guiada por uma intervenção específica não precisa ser engessada ou seguir um manual de regras, inicialmente porque cada criança é única e em seguida, porque em muitos casos o trabalho que é realizado na intervenção em casa ou na clínica se estrutura de forma diferente do trabalho realizado na escola.

Com isso, chamamos a atenção para as abordagens educacionais que sustentam estas intervenções, pois, é o conhecimento da ciência na qual a ABA, o Denver, o TEACCH, a Integração Sensorial ou outra intervenção se baseiam que pode ser levado para dentro da sala de aula no sentido da inclusão. Estas abordagens, que em sua maior parte advém da Ciência Comportamental dão bases para o fazer docente e guiam a prática cotidiana dos/as profissionais.

Na perspectiva acima exposta, afirma Capellini (2004, p. 209) “para inclusão escolar ter êxito, deve-se ser considerado um processo e não um evento. Inclusão próspera evolui, em lugar de acontecer. **Há que se ter consideração cuidadosa sobre o que é melhor para a criança [...]**”. No sentido de construir uma prática que leve em consideração as necessidades da criança

e o que é melhor pra ela, P1 relata que em sua prática, a partir de seus conhecimentos, ela realiza essa identificação de como intervir diante das especificidades apresentadas. Em suas palavras,

Após conhecer a criança é que eu penso que abordagem, que linhas eu vou seguir, se vai ser necessário uma abordagem dentro de Denver, se é necessária uma abordagem mais dentro ABA ou se eu vou trabalhar mais a questão da Integração Sensorial ou acontece também de ter as três questões juntas [...] é preciso fazer esse mapeamento do que se tem, até onde se sabe, conhecer esse sujeito, conversar com os demais profissionais e aos **poucos ir trabalhando e ver o que dá certo e o que não dá certo** (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

A maneira como P1 articula sua atuação demonstra na prática, o processo e a evolução ao qual Capellini (2004) se refere. E por entender que este processo demanda tempo e dedicação é que defendemos que seja realizado no sentido da colaboração, pois, é exigir demais que professores/as que deem conta, sozinhos/as e em curto período de tempo, de todas as demandas que a educação apresenta. Assim, acreditamos que é a presença de um/a profissional de apoio com especialização adequada, no trabalho colaborativo, que pode responder as questões de “como” e o “que” fazer no caminho da Educação Inclusiva. A presença desse/a profissional se apresenta como um apoio, um suporte, em um caminho que por vezes é tão solitário, que é o caminho docente na Educação Inclusiva, entretanto

[...] o objetivo final é de que a criança não se torne dependente do profissional de apoio e **que a professora regente consiga reconhecer e utilizar as estratégias diferenciadas que este aluno necessita para a aprendizagem**. Porém, a presença deste profissional de apoio é fundamental para instrumentalizar o professor da classe regular e sua intervenção deve ser retirada gradualmente, respeitando as necessidades, o ritmo e a conquista de níveis de autonomia do aluno e do professor de sala regular no espaço escolar (PEREIRA, 2017, p. 71, *grifo nosso*).

Assim na busca pela construção da autonomia dos/as estudantes e dos/as professores/as, o/a profissional especializado/a pode ser capaz de utilizar intervenções educacionais fundamentadas cientificamente que tanto orientem sua prática, quanto deem suporte à prática do/a professor/a titular. Com esse olhar, buscamos compreender a partir da percepção de P1, quais seriam as estratégias que as intervenções educacionais podem fornecer para o trabalho com crianças autistas.

Das intervenções que buscamos conhecer neste estudo, P1 utiliza a ABA e o Denver, para além disso a participante atua como psicopedagoga, psicomotricista e trabalha também com a Integração Sensorial. Assim nos debruçaremos nas falas da profissional acerca do Denver

e da ABA, entendendo que não será possível elencar a percepção profissional sobre o TEACHH. Sobre o Denver P1 expressou

O Denver tem uma **abordagem mais naturalista**. A gente busca esse processo de ensino-aprendizagem muito atrelado ao **brincar**, a uma coisa que não pareça estar cobrando nada da criança. Então, por isso que eu comecei no Denver, e principalmente porque os meus primeiros **atendimentos eram a domicílio** e o Denver tem um pouco desse viés, desse espaço que a criança já conhece, que a criança já se sente acolhida. **E possibilita trabalhar com crianças menores também**, é importante que essas crianças que chegam sejam menores, porque a criança vai se acostumando com você, com a sua metodologia, é mais fácil, *né?* (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

A profissional traz em sua fala as principais características do Modelo Denver, que é a intervenção precoce, a intervenção atrelada ao brincar e a abordagem naturalista que possibilita que os atendimentos sejam realizados em diferentes ambientes, como salientam Rogers e Dawson (2014). A partir disto, chamamos a atenção para as possibilidades de atuação com crianças autistas desde a educação infantil, levando em consideração que durante a infância as crianças estão mais flexíveis à modificação de comportamentos, como por exemplo, nas interações sociais restritas que são uma consequência do TEA.

Assim, quando P1 nos traz que é “mais fácil” trabalhar com crianças menores, entendemos que isso ocorre porque a plasticidade neuronal é maior na infância, possibilitando que a criança receba maiores influências externas em relação a organização das sinapses neuronais que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento humano (HULLE et al. 2019). Nesse sentido, o Modelo Denver possibilita aos/as profissionais avaliar e intervir nos aspectos de comunicação receptiva, comunicação expressiva, competências sociais, competências motoras finas, competências motoras grossas e domínios pessoais (ROGERS; DAWSON, 2014), que são aspectos presentes no desenvolvimento de todas as crianças, focalizados educação infantil, mas que podem ser afetados em maior ou menor intensidade em crianças com TEA, fazendo com que necessitem de maior atenção quanto a estes aspectos do desenvolvimento.

Para além disso, o Denver possibilita o envolvimento familiar e de uma equipe multidisciplinar formada pelos demais profissionais que acompanham a criança, o que permite que a escola seja participante da vida da criança para além de seus muros e a criação de espaços de diálogos construtivos para que os/as professores/as possam compreender determinados

comportamentos da criança, quais são suas estereotípias, como intervir no desenvolvimento da fala, quais estímulos sensoriais desorganizam a criança, entre outros.

Porém, P1 também traz em sua fala que percebeu a necessidade de aumentar seus conhecimentos sobre as intervenções para o autismo e por isso buscou outras estratégias para além do Denver que pudessem somar em sua atuação, que foram a formação em ABA e em Integração Sensorial, segue o seu relato

Parti pra a ABA ciente de que há questões que são familiares, que acabam impactando no **comportamento** do sujeito. Então vi na ABA a possibilidade de identificar o que é desse sujeito ou o que é dessa estrutura familiar, dessa criação, desses espaços que eles estão inseridos que influenciam no comportamento. **E busquei na ABA, justamente, adequar esses comportamentos inapropriados. Na ABA eu consigo identificar esses comportamentos e intervir nesse sentido** (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Acerca da Análise do Comportamento Aplicada, na fala de P1 observamos que o principal aspecto desta intervenção destacado pela participante é o comportamento, posto que a ABA é a ciência que analisa e intervém no comportamento (LACERDA, 2017a). P1 relata que realiza as intervenções através da Análise do Comportamento Aplicada no sentido de intervir em comportamentos inadequados e promover a aquisição de habilidades, sejam elas sociais, cognitivas ou físicas.

Através do relato de P1 notamos que muitas vezes é a partir da identificação do comportamento da criança – o que gera determinada reação, quais movimentos são estereotipados e em quais situações as estereotípias se apresentam, quais as sensibilidades a estímulos a criança tem, quais seus interesses restritos – que a profissional pode “ouvir” o que a criança está comunicando, tendo em vista que um dos prejuízos do TEA é na comunicação sociointeracionista.

Acerca da aplicação da ABA nos espaços escolares, Pereira (2017) elenca que as estratégias desta intervenção permitem aos/às professoras organizar a estrutura da aula pensando na melhor forma de aprendizagem para o/a estudante autista identificando quais comportamentos precisam ser adquiridos e quais comportamentos precisam ser extintos ou substituídos. Segundo a pesquisadora, “o Ensino Colaborativo e o uso da ABA podem contribuir para o processo de inclusão escolar das crianças com TEA à medida em que as estratégias de manejo de comportamento sejam aceitas na rotina escolar, compreendidas em seu potencial [...]” (PEREIRA, 2017, p. 72).

Neste mesmo sentido, Lacerda (2017a) defende a inclusão escolar baseada na ABA a partir da compreensão de que esta intervenção se apresenta como a intervenção com mais evidências científicas de eficácia para aplicação no contexto escolar pela via da Educação Inclusiva. Entretanto, P1 expressa que

[...] é preciso entender que a ABA, não necessariamente, vai dar conta de tudo. Porque como é que eu quero que uma criança passe a ter um determinado comportamento se eu não sei qual a função daquele comportamento dentro da organização sensorial dela? Será que não está havendo algum estímulo que não foi perceptível e que pode estar impactando naquele comportamento da criança, então **esse corpo fala, é importante entender esse corpo que fala.** (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Por este motivo, a participante buscou a Integração Sensorial para que em associação com a ABA e o Denver fosse possível acolher “o corpo que fala” e não somente focalizar nos comportamentos da criança. A Integração Sensorial, surge para nós, no contexto desta pesquisa, como uma nova intervenção educacional que busca focar na relação do corpo com o meio ambiente. A Integração Sensorial desenvolvida pela terapeuta ocupacional Anna Jean Ayres “propõe a existência de um mecanismo cerebral responsável por organizar as sensações corporais e do ambiente, transformando as sensações em percepções” (SOUZA; NUNES, 2019, p. 5).

A partir dos relatos de P1, inferimos que as intervenções educacionais podem ser aplicadas para além dos espaços clínicos. A escola é o lugar das possibilidades e a utilização de intervenções adequadas no processo de inclusão de crianças autistas se apresenta, a partir das falas das entrevistadas, como necessário para uma inclusão bem sucedida. Portanto, para fazer frente a esta demanda, salientamos novamente a importância de se repensar o currículo da formação inicial e principalmente de incentivar e investir em formações continuadas que tragam temas relacionados à inclusão de crianças autistas. Como trazido por Capellini (2004)

A equipe escolar poderia ser mais bem assistida em termos de formação continuada, para o seu desenvolvimento profissional em serviço e poder aprender mais como trabalhar com a diversidade. [...] **Discutir a inclusão do aluno com deficiência da rede comum de ensino é discutir também a inclusão do professor no processo** (CAPELLINI, 2004, p. 228).

Incluir os/as professores/as no processo de inclusão escolar é também ouvir as necessidades formativas apresentadas por eles/elas, por isso, buscamos identificar o que desta formação continuada precisaria ser contemplado para uma atuação com a inclusão bem

sucedida na perspectiva das entrevistadas. Inicialmente as demandas apresentadas foram acerca das questões práticas da atuação, as participantes expressaram

Eu acredito que primeiro deveria ter um órgão vigente em relação a essas formações continuadas [...] e que também se fosse cobrado que profissionais são permitidos ou não processo de formação. Porque **como é que um coach vai resolver um processo, vai me dar medidas resolutivas que me ajudem no meu processo de ensino-aprendizagem** se ele não sabe nem o que é a inclusão? (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Precisa ser a princípio conhecido sobre as deficiências, que a gente percebe muito a dificuldade em conseguir **distinguir o que é deficiência e o que é um transtorno, um déficit de aprendizagem, um transtorno de conduta**. [...] E aí existe também esse contexto, então entender o que é, o que seria a característica simples do que é deficiência, **como lidar no dia a dia, como adaptar ou adequar esse conteúdo para aquela criança** (P3, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Acho que precisa ser abordado o autismo né? E acho que assim, deveria haver mais enfoque na parte da realidade mesmo. [...] **acho importante pensar no que trabalhar com um aluno autista**, com o aluno com Dawn, com o aluno deficiente visual, **o que a gente pode fazer, onde é que a gente deve buscar recursos** (P4, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Diante dos relatos das participantes, identificamos alguns elementos que merecem destaque ao pensarmos sobre temáticas para serem trabalhadas nas formações continuadas externas e temáticas que emergem no processo contínuo de formação que acontece no chão da escola. Inicialmente, nos chama atenção a fala P1 sobre a necessidade de profissionais qualificados para a realização de formações externas, pois, os diálogos que ocorrem no campo educativo necessitam ser estabelecidos a partir dos conhecimentos teóricos e práticos que os/as diferentes profissionais da educação que participam destas formações são capazes de trazer.

O direcionamento de profissionais do campo da educação nessas formações tem relações diretas com as necessidades apresentadas por P3 e P4 sobre “o que” se trabalhar nestes espaços formativos, pois, um profissional da Educação Inclusiva e/ou especialista em autismo tem as competências técnicas para dialogar com os/as professores/as sobre as diferenças existentes entre deficiências, transtornos, distúrbios e déficits, como pontuado por P3, sobre as características do TEA e de outras deficiências e transtornos e sobre as situações que emergem no dia a dia da escola para o qual muitas vezes os/as professores/as não estão preparados/as.

Além da presença de um/a profissional do campo da Educação Inclusiva nas formações e da necessidade de se trabalhar as especificidades das crianças PAEE, as participantes suscitam também a necessidade de as formações discutirem como atuar com as crianças no cotidiano,

como adaptar materiais e conteúdos e onde buscar recursos. Assim, a partir das colocações das participantes entendemos que “os professores precisam e anseiam por **desenvolvimento profissional adequado** às competências que eles precisarão para melhorar a qualidade de ensino para todos, em escolas inclusivas” (CAPELLINI, 2004, p. 228, *grifo nosso*). Esse desenvolvimento profissional adequado, pode ser realizado através das formações continuadas que acontecem não só em espaços formais.

Tendo em vista que uma formação que vise o conhecimento das especificidades dos/as estudantes inclusos/as, à adaptação de conteúdos e a troca entre profissionais também é possível no cotidiano escolar, sobretudo, como temos defendido aqui, a partir da colaboração mútua entre profissionais com competências específicas que possam trocar conhecimentos e construir uma prática conjunta, pois como trazido por Glat (2018) a Educação Inclusiva pela via do Ensino Colaborativo

Precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no **investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos** (GLAT, 2018, p. 17).

Esta busca conjunta suscita também uma postura docente alinhada a finalidade da Educação Inclusiva, que é incluir a todos/as sem distinção e trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa. Deste modo, para além da dimensão prática, também emergiu na fala das participantes a necessidade da formação com o olhar da dimensão política no sentido de levar os/as profissionais à reflexão sobre seu papel educativo e social no âmbito da Educação Inclusiva, como expresso na fala de P2

Eu acredito que passaria por essa **formação do ponto de vista político**. O “por quê?”, “que sujeito eu quero formar?”, “até que ponto como eu me comprometo enquanto professora, enquanto pedagoga, enquanto cidadã, pra formação dessa criança?”. Eu falo que **ser professor é inevitavelmente um ato, uma vivência política** (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA. Outubro, 2021, *grifo nosso*).

Este extrato nos inquieta a refletir sobre o significa para o/a professor/a ensinar em uma escola inclusiva e sobre o impacto social que tanto esses/as profissionais quanto a escola como um todo podem causar, posto que uma escola inclusiva é formada por um conjunto de atores que têm responsabilidades políticas, educacionais e sociais diante do alunado.

Diante do exposto, em nossa categoria de análise sobre a percepção de professores/as e especialistas acerca das intervenções educacionais na inclusão de crianças autistas e reflexões

sobre a perspectiva do Ensino Colaborativo, identificamos que das quatro participantes, apenas duas conhecem intervenções educacionais utilizadas no tratamento de crianças autistas e destas duas, apenas uma trabalha efetivamente com as intervenções da ABA, Denver e Integração Sensorial. Sendo a Integração Sensorial uma abordagem que emerge nos dados desta pesquisa como uma outra possibilidade de intervenção a qual não conhecíamos.

Também constamos a partir das falas das participantes que elas acreditam que a atuação fundamentada em uma intervenção educacional pode ser um facilitar do processo de inclusão. Novamente as participantes ressaltam a necessidade de formação continuada para a atuar com crianças autistas, elencando como temáticas fundamentais a serem trabalhadas: a dimensão política, o conhecimento das especificidades das deficiências, transtornos, distúrbios e déficits, a adaptação de matérias e conteúdos e a discussão de situações práticas dentro das formações. Porém salientamos que a formação continuada pode ocorrer no dia a dia da escola e que a presença de um/a profissional especialista atuando junto ao/a professor/a da sala de aula regular possibilita estas experiências formativas.

Por conseguinte, traremos as considerações finais de nosso estudo levando em consideração nosso problema de pesquisa e os objetivos aqui elencados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o Ensino Colaborativo na perspectiva da Educação Inclusiva e objetivou compreender quais as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola. Ao retomarmos nosso primeiro objetivo específico em que buscamos **identificar as especificidades exigidas na formação docente para inclusão de crianças autistas**, os dados evidenciaram a partir das leis e diretrizes que dispõem sobre a Educação Inclusiva e sobre o autismo e das falas das participantes, a importância de os currículos dos cursos de licenciatura e das formações continuadas trabalharem os aspectos da Educação Inclusiva, de os/as docentes possuírem conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, da articulação entre teoria e prática e, do conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas e de gestão de sistema educacional inclusivo. Bem como o conhecimento sobre as características do TEA e de práticas adequadas na escolarização destas crianças visando seu desenvolvimento humano e escolar, a identificação com a causa, o desenvolvimento de experiências práticas e a disposição para o compartilhamento de saberes com os/as demais profissionais.

Quanto ao segundo objetivo específico, buscando **analisar as contribuições do Ensino Colaborativo para a inclusão de crianças autistas na perspectiva de professores/as e especialistas**, através das entrevistas verificamos que apesar de as participantes não conhecerem teoricamente a proposta do Ensino Colaborativo, elas pensam ser viável a presença de um/a profissional especialista na sala de aula do ensino comum para atuar junto ao/a professor/a titular trazendo conhecimentos específicos sobre o autismo e possibilidades de intervenção para a aprendizagem e desenvolvimento destas crianças.

Assim, percebemos enquanto contribuições do Ensino Colaborativo a possibilidade de formação continuada para os/as professores/as do ensino comum, de uma atuação que compreende as especificidades do TEA e as necessidades formativas dos estudantes e do desenvolvimento de uma prática humana que tome para si a responsabilidade pela aprendizagem e inclusão efetiva das crianças autistas.

Em relação ao nosso terceiro objetivo específico, em que buscamos **identificar as intervenções educacionais que têm sido utilizadas no Ensino Colaborativo na perspectiva da inclusão educacional**, identificamos que as profissionais que atuam nas escolas regulares não têm amplo conhecimento acerca das intervenções educacionais utilizadas no tratamento de crianças autistas. O conhecimento e a utilização destas práticas são evidenciados em clínicas

através do trabalho de profissionais especializados em autismo, no entanto, as participantes deste estudo expressaram que uma atuação subsidiada por intervenções educacionais específicas para o TEA podem ser um facilitador do processo de inclusão de crianças autistas.

As intervenções que identificamos nos dados de nossa pesquisa foram a Análise do Comportamento Aplicada, para intervir a partir do comportamento das crianças, o Modelo Denver de Intervenções Precoce, para atuação desde os primeiros anos de vida das crianças através da abordagem naturalista e a Integração Sensorial, que emerge no contexto desta pesquisa enquanto uma nova possibilidade de intervenção que leva em consideração o processamento sensorial do corpo humano. No entanto, não foi possível identificar a perspectiva das participantes acerca do TEACCH, tendo em vista que nenhuma das profissionais faz uso desta intervenção em sua atuação.

Compreendemos também, a partir dos dados, que as são abordagens educacionais – que sustentam teoricamente as intervenções educacionais para o autismo – que são capazes de fornecer elementos significativos para o fazer docente pela via da inclusão, pois, identificamos nas entrevistas que uma única intervenção pode não ser capaz de dar conta de todas as especificidades apresentadas pela criança com TEA no contexto escolar, mas a soma dos conhecimentos científicos das abordagens educacionais possibilita aos/as profissionais construir o melhor caminho a ser seguido no trabalho com cada criança.

Pois, compreendemos que as intervenções educacionais apresentam desafios e limitações que por si só, não se propõem a responder todas as questões acerca do autismo. Nos dados da pesquisa encontramos pistas sobre a Integração Sensorial que nos dizem que os/as profissionais da educação sozinhos/as, não dão conta das especificidades apresentadas pelas crianças e adolescentes autistas, e o diálogo com outros/as profissionais e os processos de formação contínua neste campo do saber são de suma importância diante disso.

Em suma, **confirma-se o nosso pressuposto**, quando inicialmente, pensamos que o Ensino Colaborativo se apresenta como uma possibilidade de articulação entre os/as professores/as do ensino comum e da Educação Especial/Inclusiva, que trabalhando juntos na classe comum são capazes de dividir as responsabilidades da sala de aula inclusiva e contribuir de maneira significativa para a inclusão e escolarização de todos/as os/as estudantes, sobretudo dos estudantes Público Alvo da Educação Especial/Inclusiva.

Em reposta ao nosso problema de pesquisa, a saber, **quais as contribuições do Ensino Colaborativo para inclusão e formação educacional de crianças autistas na escola?** Evidenciamos, a partir dos dados, que o Ensino Colaborativo possibilita formação continuada

e o compartilhamento de saberes que contribuem para o conhecimento das características do TEA e das possibilidades de intervenção para uma atuação que tenha por finalidade a inclusão plena dos estudantes autistas.

Concluimos que este estudo se apresenta como uma forma de abrir a discussão sobre as possibilidades do Ensino Colaborativo na região do Agreste pernambucano, a medida em que possibilitou a escuta das profissionais que atuam na inclusão, escolarização e tratamento de crianças autistas e evidenciou as necessidades formativas por elas elencadas e o anseio pelo trabalho conjunto e colaborativo no caminho da inclusão.

Diante desta realidade, os dados apontam para as ausências em relação ao aprofundamento do estudo sobre a Educação Inclusiva no currículo dos cursos de licenciatura, em relação a formações continuadas externas que abordem enquanto temática a inclusão de crianças autistas e em relação as possibilidades formativas que emergem no dia a dia da escola. Pois, esta temática apesar de estar presente nas instituições, pouco é trazida para o diálogo cotidiano com o olhar reflexivo de profissionais especialistas e com experiência prática.

Para além disso, afirmamos que este trabalho nos desperta o olhar para a articulação e o compartilhamento de saberes, em que o produto da relação dialógica entre teoria e prática, entre profissionais com saberes e histórias plurais são capazes de contribuir para a construção não só de uma figura docente, mas de uma figura humana. Declarando, ainda, que a pesquisa nos desperta a sensibilidade para ouvir e compreender o que cada estudante autista com quem tivermos a oportunidade de estabelecer relações está e estará nos comunicando sobre suas vivências. E também, a sensibilidade para perceber o que estes corpos falam, e sobretudo, para criar espaços inclusivos em que estas crianças sejam protagonistas de sua caminhada.

Em suma, pontuamos que a impossibilidade de vivenciar uma experiência de Ensino Colaborativo na Educação Inclusiva limitou o aprofundamento acerca das contribuições desta filosofia de ensino e da utilização de intervenções educacionais no contexto escolar, fazendo surgir algumas inquietações que poderão ser direcionadas a posteriores pesquisas, sendo elas: a) Quais são as proposições de atividades e experiências que emergem na sala de aula inclusiva através do Ensino Colaborativo? b) Como pode ser pensada e materializada uma atuação subsidiada pelas abordagens educativas da ABA, Denver, TEACCH ou Integração Sensorial? e c) Quais ações formativas têm sido/podem ser ofertadas aos/as profissionais de apoio e aos/as professoras do ensino regular?

REFERÊNCIAS

ASSIS, Caroline Pentead; MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino Colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare**, v. 6, n. 11, 2011.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968. (Traduzido) Disponível em: <http://www.itcrcampinas.com.br/pdf/outros/Algumas_dimensoes.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**; Capítulo III: da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I da Educação. Brasília, DF: Senado, 1988

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. Brasília, DF: 2013.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, MEC: 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, v. 1, p. 87 a 90-87 a 90, 2019.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 639-650, nov. 2013. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

CANDIDO, Ana Regina Lucato Sigolo; CIA, Fabiana. Programas de Intervenção Precoce: o que revelam as teses e dissertações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 332-348, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2921>>. Acesso em: 10 nov. 2020

CARAMICOLI, Luisa Guirado. **Autismo**: uma análise institucional do discurso dos tratamentos. Dissertação – Universidade de São Paulo, 2013.

CONDE, Xavier Frías. Introducción a la psicolinguística. [En línea] En: **Revista Philológica Romana**. IANUA, 2002.

COOK, L; FRIEND, M. **Co-Teaching**: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children. 28(3) p 1-16, 1995.

COSTA, Daniel da Silva. **Plano educacional individualizado**: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. Dissertação – Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

EICKMANN, Sophie Helena; EMOND, Alan Martin; LIMA, Marília. Evaluation of child development: beyond the neuromotor aspect. **Jornal de pediatria** [online], v. 92, p. 71-83, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jped.2016.01.007>>. Acesso em: 13 de out. 2021

FERREIRA, Patrícia Palmerino Terra. **A inclusão da estrutura TEACCH na educação básica**. 2016.

FERREIRA, Renata de Souza Capobianco. Transtorno do Espectro Autista. In.: **A Neurociência e a Educação**: Como nosso cérebro aprende? - III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Ouro Preto, 2016.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In.: _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. p. 113-122. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GATELY JR, S. E.; GATELY, F. J. **Understanding coteaching components**. The Council for Exceptional Children, 33(4), p. 40-47, 2001.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Marcia de Sousa. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Maria Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. (Série Pesquisa em Educação, 2a ed.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. **Educação Inclusiva & Educação Especial**: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.

GRANDIN, Temple. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Livro digital. Editora Record, 2015.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 1ª ed. São Paulo: Editora das letrinhas, 2012

HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Livro digital. Editora Intrínseca, 2014.

HULLE, Amanda Moura; RAMOS, Izabel Tainara Vergara Dietrich; BRANDÃO, Simone Ayres; HARTWIG, Mayck Djúnior. O Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM) no Atendimento a Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Esfera Acadêmica Humanas**, vol. 4, nº 2, 2019.

ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. **WHO**, jun. 2021. Disponível em: <<https://icd.who.int/en>>. Acesso em: 05 de out. de 2021.

KWEE, Caroline Sianlian; SAMPAIO, Tania Maria Marinho; ATHERINO, Ciríaco Cristóvão Tavares. Autismo: uma avaliação transdisciplinar baseada no programa TEACCH. **Revista Cefac**, v. 11, p. 217-226, 2009.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista**: uma brevíssima introdução. Livro digital. Curitiba, CRV, 2017a.

LACERDA, Lucelmo. **Educador ou cuidador?** O acompanhante do estudante com autismo em inclusão no Brasil. Apresentação no 1º Congresso Luso-Brasileiro de TEA e Educação Inclusiva, 2017b.

LEON, Viviane Costa de; BARISH, Maria. BORTOLON, Cassandra Borges. **Compreendendo o Método TEACCH**. Trajetória Multicursos, v. 5, p. 246-273, 2014.

LÖHR, Thaise. ROGERS, S. J.; DAWSON, G. Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Ltda, 2014. **Educar em Revista**, n. 59, p. 293-297, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155044835019>>. Acesso em: 04 de jun. de 2021

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MARTINOTO, Lisiane Barcarolo. **Aspectos psicoeducativos**: estudo de casos de crianças com transtorno do espectro autista – TEA através do modelo TEACCH. Dissertação – Centro Universitário La Salle, 2015.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mai. 2020.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amélia. TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista** [online]. 2011, n. 41, pp. 80-93. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>>. Acesso em: 02 de jun. de 2021
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 2009.
- MISSOURI Autism Guidelines Initiative. **Autism Spectrum Disorders: Guide to Evidence-based Interventions**. Missouri, 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**, 1986.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAIS, Telma Liliana de Campos. **Modelo TEACCH: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo**. Dissertação - Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2012.
- NOVA classificação de doenças, CID-11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. **Tismoo**, 2018. Disponível em: <<https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02/>>. Acesso em: 05 de out. de 2021.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Wak ed., 2012.
- PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos. **Ensino Colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726>>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Capítulo 1, pp. 23-34. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação - Universidade

Federal de São Carlos, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>>. Acesso em: 22 de jul. 2021

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ltda, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Ed. 11. Autores Associados. São Paulo, 2011.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba, Appris, 2018.

SILVA, Wilson Nascimento; FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. Atividades de adaptação curricular para crianças com transtorno do espectro autista na perspectiva do programa do programa TEACCH: relato de experiência. **Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, 2016.

SOUZA, Renata Ferreira de; NUNES, Débora Regina de Paula. Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, vol. 32, pp. 1-17, 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DATA: ___/___/___

1 – Dados Pessoais

- a) Idade: _____ Gênero: _____
- b) Tempo de atuação: _____
- c) Local de atuação: () Sala de aula do Ensino Comum () Sala de recursos () Clínica Especializada
- d) Função que desempenha: () Professor(a) da sala de ensino comum () Professor(a) da sala de recursos multifuncionais () Profissional de apoio
- e) Atua na rede de ensino: () Municipal () Estadual () Privada
- f) Segmento que atua: _____
- g) Quantidade de alunos com deficiência ou outras especificidades na sala de aula?
- h) No caso de atuar como professor/a do Atendimento Educacional Especializado, quantas escolas atende? Qual o número de estudantes atendidos?

2 – Formação

- a) Nível de formação: () Ensino médio magistério () Licenciatura em Pedagogia () Outro: _____
- b) Cursos voltados para educação inclusiva ou autismo (descreva os tipos de curso, carga horária, se foram realizados pela Secretaria de Educação ou por Instituições Privadas e outras informações que julgar importante):
- c) Cursou ou cursa alguma Especialização? Se sim, qual?
- d) Possui formação específica (especialização) na área em que atua? Se sim, qual?

QUESTÕES

1. Em sua opinião, quais são as especificidades necessárias para um profissional da educação poder atuar de maneira bem sucedida no processo de inclusão de uma criança ou adolescente autista?
2. O que você entende por ensino colaborativo (coensino)?
3. Você identifica elementos do Ensino Colaborativo no cotidiano da sua sala de aula?
4. Você acredita que o trabalho com uma equipe colaborativa contribui para a inclusão de crianças autistas? () Sim () Não | Que desafios há nessa perspectiva?

5. Quais abordagens para o autismo você tem conhecimento? Você trabalha com alguma delas? Poderia descrever a atuação?
 - 5.1 Em caso afirmativo, qual sua perspectiva sobre a utilização desta abordagem na sala de aula comum para o processo de inclusão?
6. A partir da sua experiência, quais as necessidades formativas para um/a professor/a que atua com crianças autistas?
7. Você acredita que uma formação continuada que contemple o Ensino Colaborativo poderia contribuir para sua intervenção e atuação profissional? () Sim () Não | O que desta formação continuada precisa ser contemplado para uma atuação com a inclusão bem sucedida?