


**ENSINO COLABORATIVO: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

**COLLABORATIVE TEACHING: PERSPECTIVES, POSSIBILITIES, AND
CONTRIBUTIONS TO THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER**

**ENSEÑANZA COLABORATIVA: PERSPECTIVAS, POSIBILIDADES Y
CONTRIBUCIONES A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n1-045>

Data de submissão: 07/12/2025

Data de publicação: 07/01/2026

Maria Rosa da Luz Lopes da Conceição

Mestre em Planejamento de Políticas Públicas

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

E-mail: rosallopes23@gmail.com

Caroline Gisele Santos Silva

Especialista em Educação Especial

Instituição: Universidade de Tecnologia do Amapá (FTA)

E-mail: carol.gisele.cg@gmail.com

Vivaldo Gomes da Silva Júnior

Especialista em Educação Especial

Instituição: Faculdade Atual (FA)

E-mail: vivaldogsjunior@gmail.com

Scheivla Suanne de Andrade Rodrigues Tork

Especialista em Educação Especial

Instituição: Faculdade Santa Fe

E-mail: scheivla@gmail.com

Noely Corrêa Souza Pereira

Especialista em Neuropsicologia

Instituição: Universidade Estácio de Sá

E-mail: noelyc9.unimulher@gmail.com

Maria Gorete Vilhena Neves

Especialista em Educação Especial e Inclusiva

Instituição: Faculdade de Tecnologia do Amapá (FTA)

E-mail: mgneves.40@gmail.com

Cristina Picanço de Sousa Corrêa

Mestranda em Educação Especial

Instituição: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

E-mail: cristinacorrea.unifap.t4@gmail.com

Janiele da Silva Melo Rabelo
Doutora em Biotecnologia e Biodiversidade
Instituição: Universidade de Brasília (UNB)
E-mail: janielle.melo@unb.br

RESUMO

Considerando os avanços das políticas de educação inclusiva e o crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, persistem desafios relacionados à efetivação de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, o que justifica a realização deste estudo. A pesquisa teve objetivo analisar, a partir de uma revisão da literatura, as perspectivas, possibilidades e contribuições do ensino colaborativo para a inclusão de estudantes com TEA na educação básica. Para tanto, procede-se a uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, com análise de produções científicas nacionais e internacionais, selecionadas nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados à educação inclusiva, ensino colaborativo e TEA. Desse modo, observa-se que o ensino colaborativo se configura como uma estratégia pedagógica relevante para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a participação, o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA, além de promover a corresponsabilização docente e a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado. O que permite concluir que a efetivação do ensino colaborativo depende de condições institucionais, planejamento coletivo, formação continuada dos professores e integração das práticas pedagógicas ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Ensino Colaborativo. Educação Especial.

ABSTRACT

Considering the advancements in inclusive education policies and the significant growth in enrollment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education, challenges persist regarding the effective implementation of collaborative pedagogical practices between the regular classroom teacher and the special education teacher, justifying this study. The research aimed to analyze, through a literature review, the perspectives, possibilities, and contributions of collaborative teaching to the inclusion of students with ASD in basic education. To this end, a qualitative research study was conducted, specifically a bibliographic review, analyzing national and international scientific publications selected from the Scielo, Google Scholar, and CAPES Periodicals Portal databases, using descriptors related to inclusive education, collaborative teaching, and ASD. Thus, it is observed that collaborative teaching is configured as a relevant pedagogical strategy for improving the teaching and learning process, favoring the participation, academic and social development of students with ASD, in addition to promoting teacher co-responsibility and the articulation between mainstream education and Specialized Educational Services. This leads to the conclusion that the effectiveness of collaborative teaching depends on institutional conditions, collective planning, ongoing teacher training, and the integration of pedagogical practices into the school's Political-Pedagogical Project.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Collaborative Teaching. Special Education.

RESUMEN

Considerando los avances en las políticas de educación inclusiva y el crecimiento significativo de la matrícula de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación básica, persisten desafíos en cuanto a la implementación efectiva de prácticas pedagógicas colaborativas entre el docente de aula regular y el docente de educación especial, lo que justifica este estudio. La investigación tuvo como objetivo analizar, mediante una revisión bibliográfica, las perspectivas, posibilidades y contribuciones de la enseñanza colaborativa a la inclusión de estudiantes con TEA en la educación básica. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, específicamente una revisión bibliográfica, analizando publicaciones científicas nacionales e internacionales seleccionadas de las bases de datos de Scielo, Google Académico y el Portal de Periódicos CAPES, utilizando descriptores relacionados con la educación inclusiva, la enseñanza colaborativa y el TEA. Así, se observa que la enseñanza colaborativa se configura como una estrategia pedagógica relevante para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la participación, el desarrollo académico y social del alumnado con TEA, además de promover la corresponsabilidad docente y la articulación entre la educación regular y los Servicios Educativos Especializados. Esto lleva a la conclusión de que la eficacia de la enseñanza colaborativa depende de las condiciones institucionales, la planificación colectiva, la formación docente continua y la integración de las prácticas pedagógicas en el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Trastorno del Espectro Autista. Enseñanza Colaborativa. Educación Especial.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem exigido transformações significativas nas políticas públicas, na organização das instituições de ensino e, sobretudo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A partir dos princípios do direito à educação, do acesso, da permanência e da aprendizagem, a escola passa a ser convocada a atender à diversidade de seus estudantes, reconhecendo suas singularidades e potencialidades. Nesse contexto, a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se configurado como um dos grandes desafios contemporâneos para os sistemas educacionais.

O TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, o que pode impactar diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Diante dessas especificidades, torna-se imprescindível que as escolas desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam não apenas o acesso desses estudantes ao ensino regular, mas também sua participação efetiva e o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Assim, a educação inclusiva demanda práticas que superem modelos segregadores e intervenções pontuais, avançando para propostas pedagógicas colaborativas e integradas.

Nesse cenário, o ensino colaborativo, também denominado coensino, tem sido apontado na literatura nacional e internacional como uma estratégia promissora para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente aqueles com TEA. Essa abordagem fundamenta-se na parceria entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial, que compartilham responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades pedagógicas, atuando conjuntamente no mesmo espaço educativo. Ao promover a corresponsabilização docente, o ensino colaborativo contribui para a reorganização das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, avanços normativos têm reforçado a necessidade de práticas pedagógicas articuladas e colaborativas. A legislação vigente estabelece que instrumentos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) devem estar integrados ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, orientando o trabalho desenvolvido na sala comum, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas atividades colaborativas. Essa perspectiva normativa evidencia que a inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso institucional, que envolve toda a comunidade escolar.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a implementação do ensino colaborativo ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à organização do trabalho pedagógico e à cultura escolar, o que evidencia a necessidade de aprofundar as discussões sobre essa abordagem.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão de estudantes com TEA na educação básica, identificando suas contribuições, seus fundamentos e possibilidades, à luz da literatura científica e dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com Castro (2020, p.19) a palavra autismo vem “do grego autos, que significa de si mesmo voltado para dentro de si, associado ao sufixo ismo, que significa pertencente a algo”. Esse foi o nome criado por Eugen Bleuler em 1908. No decorrer das pesquisas e estudo em 2013 o autismo passou a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme o Manual Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais-DSM 5 (APA, 2013).

Um marco fundamental nos estudos sobre o autismo ocorreu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner publicou uma pesquisa pioneira descrevendo um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social e na comunicação. Essas observações foram importantes porque permitiram identificar características comportamentais que, até então, não eram claramente compreendidas ou diferenciadas de outros quadros do desenvolvimento infantil (kanner, 1943).

Com o avanço da observação clínica ao longo dos anos e o aprofundamento das pesquisas, o entendimento sobre o autismo foi sendo ampliado. Passou-se a reconhecer que essas características não se manifestam de forma única ou homogênea, mas variam significativamente de indivíduo para indivíduo. Dessa forma, o autismo deixou de ser compreendido como uma condição única e restrita e passou a ser conceituado como um transtorno do espectro, isto é, um conjunto de manifestações diversas que podem apresentar diferentes níveis de gravidade, necessidades de apoio e formas de expressão.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), não se configura como um conceito fechado ou plenamente delimitado. Não há, até o momento, consenso científico quanto à sua definição nem em relação à sua etiologia. Essa indefinição decorre, em grande medida, do fato de que ainda não se conhece com exatidão a origem do autismo, ou mesmo se é possível atribuí-lo a uma causa específica.

As causas do TEA não são únicas nem simples, pois o transtorno resulta de vários fatores atuando conjuntamente, e não de uma única origem. Esses fatores incluem, principalmente, componentes genéticos, como alterações ou predisposições hereditárias, e fatores ambientais, que podem influenciar o desenvolvimento neurológico antes, durante ou após o nascimento. (Velarde; Cárdenas, 2022)

Observa-se no TEA uma ampla diversidade de manifestações compreendidas dentro do espectro, o que envolve diferentes interpretações sobre suas possíveis origens, características clínicas, comorbidades, processos diagnósticos, abordagens terapêuticas e outros aspectos relacionados. Diante dessa pluralidade, torna-se complexa a construção de uma definição única e precisa do Transtorno do Espectro Autista. Segundo Arvigo e Schwartzman, 2020, p. 15, o TEA se caracteriza:

[...] por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, de interesses e/ou de atividades. Seus sintomas, muitas vezes, se sobrepõem aos de outras condições, sendo facilmente confundidos com o Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de inúmeras síndromes genéticas como a Síndrome de Rett e outras condições que levam a prejuízos nos comportamentos social, linguístico, motor e/ou cognitivo (Arvigo; Schwartzman, 2020, p. 15).

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada, principalmente, por dificuldades contínuas na comunicação e na interação social, como problemas para se expressar, compreender regras sociais ou estabelecer relações interpessoais. Além disso, envolve comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, como movimentos repetitivos, rigidez a mudanças ou interesses muito específicos. Os sinais do transtorno podem parecer com os de outras condições, o que torna o diagnóstico mais complexo. Algumas síndromes genéticas, também apresentam características semelhantes.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (APA, 2014) explica que o TEA é caracterizado pelo comprometimento severo e invasivo em algumas áreas do desenvolvimento, são elas as habilidades de interação social recíproca e nos comportamentos não verbais usados para tal, habilidades de comunicação, habilidades de reciprocidade sócio emocional, dificuldade para desenvolver, manter e compreender relacionamentos e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas.

Muitas crianças com TEA apresentam demora para começar a falar ou utilizam a linguagem de forma diferente do esperado para a idade. Esse atraso não ocorre de forma isolada, mas geralmente está associado a outras alterações no desenvolvimento. Outra característica segundo DSM-5 é a ausência de interesse em interações sociais típicas, como contato visual, troca de olhares ou iniciativa

de comunicação. As crianças realizam o manuseio de objetos de forma repetitiva ou funcionalmente limitada, também podem demonstrar habilidades específicas, mas, ao mesmo tempo, apresentar dificuldades em aspectos básicos da comunicação social.

2.2 A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA

O direito ao acesso e permanência nas instituições de ensino está garantido na Constituição Federal de 1988, onde preconiza no Art. 206, inciso I, que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (Brasil, 2024, p. 186). Ademais, esse direito é reforçado por outros dispositivos constitucionais, como o Art. 205 – Define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho e Art. 208 – Estabelece os deveres do Estado com a educação, incluindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 2024).

Outro dispositivo importante para a inclusão escolar da pessoa com TEA é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN, Lei 9394/96, que assegura a oferta da Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme o art. 59 da LDB, os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1996).

Nesse contexto é pertinente enfatizar que a Lei nº 12.764/2012, trouxe direitos pontuais e extremamente relevantes para o processo de inclusão de estudantes com autismo. Essa normativa, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana, assegurou às pessoas com TEA, para todos os efeitos legais, os mesmos direitos conferidos às pessoas com deficiência. Especifica, em seu artigo 3º, inciso IV, alínea “a”, entre os direitos da pessoa com TEA, o direito “à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012).

A inclusão escolar é fundamental para o desenvolvimento das crianças com TEA, pois garante a elas a convivência com outras crianças da mesma faixa etária em um ambiente educativo comum. Esse convívio transforma a escola em um espaço não apenas de aprendizagem acadêmica, mas também de acolhimento as diferenças e de desenvolvimento social.

Ao participar desse contexto, a pessoa com TEA tem suas capacidades de interação estimuladas, o que contribui para evitar o isolamento social prolongado. As habilidades sociais não

são inatas, mas podem ser aprendidas e desenvolvidas por meio das interações e das trocas que ocorrem durante o processo de aprendizagem social. Nesse sentido a interação com os pares é essencial para o desenvolvimento de qualquer, independentemente de ter ou não TEA, sendo a base para a construção de competências sociais, emocionais e comunicativas (Vieira; Alves; Bringel, 2023).

Relevante salientar que os dados da educação no Brasil nos últimos anos de acordo com o Censo Escolar têm evidenciado um crescimento significativo das matrículas de estudantes com TEA entre os anos de 2023 e 2024, com um aumento de 44,4% no número de estudantes com TEA matriculados na educação básica. Esse crescimento é demonstrado pela passagem de aproximadamente 636 mil para quase 920 mil alunos, o que revela uma ampliação substancial desse público no sistema educacional em apenas um ano. (Brasil, 2024)

Os estudantes com TEA constituem uma parcela importante do público atendido pela Educação Especial. Isso reforça a centralidade do TEA nas políticas e nas práticas educacionais inclusivas. Percebe-se uma tendência de crescimento ao longo do tempo, pois desde 2020, o número total de matrículas na Educação Especial cresceu 58,7%. (Brasil, 2025).

O crescimento contínuo e significativo das matrículas na Educação Especial no Brasil no período de 2020 a 2024, indicando avanços tanto no acesso quanto na inclusão escolar em classes comuns. Observa-se que o número total de matrículas passou de 1.308.900 em 2020 para 2.076.825 em 2024, representando um aumento expressivo ao longo dos cinco anos analisados. Esse crescimento sugere maior identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, ampliação das políticas inclusivas e maior demanda por serviços educacionais especializados.

2.3 CONCEITO E FUNDAMENTOS DO ENSINO COLABORATIVO

2.3.1 Definição de ensino colaborativo

O Coensino, também chamado de Ensino Colaborativo ou trabalho colaborativo, é uma proposta pedagógica que surgiu nos Estados Unidos, no final da década de 1980, com o objetivo de favorecer a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns do ensino regular, essa forma de ensino tem sido considerado uma estratégia promissora, pois contribui para a efetivação da inclusão escolar, ampliando as oportunidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento desses estudantes no ambiente da escola regular (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023; Capellini; Zerbato, 2019).

De acordo com a literatura internacional, o Ensino Colaborativo é uma prática pedagógica baseada na parceria entre professores do ensino regular e da educação especial. Nessa modalidade de

trabalho, ambos os profissionais dividem responsabilidades e atuam de forma conjunta em todas as etapas do processo educativo. (Cook; Friend, 1993).

Isso significa que os professores necessitam planejar juntos e executar as atividades em sala de aula de maneira integrada e também avaliar coletivamente o desempenho dos alunos. Nesse sentido, “o ensino colaborativo deve ser entendido como um novo modelo de educação, no qual todos se sintam responsáveis pelo processo de inclusão escolar”. (Fontes, 2009, p. 42).

O cerne do Ensino Colaborativo é atender um grupo de estudantes diverso, reconhecendo que a turma é heterogênea e que alguns alunos apresentam necessidades educacionais específicas. Assim, “o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial, que atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais alunos que demandam uma atenção diferenciada” (Marin e Maretti, 2014, p.3).

Dessa forma, essa abordagem busca garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão escolar. O ensino colaborativo é uma forma de organização do trabalho pedagógico em que dois professores atuam conjuntamente na mesma sala de aula. Essa parceria tem como objetivo atender melhor os alunos público-alvo da educação especial, sem retirá-los do convívio com a turma regular.

O coensino pressupõe a atuação integrada de dois ou mais profissionais, que compartilham responsabilidades no planejamento, na execução das aulas e na avaliação da aprendizagem dos estudantes. Essa cooperação rompe com a lógica do trabalho isolado do professor. A colaboração não se limita à presença simultânea em sala de aula, mas envolve a construção coletiva das estratégias pedagógicas, a definição de metodologias e a análise conjunta dos resultados de aprendizagem. (Santos, 2015).

Para Santos (2015) o principal objetivo dessa abordagem é responder às diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham acesso ao currículo e às oportunidades de desenvolvimento. Parceria entre ensino regular e educação especial, essa prática ocorre, com frequência, por meio da articulação entre professores da classe comum e professores da educação especial. Além dos docentes, o ensino colaborativo pode envolver outros profissionais da educação e da área de apoio, como terapeutas e assistentes educativos, ampliando as possibilidades de intervenção e suporte ao processo educativo.

A parceria colaborativa entre professores do ensino regular e da educação especial segundo Gately (2001, p. 42) é definida em três estágios, após a implantação da proposta de coensino, como explicado no quadro 2:

Quadro 1: Definição de três estágios da implantação do coesino

| Estágios | Definição |
|----------------------------|--|
| Estágio inicial | Em que ambos os professores se esforçam para se relacionar, todavia a comunicação é superficial e de maneira formal |
| Estágio de comprometimento | Em cuja etapa os profissionais se comunicam mais abertamente, com mais interação e com maior frequência à medida que a confiança vai sendo estabelecida, consequentemente contribuindo para que haja a colaboração no ensino |
| Estágio colaborativo | Em que a interação e a comunicação ocorrem de maneira natural e confortável a todos os envolvidos no trabalho conjunto. |

Fonte: Gately (2001)

O coesino parte da ideia de que as barreiras à aprendizagem não estão exclusivamente no aluno, mas na forma como a escola está estruturada. Por isso, defende que é a instituição escolar que deve mudar sua estrutura para atender à diversidade dos estudantes.

O modelo de trabalho em coesino é baseado na abordagem social porque pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Assim, se o ensino na classe comum não responder as necessidades desse aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada em uma ou duas horas semanais para oferecer o AEE, como se o problema estivesse centrado no aluno com deficiência, e não na escola (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023, p. 17).

A sala de aula comum é o principal espaço de escolarização, dessa forma, é nesse contexto que o ensino precisa ser qualificado para garantir, acolhimento, participação no processo de ensino e aprendizagem de maneira efetiva. Por isso, não é suficiente ampliar o tempo do AEE se o ensino na classe comum não for inclusivo. Oferecer mais tempo de uma ou duas horas semanais de AEE não compensa práticas pedagógicas excludentes ou pouco acessíveis em sala de aula do ensino comum.

2.3.2 Práticas colaborativas previstas na legislação

O Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, reforça a importância do trabalho colaborativo no âmbito da Educação Especial, destacando que as ações e atividades devem envolver a articulação intersetorial, ou seja, a colaboração entre diferentes setores e profissionais para garantir uma Educação de qualidade para o público da educação especial. Especificamente, o artigo 12 e outros dispositivos mencionam a necessidade de ações articuladas e colaborativas, que orientem as atividades tanto na sala de aula comum quanto no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo ações intersetoriais para a inclusão e o suporte adequado aos estudantes com deficiência.

O Decreto nº 12.773, estabelece a obrigatoriedade da elaboração de um documento pedagógico individualizado para o estudante, que deve ser atualizado continuamente. Esse documento é o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) e o PEI (Plano Educacional Individualizado), e deve ser construído a partir de um estudo de caso, ou seja, de uma análise detalhada das necessidades, potencialidades

Importante ressaltar que o Decreto nº 12773/2025 segue em seu texto o que estabelece o Parecer CNE/CP nº 50/2023, que trata sobre diretrizes e propostas para a educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências, no contexto da educação inclusiva no Brasil.

A partir da proposição do estudo de caso, estabelecem-se, então, seus instrumentos: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que compõem o PPP da unidade escolar. Esses documentos devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial. (Brasil, 2023, p.13).

A proposição do estudo de caso permite compreender, de maneira aprofundada, as necessidades educacionais específicas do estudante. A partir dessa análise, tornam-se possíveis decisões pedagógicas mais adequadas e individualizadas. Com base no estudo de caso, são estabelecidos dois instrumentos centrais: o PAEE, que organiza as ações do AEE e o PEI, que define objetivos, estratégias, adaptações e recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Nesse contexto as legislações vigentes configuram um fator importantíssimo para a partir do PPP se construa um coesino/ensino colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum, pois para a elaborações dos instrumentos a necessidade que exista entre esses profissionais o planejamento contínuo para a condução do trabalho pedagógico em sala de aula.

2.3.3 Professores e o coensino

Os professores para realizarem de forma significativa o coensino necessitam de tempo, conhecimento, organização e planejamento para se adaptarem a essa nova abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Essa parceria é construída de forma gradativa e com suporte da escola e dos demais profissionais, como o pedagogo e direção. Relevante ressaltar, o que pontua Vilaronga e Mendes (2017, p.27) a “proposta de coensino tem como característica ser adaptativa, portanto, requer tempo para mudanças contextuais. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e, também, ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada”.

Parte das dificuldades em desenvolver o trabalho colaborativo está relacionada a valores, crenças e práticas historicamente construídas na escola, como a visão de que cada professor atua de forma isolada ou de que a educação especial é responsabilidade exclusiva de um único profissional. Romper com essa lógica cultural exige mudanças profundas na forma como o trabalho docente é compreendido e organizado. Isso implica abandonar práticas fragmentadas e avançar para uma atuação conjunta e corresponsável.

Nesse sentido é extremamente relevante definir de maneira clara e complementar as funções e atribuições do professor do ensino comum e do professor de educação especial. Essa definição é fundamental para evitar sobreposições, omissões ou conflitos e para garantir que ambos contribuam efetivamente para a aprendizagem do aluno.

A proposição de um trabalho que tenha dois professores, ou mais, compartilhando a responsabilidade de ensino, a qual estudantes público-alvo da educação especial tenham que ser contemplados nas aprendizagens escolares, gera determinadas condições basilares. Dentre essas condições, estão: espaço e tempo para promoção de troca de experiências e conhecimento dos conteúdos de ambas as partes; discussão e aprofundamento teórico a respeito das decisões expressas no Projeto Político Pedagógico da escola (Michelluzzi; Cordeiro; Selau, 2022).

2.3.4 Principais contribuições no contexto escolar

As principais contribuições e resultados observados em turmas do ensino regular, onde tem crianças com TEA no ensino fundamental dos anos iniciais, quando há trabalho colaborativo envolvendo professor regente e professor da Educação Especial, segundo pesquisa de Martins, Santos e Denari (2017), incluem: as habilidades intelectuais superiores às dos colegas neurotípicos, facilidade de memorização, um amplo repertório linguístico e muita propriedade ao expressar suas ideias.

Para Martins, Santos e Denari (2017), o apoio educacional especializado, em parceria com o trabalho do professor regente, traz bons frutos ao processo ensino aprendizagem para esses alunos. De forma geral, o trabalho colaborativo envolvendo diversos profissionais é visto como uma certeza de que o processo de escolarização tem maior oportunidade de acontecer com sucesso.

De acordo com Silva e Junior (2024), o ensino colaborativo na inclusão de alunos com autismo, potencializa o acesso, a permanência e a participação dos alunos com TEA na sala de aula regular. A colaboração permite a troca de experiências, conhecimentos e estratégias pedagógicas específicas, ajustadas às necessidades dos estudantes com TEA, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Os estudos de Cardoso e Pisetta (2024), concluíram que o ensino colaborativo promove a articulação, permitindo momentos de trocas escuta e maior conhecimento das possibilidades e potencialidades dos estudantes autistas, contribuindo na articulação entre os professores. O trabalho colaborativo demonstra ser um meio importante e potente para ressignificar o ambiente escolar, contribuir na articulação entre os professores, integrar o fazer pedagógico e refletir sobre a prática.

Corroborando com o estudo Vilaronga e Mendes (2014, p. 149) enfatiza que “a literatura científica relacionada ao coensino, apesar de promissora, evidencia a necessidade de mais estudos sobre a colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas”. Isso mostra a necessidade de mais pesquisas e investigações que abordem a prática do ensino colaborativo nas instituições de ensino no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e principalmente daqueles com autismo.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, cujo objetivo foi analisar como o ensino colaborativo tem sido discutido, apresentado e aplicado na literatura científica como estratégia para favorecer a inclusão de estudantes com TEA na educação básica, bem como identificar suas principais contribuições e possibilidades no contexto escolar.

A revisão bibliográfica foi desenvolvida de forma sistemática e analítica, contemplando produções científicas e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, ao ensino colaborativo, à escolarização de estudantes com TEA e às políticas públicas educacionais. O levantamento das fontes ocorreu em bases de dados nacionais e internacionais reconhecidas na área da Educação, tais como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e ERIC, além da consulta a documentos oficiais, incluindo leis, decretos, pareceres e diretrizes do Ministério da Educação.

Para a busca das publicações, foram utilizados os seguintes descritores, de forma isolada e combinada por operadores booleanos: ensino colaborativo, coensino, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, TEA, educação especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), PAEE e PEI. Os critérios de inclusão consideraram: a) artigos científicos, livros, capítulos de livros e documentos normativos que abordassem diretamente o ensino colaborativo e/ou a inclusão de estudantes com TEA; b) produções publicadas em língua portuguesa e inglesa; c) estudos com relevância teórica ou empírica para o contexto educacional, especialmente no âmbito da educação básica.

Foram excluídos materiais que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo,

publicações duplicadas ou textos que tratavam do tema de forma superficial, sem fundamentação teórica consistente. O processo de análise dos dados ocorreu em três etapas: leitura exploratória, com o objetivo de identificar os textos pertinentes; leitura analítica, voltada à compreensão aprofundada dos conteúdos; e leitura interpretativa, na qual os dados foram organizados e discutidos à luz do referencial teórico adotado.

A partir dessa análise, os estudos foram agrupados em categorias temáticas, tais como: fundamentos do ensino colaborativo, modelos de implementação, contribuições para a inclusão de estudantes com TEA, desafios enfrentados pelos docentes e condições institucionais necessárias para a efetivação dessa prática.

Essa metodologia possibilitou uma visão ampla e crítica sobre o ensino colaborativo como estratégia pedagógica inclusiva, contribuindo para a compreensão de sua importância no processo de escolarização de estudantes com TEA e para a reflexão sobre os caminhos necessários à sua consolidação nas instituições de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura permitiu identificar que o ensino colaborativo tem sido amplamente discutido como uma estratégia pedagógica promissora para a inclusão de estudantes com TEA na educação básica. Os estudos revisados evidenciam avanços conceituais, normativos e práticos, ao mesmo tempo em que revelam desafios persistentes para sua efetivação no cotidiano escolar.

Para fins analíticos, os resultados foram organizados em cinco categorias temáticas, em consonância com os objetivos específicos do estudo: (1) fundamentos teóricos do ensino colaborativo; (2) modelos e formas de implementação; (3) contribuições para a inclusão de estudantes com TEA; (4) desafios enfrentados; e (5) condições necessárias para a efetivação das práticas colaborativas.

4.1 FUNDAMENTOS DO ENSINO COLABORATIVO

Os estudos analisados convergem ao compreender o ensino colaborativo como uma abordagem que rompe com a lógica tradicional e fragmentada do trabalho docente. Autores como Cook e Friend (1993), Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) destacam que essa prática se fundamenta na corresponsabilização pedagógica, no planejamento conjunto e na atuação integrada entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial.

Nesse sentido, o ensino colaborativo alinha-se aos princípios da educação inclusiva, ao reconhecer a diversidade como constitutiva do ambiente escolar e ao deslocar o foco das dificuldades

do aluno para a reorganização das práticas pedagógicas e da estrutura escolar. Essa concepção está em consonância com a legislação brasileira vigente, que atribui à escola a responsabilidade de garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

4.2 MODELOS E FORMAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

A literatura aponta diferentes formas de implementação do ensino colaborativo, variando conforme o contexto institucional, a formação dos professores e o nível de articulação entre os profissionais envolvidos. Os modelos mais recorrentes incluem o coensino simultâneo, o ensino em estações, o ensino alternado e o apoio complementar em sala comum.

A Tabela 1 sintetiza os principais modelos identificados na literatura e suas características centrais.

Tabela 1 – Modelos de ensino colaborativo identificados na literatura

| Modelo de coensino | Características principais |
|----------------------------|--|
| Coensino simultâneo | Ambos os professores atuam juntos na mesma atividade e com todo o grupo |
| Ensino em estações | A turma é dividida em grupos, com atividades conduzidas alternadamente pelos professores |
| Ensino alternado | Um professor conduz a atividade principal enquanto o outro trabalha com um grupo menor |
| Apoio colaborativo | O professor da Educação Especial oferece suporte pedagógico em sala comum |

Fonte: elaboração própria (2025)

Esses modelos evidenciam que o ensino colaborativo não se configura como uma prática única ou rígida, mas como uma abordagem flexível e adaptativa, que deve considerar as necessidades dos estudantes com TEA e as condições da escola.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO COLABORATIVO PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA

Os estudos analisados indicam que o ensino colaborativo contribui significativamente para a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento social de estudantes com TEA. Entre as principais contribuições destacadas estão a ampliação do acesso ao currículo, a adaptação de estratégias pedagógicas, o estímulo às interações sociais e a valorização das potencialidades dos alunos.

Pesquisas como as de Martins, Santos e Denari (2017), Silva e Junior (2024) e Cardoso e Pisetta (2024) demonstram que o trabalho conjunto entre professores favorece intervenções mais ajustadas às necessidades dos estudantes com TEA, promovendo maior engajamento nas atividades escolares e redução de barreiras à aprendizagem.

A Tabela 2 apresenta uma síntese das principais contribuições apontadas nos estudos revisados.

Tabela 2 – Contribuições do ensino colaborativo para estudantes com TEA

| Dimensão | Contribuições identificadas |
|-------------------------------|--|
| Aprendizagem | Adaptação curricular, diversificação de estratégias e maior acesso ao conteúdo |
| Participação | Aumento do envolvimento em atividades coletivas e redução do isolamento |
| Desenvolvimento social | Estímulo à comunicação, interação com pares e habilidades sociais |
| Prática docente | Troca de saberes, formação continuada e reflexão sobre a prática |

Fonte: elaboração própria (2025)

Esses resultados reforçam que o ensino colaborativo não beneficia apenas os estudantes com TEA, mas também contribui para a qualificação do trabalho pedagógico e para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

4.4 DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO COLABORATIVO

Apesar dos avanços apontados, a literatura evidencia desafios significativos para a consolidação do ensino colaborativo nas escolas. Entre os principais entraves estão a falta de tempo para planejamento conjunto, a ausência de formação continuada específica, a indefinição de papéis entre os professores e a persistência de concepções tradicionais que atribuem a Educação Especial a um único profissional.

Autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) e Vilaronga e Mendes (2017) destacam que esses obstáculos são, em grande medida, culturais e institucionais, exigindo mudanças profundas na organização do trabalho escolar e na compreensão do papel docente.

4.5 CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA A EFETIVAÇÃO DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS

Os estudos analisados apontam que a efetivação do ensino colaborativo requer condições estruturais, pedagógicas e formativas. Dentre elas, destacam-se: tempo institucionalizado para planejamento conjunto, apoio da gestão escolar, clareza na definição das atribuições profissionais e integração do PAEE e do PEI ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), conforme previsto no Decreto nº 12.773/2025.

A Tabela 3 sintetiza as condições consideradas essenciais para a implementação do ensino colaborativo.

Tabela 3 – Condições para a efetivação do ensino colaborativo

| Categoria | Condições necessárias |
|-----------------------|--|
| Organizacional | Tempo de planejamento, apoio da gestão e reorganização da rotina escolar |
| Pedagógica | Integração do PAEE e PEI ao PPP e planejamento compartilhado |
| Formativa | Formação inicial e continuada sobre inclusão e coensino |
| Cultural | Superação do trabalho isolado e fortalecimento da corresponsabilização |

Fonte: elaboração própria (2025)

Nesse contexto, os resultados evidenciam que o ensino colaborativo se consolida como uma estratégia potente para a inclusão de estudantes com TEA, desde que sustentado por políticas institucionais, respaldo legal e compromisso coletivo da comunidade escolar.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições do ensino colaborativo para a inclusão de estudantes com TEA na educação básica, bem como identificar seus fundamentos e possibilidades no contexto escolar. A análise da literatura permitiu constatar que o ensino colaborativo se configura como uma estratégia pedagógica relevante e promissora para a efetivação da educação inclusiva, ao favorecer práticas mais articuladas, flexíveis e centradas nas necessidades educacionais dos estudantes.

Os resultados evidenciam que o ensino colaborativo rompe com modelos tradicionais e fragmentados de atuação docente, ao propor a corresponsabilização entre o professor da sala comum e o professor da Educação Especial em todas as etapas do processo educativo, planejamento, execução e avaliação. Essa abordagem contribui para a ampliação do acesso ao currículo, para a diversificação das estratégias pedagógicas e para o fortalecimento das interações sociais, aspectos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA.

Entretanto, a literatura aponta desafios significativos para a implementação efetiva do ensino colaborativo, tais como a ausência de tempo institucionalizado para o planejamento conjunto, a insuficiência de formação continuada específica, a indefinição de papéis profissionais e a resistência a mudanças na organização do trabalho escolar. Esses obstáculos evidenciam que a consolidação do ensino colaborativo exige não apenas iniciativas individuais, mas compromisso institucional, apoio da gestão escolar e respaldo nas políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, destaca-se a importância da integração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme previsto na legislação vigente. Essa integração fortalece o ensino colaborativo ao institucionalizar práticas inclusivas e garantir maior coerência entre as ações pedagógicas desenvolvidas na sala comum, no AEE e nas atividades colaborativas.

Conclui-se, portanto, que o ensino colaborativo constitui uma estratégia fundamental para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA, desde que sustentado por condições organizacionais, pedagógicas e formativas adequadas. Recomenda-se que futuras pesquisas avancem na investigação empírica sobre a implementação dessa abordagem em diferentes contextos educacionais, contribuindo para o aprimoramento das políticas e práticas inclusivas no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, DSMTF et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. Washington, DC: American psychiatric association, 2013.

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

ARVIGO, Maria Claudia; SCHWARTZMAN, José Salomão. Parece, mas não é TEA: desafios do diagnóstico diferencial nos transtornos do espectro do autismo. In: Autismo: um olhar de 360°. Coodenação geral. Tatiana Serra. Literare Books International. Brasil. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da Educação 9.394/96. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, 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. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.774, de 9 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.500, de 11 de junho de 2025, que regulamenta o processo de transição entre empresas estatais federais dependentes e não dependentes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12774-9-dezembro-2025-798462-norma-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/cento-escolar/resultados>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024. eBook, p. 284.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é Ensino Colaborativo? 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, Carla Carvalho; PISETTA, Maria Angélica A. M. Trabalho colaborativo entre o AEE e a escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista. In: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA-CINTEDI, 2024, Campina Grande. Anais. Campina Grande: UEPB, 2024. ISSN: 2359-2915.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, Denver, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993.

FONTES R. S. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2009.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Jr. Understanding Coteaching Components. Teaching: exceptional children. vol 33, n.o 4, 2001, p. 40-47. Disponível em: http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service_delivery/gately.pdf. Acesso em: 29 out. 2025

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. Acta paedopsychiatrica, v. 35, n. 4, p. 100-136, 1968. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/kanner/kanner.1943.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo, 1., 2014, Rio de Janeiro: Uerj, 2014. p. 1 - 8. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2025

MARTINS, Dávila Marçal; SANTOS, Rosivane Silva dos; DENARI, Fátima Elisabeth. O trabalho colaborativo: parcerias entre professores do ensino comum e do ensino especial. Conjecturas, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 3, 2017.

MICHELLUZI, Sandra; Alciene Fusca Macahado, CORDEIRO; Bento, SELAU. Planejamento Educacional na Educação Especial: a necessidade do trabalho colaborativo. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.10, 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo com apoio a inclusão escolar unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2023. SANTOS, Shirley Aparecida et al. O Trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas: o fortalecimento das políticas públicas para a educação especial no Paraná. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre profissionalização docente. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, Daniela Kubinyec da; JUNIOR, Manoel Osmar Seabra. Ensino colaborativo: caminhos e possibilidades para inclusão de estudantes com tea nos anos iniciais do ensino fundamental. XVII SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, Presidente Prudente, 2024. Anais. Presidente Prudente. UNESP, 2024. p. 62-69.

VELARDE, Myriam; CÁRDENAS, Aland. Trastorno del espectro autista y trastorno por déficit de atención con hiperactividad: desafíos en el diagnóstico y tratamiento. Medicina (Buenos Aires), v. 82, 2022.

VIEIRA, Laíza da Silva; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio; BRINGEL, Maricélia Félix Andrade. Inclusão da Criança Autista no Âmbito Escolar. Id on Line Revista de Psicologia, Juazeiro do Norte, v.17, n. 69, p. 168-179, 2023. Disponível: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3915>. Acesso em: 29 mar. 2025.

VILARONGA, C. A., R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 95, n. 239, p. 139- 151, jan. /abr. 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n.1, p.19-32, 2017-Edição Especial.