


## ENSINO COLABORATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO PARA O ESTUDANTE COM TEA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n2-038>

Data de submissão: 05/01/2025

Data de publicação: 05/02/2025

**Daniela Kubinyec da Silva**

Mestranda em Educação  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia,  
Presidente Prudente/SP  
E-mail: [daniela.kubyniec@unesp.br](mailto:daniela.kubyniec@unesp.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5843421736062810>  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6878-0095>

**Vinicius Iuri de Menezes**

Doutorando em Educação para Ciências  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru/SP  
E-mail: [vinicius.menezes@unesp.br](mailto:vinicius.menezes@unesp.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678555566922437>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4313-2076>

**Vera Lucia Messias Fialho Capellini**

Livre Docente em Educação Especial  
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru/SP  
E-mail: [vera.capellini@unesp.br](mailto:vera.capellini@unesp.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9928758732344366>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>

**Maria de Fátima Belancieri**

Doutora em Psicologia  
Centro Universitário de Adamantina (FAI), Adamantina/SP  
E-mail: [mfbelancieri@fai.com.br](mailto:mfbelancieri@fai.com.br)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7084436217730453>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7292-3961>

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar os processos inclusivos na Rede Municipal de Ensino de uma escola no interior do estado de São Paulo, com foco nos alunos com TEA, acompanhados pelo professor especialista em sala regular. Além disso, buscou-se verificar, a partir de análise documental, evidências do trabalho colaborativo nos Planos de Atendimento Individualizado do aluno e nas Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, descritiva e documental, sendo desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada em documentos como: os planos de ensino individualizados para a identificação, produção e avaliação de estratégias e recursos mediante o trabalho colaborativo, comparando-se com a análise das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município. Diante dos dados, foi possível perceber a existência do trabalho colaborativo entre os professores no atendimento

aos estudantes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, visto que o documento demonstrou, em linhas gerais, os conteúdos previstos para o semestre, orientando qual conteúdo deveria acessar no material didático, a organização temporal, dando a previsibilidade para as disciplinas previstas no currículo do ensino regular, bem como a participação na elaboração dos planos e processos de avaliação do estudante com TEA.

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

## 1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que geralmente ocorre em crianças em idade escolar, sendo que a inclusão desses alunos em escolas regulares tem se caracterizado em grande desafio para muitos educadores.

Observa-se em pesquisas realizadas nos últimos dois anos, que a implementação de práticas inclusivas na rede regular de ensino tem se tornado desafiadora, o que requer, segundo Oliveira (2020), uma abordagem multidisciplinar, especialmente quando se refere a crianças com TEA.

Embora muitas escolas e sistemas educacionais tenham avançado na implementação da inclusão de alunos com deficiências e/ou transtornos globais do desenvolvimento, os desafios continuam, como a falta de recursos e suporte adequados, treinamento para os professores, além da necessidade de maior sensibilização sobre as necessidades específicas dos alunos na comunidade escolar e na sociedade de modo geral.

Assim, é importante que os professores busquem formação e suporte necessário para a prática pedagógica com alunos diagnosticados com TEA, incluindo o treinamento em estratégias de ensino e gerenciamento de comportamento.

O professor deve ter consciência clara de seu relevante papel no processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, pois, com habilidade, abrir portas para várias oportunidades, ou seja, ao observar como cada criança com TEA processa as informações, seus pontos fortes, interesses e habilidades em potencial, pode escolher quais as melhores estratégias de ensino para a criança (Oliveira, 2020).

Um dos métodos citados no currículo da educação especial de um município do interior do estado de São Paulo que pode auxiliar o professor, respaldando o desenvolvimento de habilidades de vida prática e de vida diária é o Método Teacch (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com *déficits* relacionados à Comunicação). Este é um programa que envolve atendimento educacional e clínico, numa abordagem psicoeducativa e colaborativa, visto que, para garantir a inclusão na escola é essencial que exista a colaboração entre os profissionais da educação especial, da saúde, incluindo terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros.

Especificamente no município de Presidente Venceslau/SP, Diretrizes Municipais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva indicam que os tipos de atendimento às crianças com TEA devem ocorrer mediante análise da equipe pedagógica da escola e pela Supervisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (SME), com avaliação diagnóstica e relatório circunstanciado, que deve ser preenchido pelo professor da sala comum a partir de observações e com apoio de assessor

pedagógico, para integração dos dados, além das informações advindas do portfólio do ano anterior, da entrevista com a família e dos profissionais que atendem a criança (Presidente Venceslau, 2023a).

Assim, os tipos de atendimentos previstos para os estudantes elegíveis para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino, de acordo com as Diretrizes do município, ocorrem da seguinte maneira:

- a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala regular: o professor especialista oferece suporte e acompanhamento nas classes regulares ao processo de escolarização de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual moderada ou severa, Transtorno do Espectro Autista e/ou deficiência múltipla, que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. O professor especialista atenderá também estudantes com deficiência física, matriculados nesse espaço, que apresentam sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.
- b) Atendimento Educacional Especializado no contra turno: disponibilizado na rede regular de ensino com o objetivo de complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes elegíveis para Educação Especial, não configurando como ensino substitutivo nem como reforço escolar.
- c) Profissional de apoio escolar (40 horas): que oferece suporte e acompanhamento aos estudantes com deficiência ou TEA com baixa funcionalidade, e que requeiram apoios substanciais nas atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção.

A implantação do AEE em sala regular é um modelo de ensino colaborativo onde o professor especialista faz o acompanhamento e intervenção com o estudante elegível para a Educação Especial, visando a construção e acompanhamento do Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Essa participação visa sincronizar ações e intervenções junto ao professor da sala comum voltadas às necessidades individuais do estudante, bem como, a garantia de participação e autonomia no mesmo ambiente coletivo. Sendo que a garantia desse serviço está condicionada à funcionalidade dos estudantes da Educação Especial e não exclusivamente ao diagnóstico clínico, visto que a avaliação pedagógica é realizada pelos professores do AEE, supervisor de ensino e assessor técnico pedagógico.

De acordo com a Diretriz municipal (Presidente Venceslau, 2023a), prevê-se o professor especialista em turmas regulares quando houver alunos com: diagnóstico de deficiência múltipla quando estiver associada à deficiência intelectual moderada ou severa; diagnóstico de deficiência intelectual moderada ou severa, que apresente dependência em atividades de vida prática; diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios

comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática e diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada.

Diante do exposto e de observações do processo inclusivo no contexto escolar, surgiram as seguintes questões: professores do ensino regular e especializados em Educação Especial trabalham colaborativamente na construção do Plano de Atendimento Individualizado, visando à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista? Quais evidências apontam para essa colaboração nos documentos escolares?

Assim, este estudo tem como objetivo investigar os processos inclusivos na Rede Municipal de Ensino de uma escola no interior do estado de São Paulo, com foco nos alunos com TEA, acompanhados pelo professor especialista em sala regular. Além disso, buscou-se verificar, a partir de análise documental, evidências do trabalho colaborativo nos Planos de Atendimento Individualizado do aluno e nas Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município.

## 1.1 BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: CONCEITOS E SUAS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem se caracterizado como um movimento mundial, apresentando uma diversidade de estudos e discussões acerca das possibilidades de implementação de maneira efetiva.

Segundo Oliveira (2020) para que a inclusão seja efetivada de fato, será necessário um planejamento a partir de políticas públicas não só comprometidas e desenvolvidas por meio de ações eficazes, mas também desencadeadas nas várias instâncias do poder público e privado.

A retrospectiva dos marcos históricos inclusivos no Brasil demonstra que a inclusão escolar é recente e ainda está sendo implementada na maioria das escolas brasileiras com muitos desafios e barreiras.

Um dos marcos legais para a inclusão escolar no Brasil ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz em seu Artigo 1º, Inciso II, que todas as pessoas, com ou sem deficiência, tem garantido o direito de viver e conviver em sociedade, bem como de exercer seus direitos em igualdade de condições. Estabelece que a educação é direito de todos, garantindo atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na escola regular (Brasil, 1988).

Especificamente no contexto da educação, reserva-se uma seção própria (Seção I, do Capítulo III, do Título VIII, art. 205), expressando seu compromisso com o desenvolvimento da pessoa, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

O Artigo 206, inciso I, traz que, no ensino deve-se ter a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e, em relação à Educação Especial, de acordo com o Artigo 208, ao estudante com deficiência, garante-se o atendimento educacional especializado (Brasil, 1988).

A partir da década de 1990, o movimento envolvendo as discussões sobre a inclusão ganha destaque em vários países amparado por dispositivos legais. Nesta mesma década, os países membros do movimento se comprometeram em universalizar o acesso à educação e promoção de equidade, resultando na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (Aranha, 2004). Outro marco decisivo para a inclusão escolar foi a Declaração de Salamanca, em que ficam estabelecidos princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais especiais (Unesco, 1994).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi outro documento relevante, visto que, em seu artigo 58, traz a Educação Especial como “[...] uma modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede de ensino regular, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Em 2008, mais um passo histórico na área da Educação Especial, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enquanto lei, que tem por finalidade garantir “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Brasil, 2008, p. 8). E, em 2009, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2009), em 2011, o Decreto 7.611/2011, que dispõem sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011), além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) “destinada a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Tais marcos legais destacam a política de inclusão, a preparação da escola regular para receber o público elegível para a Educação Especial (PAEE) e a flexibilização curricular.

A presença de estudantes com deficiência na escola, segundo Aguiar e Duarte (2005) implica em algumas mudanças em seu interior, seja na avaliação, na metodologia de ensino, no currículo, entre outras áreas no âmbito escolar, o que exige empenho, respeito e dedicação de todos os envolvidos no processo de escolarização destes estudantes.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a inclusão não é tarefa simples, mas repleta de desafios, como: a falta de formação e preparo dos profissionais envolvidos, a discreta participação da família e a dificuldade de criação de uma rede de apoio que inclua a interlocução de

profissionais de diversas áreas do conhecimento, especialmente das áreas da educação e saúde, sendo que a maior parte dessas dificuldades recaem sobre o professor de sala comum ou do professor do AEE.

A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é construída de muitas mãos - gestores, professores e toda comunidade escolar – que devem caminhar juntos, inteirando-se de como o processo inclusivo acontece e quais ações em colaboração são necessárias para a construção de uma escola realmente inclusiva. Conforme Aranha (2001) a inclusão é o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com deficiência ao espaço comum na vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado. A autora amplia tal conceito, considerando que esse processo precisa fundamentar-se no reconhecimento e na aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso à todas as oportunidades.

## 1.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA: CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS, DESAFIOS DOS PROFESSORES E GESTORES NAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

A pessoa com deficiência é aquela que apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os demais (Brasil, 2015).

Nesses termos, estudantes com deficiência integram o grupo elegível aos serviços da Educação Especial, incluindo também aqueles com TEA e Altas habilidades e/ou superdotação. É relevante ressaltar que estudantes com TEA apresentam quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa, causando alterações qualitativas nas interações sociais e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados, sendo comum a adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados (Camargo; Bosa (2009).

O autismo é um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação (Mello, 2007, p.16).

Para o diagnóstico do TEA são utilizados diferentes sistemas, por exemplo, no CID-10 (1993), os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são classificados como um grupo de alterações qualitativas, na interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e



atividades restritos e estereotipados. Já o DSM-V e a CID-11 entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade (DSM-V); ou, em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional (CID-11). Além disso, ambos nomeiam o autismo como Transtorno do Espectro Autista (OMS, 2019b; APA, 2014).

Relacionados à gravidade do caso, o DSM-V apresenta três níveis de classificação:

- a) Nível I - na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações sendo que, por vezes, parecem apresentar interesse reduzido na iniciativa. Há tentativas malsucedidas no contato social, além da dificuldade de organização, planejamento e certa inflexibilidade de comportamentos;
- b) Nível II - exige apoio substancial, havendo prejuízos sociais aparentes, limitações para iniciar e manter interações, inflexibilidade de comportamento e dificuldade para lidar com mudanças;
- c) Nível III - exige muito apoio substancial, havendo déficits graves nas habilidades de comunicação social, inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças.

Os diferentes diagnósticos são enquadrados em função do nível de prejuízos nas habilidades cognitivas. Em termos gerais, os manuais DSM-IV-TR e CID-10 seguem o seguinte padrão: agrupam as diferentes características do autismo em subgrupos – ou seja, em diferentes diagnósticos com critérios distintos – e usam menos o perfil cognitivo na confirmação diagnóstica. Já os manuais mais recentes (DSM-V e CID-11) consideram um espectro, adotam não apenas critérios comportamentais e indicadores do desenvolvimento, mas também critérios cognitivos e de adaptação ao meio, como funcionalidades e atividades da vida diária (Fernandes; Tomazelli; Girianelli (2020).

O aluno com o TEA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo (Cunha, 2016 apud Oliveira, 2020, p. 15).

Embora o aluno com TEA aprenda, muitas vezes, precisará de adaptação curricular, definida como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos” (Valle; Maia, 2010, p. 23). Segundo as autoras, as adequações curriculares objetivam promover o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo do ensino regular. Mas, sem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, e sim, estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso, pode ser realizado quando tem disponível o profissional da sala



de recurso na escola, que contribuirá para que sejam planejados as ações pedagógicas e o conteúdo para o aluno aprender.

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades entre educadores e família para viabilizar as competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a presença da criança com autismo na escola regular.

O docente deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo, aproximando-se devagar e sempre com um objetivo traçado, além da interação com a família. Ou seja, o docente deve ter consciência clara do papel que desempenha ao iniciar o processo de inclusão de uma criança elegível aos serviços da educação especial, principalmente quando associada ao autismo infantil.

Trabalhar com crianças com TEA se configura como um desafio diário. É provável que o aluno, no início de seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse, porém, cabe ao educador criar estratégias que diminuam esses aspectos para conduzir os conteúdos pertinentes ao seu desenvolvimento.

O professor terá que observar as dificuldades, as limitações e as potencialidades, bem como, quais recursos e estratégias poderá utilizar para atingir os objetivos com tais alunos. As atividades lúdicas, por exemplo, podem impactar positivamente para o desenvolvimento social, cognitivo, a capacidade psicomotora e afetiva da criança autista, proporcionando o prazer em aprender e se desenvolver, respeitando suas limitações. Como diz Luckesi (2005, p. 27), “tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a plenitude da experiência”.

### 1.3 PROMOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA: A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E DA GESTÃO ESCOLAR

A formação dos professores pode influenciar diretamente no desenvolvimento dos alunos (Libâneo, 1998). Com relação aos alunos elegíveis aos serviços da educação especial, um professor qualificado se torna indispensável, visto que, para a aquisição de competências e habilidades precisará de apoio e orientação segura para que possa se desenvolver plenamente (Brasil, 2003).

A LDBEN, em seu artigo 59, destaca a relevância da formação de professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino, assegurando aos “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração” (Brasil, 1996).

O modelo inclusivo de ensino, requer a formação de dois tipos de professores: os generalistas, responsáveis pelas salas comum do ensino regular, capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; e os especialistas, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis por oferecer o suporte necessário, orientação e capacitação aos professores do ensino regular visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em salas de recurso, entre outras (Bueno, 1999b; Pletsch, 2005).

Na proposta de Bueno (1999a), o trabalho do professor da sala comum e do especializado se complementam, visto que o especialista apresenta um conhecimento mais aprofundado e uma prática sistemática no que se refere às necessidades educacionais específicas e, portanto, a parceria com o professor generalista possibilita a efetivação da educação inclusiva. As linhas centrais dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), apontando a integração entre professores da Educação Especial e da Educação Regular como uma das ações necessárias para a educação inclusiva.

Além disto, para a efetivação da educação inclusiva, também é necessária a participação das famílias como parte constituinte do trabalho e planejamento educacional.

Castro e Regattieri (2009) apontam que a aproximação das escolas com as famílias pode trazer melhor conhecimento e compreensão sobre o perfil dos alunos, capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas para o aumento da eficácia do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os gestores escolares devem ser profissionais comprometidos em atender as diversidades, sendo seu papel acompanhar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, promover o conhecimento, respeitar as diferenças individuais e coletivas, além de buscar o diálogo, a interação e discussão das prioridades educacionais envolvendo toda comunidade escolar.

#### 1.4 A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA NO ÂMBITO ESCOLAR A PARTIR DE AÇÕES COLABORATIVAS

O professor de Educação Especial deverá promover a participação dos estudantes com necessidades especiais no currículo geral por meio de parcerias entre os professores das salas comuns, para que possibilitem estratégias de ensino diferenciadas, visando a conquista de autonomia e desenvolvimento de suas potencialidades (Friend; Cook, 1990; Capellini; Mendes, 2008; Nunes, 2008).

O ensino colaborativo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em sala comum, espaço na qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interagindo

e aprendendo com os demais; é o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo. Se o ensino na sala comum não responder às demandas do aluno e pouco favorecer sua participação e aprendizagem, de nada adiantará ampliar sua jornada, em uma ou duas horas semanais, para oferecer-lhe o AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contra turno, pois estaria se presumindo que o problema é do aluno com deficiência e não da escola.

A abordagem colaborativa tem sido defendida como uma forma mais efetiva e inclusiva de educação para alunos com TEA, visto que permite que estes aprendam com seus colegas sem deficiência, tendo acesso a um currículo mais amplo e diversificado. Além de ser benéfico também para os alunos sem deficiência, visto que aprendem a conviver com a diversidade, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes.

O processo de inclusão é amparado pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a qual prevê o direito de acompanhamento especializado para esses alunos incluídos em salas comuns de ensino regular, no caso de comprovada necessidade.

Segundo Peterson (2006) o professor do ensino regular tem a responsabilidade principal de educar os alunos, porém, com a elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PAI) é possível garantir o mesmo atendimento em outros ambientes, como a sala de recursos, por exemplo, sendo este um serviço auxiliar, pois o lócus principal de ensino é a sala de aula comum.

O trabalho em conjunto potencializa as ações pedagógicas, porém envolve negociações para sua construção e os profissionais envolvidos precisam querer fazê-lo. Colaboração é necessidade ao se pensar em um contexto inclusivo, há de se considerar práticas que priorizem as potencialidades dos alunos. Capellini e Zerbato (2019) enfatizam que no ensino colaborativo cada profissional deve ter bastante clareza do seu papel e da sua responsabilidade em sala de aula, já que compartilharão um objetivo único, a promoção da aprendizagem em uma única sala de aula. As autoras apontam quais são os papéis e as responsabilidades dos professores da sala comum e dos especializados, além dos professores em colaboração. Assim, cabe ao professor da sala comum:

- a) apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma;
- b) planejar atividades e aulas gerais;
- c) incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações;
- d) construir junto aos alunos os combinados da sala de aula;
- e) avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo os estudantes com TEA.

Os professores especialistas têm por função:

- a) desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação desse currículo à turma;
- b) planejar os objetivos individuais do aluno PAEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas;
- c) prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala comum;
- d) conhecer os combinados da sala de aula para também realizá-lo;
- e) avaliar o progresso individual dos estudantes com TEA.

E aos professores em colaboração, as responsabilidades são:

- a) avaliar o currículo e o que pode ser modificado/adaptado para o melhor desenvolvimento do ensino aos estudantes;
- b) avaliar e rever, quando necessário, o desenvolvimento das aulas/estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos estudantes;
- c) discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso e aprendizagem de todos;
- d) decidir as formas de manejo da sala de aula para que um professor não desautorize o outro em relação aos combinados da sala (horário de ir ao banheiro, sair da sala, levantar, etc);
- e) conversar com as famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e buscar parcerias tanto com as famílias e/ou outros profissionais, para a promoção de um aprendizado mais efetivo a todos os estudantes.

O ensino colaborativo é uma estratégia promissora para contribuir com o processo de inclusão, tendo por base a necessidade de se pensar métodos e técnicas de ensino que contemplem a diversidade presente na escola. Esse projeto de ensinar colaborativamente consiste na responsabilidade compartilhada entre professor da sala comum e educador especializado, com ações que favoreçam a aprendizagem do público elegível aos serviços da educação especial dentro da sala do ensino regular e de forma conjunta.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo de natureza qualitativa e descritiva, utilizou-se dos procedimentos da Análise Documental que, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), faz uso de “[...] métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Segundo Bardin (1977) ao investigar conteúdos em documentos, é possível analisar as mensagens, a partir da comunicação escrita, sendo esta realizada principalmente, por meio de classificação, indexação e análise categorial temática, entre outras. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, e a análise de conteúdo se refere a manipulação da mensagem (conteúdo e sua expressão), para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Nesse sentido, a análise documental foi realizada a partir dos PAI de uma escola municipal de Ensino Fundamental - anos iniciais, de uma escola do interior do estado de São Paulo, unidade escolar subordinada à SME, além de documentos referentes às Diretrizes Municipais de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Presidente Vescelau, 2023a)

O PAI, contido no Portfólio do estudo, foram elaborados pelas professoras da sala comum e da educação especial, que atuam em colaboração para o atendimento de um aluno TEA. No PAI, visando o acompanhamento e intervenção diária, possui campos de preenchimento de responsabilidade do professor da sala comum, bem como do docente da Educação Especial, que devem ser preenchidos ao longo do semestre, com análise avaliativa de todo o processo.

Para responder ao objetivo, primeiramente realizou-se a análise das Diretrizes da Educação Especial do município, disponibilizado pela instituição escolar, para após realizar o estudo do PAI, visando coletar dados e registros que possam evidenciar o trabalho dos professores de maneira colaborativa. Importante esclarecer que os dados foram coletados mediante critérios pré-estabelecidos, utilizando-se dos mesmos indicadores nos dois documentos, visando manter o mesmo padrão para extração dos dados, seja no campo das habilidades desenvolvidas, recursos pedagógicos, estratégias de ensino ou avaliação.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo por objetivo responder aos objetivos deste estudo, que visou verificar evidências da realização do trabalho colaborativo nos Planos de Atendimento Individualizado do aluno com diagnóstico de TEA, comparando-se com as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município.

Nesse sentido, após autorização da gestora da escola para a pesquisa e o acesso às documentações que regem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município, bem como aos Planos de Ensino dos professores da sala comum e de Educação Especial, foi possível coletar os dados para análise. Esclareça-se que os Planos de Ensino disponibilizados foram referentes ao 2º ano, visto que os dois professores atuam com a mesma turma.

Diante dos dados, foi possível perceber a existência do trabalho colaborativo entre os professores no atendimento aos estudantes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, visto que o documento demonstrou, em linhas gerais, os conteúdos previstos para o semestre, orientando qual conteúdo deveria acessar no material didático, a organização temporal, dando a previsibilidade para as disciplinas previstas no currículo do ensino regular.

No entanto, o documento não especifica os recursos e estratégias que o professor poderá utilizar para o desenvolvimento e execução do plano de ensino. Nesse sentido, no quadro abaixo demonstra-se um recorte do Plano de Ensino, na disciplina de Língua Portuguesa, referente ao conteúdo e sua organização no decorrer do primeiro semestre:

**Quadro 1** - Recorte do Plano de Ensino 1º semestre - Língua Portuguesa - 2º ano - 2023

<b>2º ANO- DISTRIBUIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>		
<b>TRABALHO PREVISTO PARA*</b>	<b>MATERIAL DE RECUPERAÇÃO: APRENDER SEMPRE</b>	<b>ATIVIDADES HABITUAIS</b>
<b>1º BIMESTRE</b>	<p><b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: LIVRO DE PARLENDAS</b> PÁGINAS: 15 A 27</p> <p><b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: FESTIVAL DE ADIVINHAS</b> PÁGINAS: 43 A 49</p>	<p>-LEITURA DIÁRIA FEITA PELO PROFESSOR; -LEITURA / SONORIZAÇÃO DO ALFABETO; -ROTINA (AGENDA); -LEITURA DE TÍTULOS DAS HISTÓRIAS; -LEITURA INDIVIDUAL DE LISTAS, PARLENDAS, MÚSICAS; -LETRA MÓVEIS: (3 VEZES NA SEMANA) até quando houver alunos não alfabetizados! -LISTAS DO MESMO CAMPO SEMÂNTICO. (2 X NA SEMANA) - APRESENTAÇÃO DA LETRA DE IMPRENSA MINÚSCULA (ESCRITA DE UMA LETRA POR DIA – LISTA DE PALAVRAS) - PRODUÇÃO COLETIVA DE PARLENDAS, CANTIGAS (TRECHOS OU INTEIRAS) COM A ANÁLISE E REFLEXÃO DO SISTEMA DE ESCRITA SEMPRE PRESENTES. AO MENOS 1 VEZ POR SEMANA</p>

**Fonte:** Presidente Venceslau (2023b).

O PAI é elaborado em quatro etapas, sendo: entrevista com a família, estudo de caso, análise do Plano do ensino regular e do currículo da Educação Especial.

O Plano analisado se refere à uma criança com diagnóstico de TEA que recebeu o apoio da professora de Educação Especial em 10 aulas semanais na sala comum. Destaca-se que a aluna ainda frequenta a sala de recursos por duas horas-aula no contra turno.



No Plano de Ensino é possível observar a presença de habilidades do currículo comum, bem como da Educação Especial, os recursos metodológicos e a adaptação, caso necessário, para o semestre. O Plano construído pela professora da Educação Especial com a participação da docente da sala comum, pode ser visualizado, enquanto recorte, no quadro 2:

**Quadro 2** - Recorte do Plano de Atendimento Individualizado - 1º semestre - 2º ano - 2023

PLANO DE ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO (PAI)		
Nome: <b>Arthur Henrique Pacito Ferreira</b> Série: <b>1º D</b> Ano: <b>2023</b>		
Processo de Ensino e Aprendizagem: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências 1º BIMESTRE		
Professora: <b>Dilene Ferreira Roman</b>		
HABILIDADES	RECURSOS	ADAPTAÇÃO NECESSÁRIA
<b>Língua Portuguesa</b> (EF01LP05) compreender o sistema de escrita alfabética. (EF01LP07) compreender as notações do sistema de escrita alfabética-segmentos sonoros e letras. (EF01LP08) relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. <b>Matemática</b> (EF01MA01) utilizar números naturais como indicador de quantidade ou ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. (EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como pareamento e outros agrupamentos. (EF01MA09) Organizar e ordenar objetos do cotidiano ou representações por figuras por meio de atributos, tais como cor, forma e medida.	Alfabeto Fônico Computador Silabário Imagens Tampinhas Músicas Canetinha Material dourado Jogos Circuitos Sequenciamento Pareamento Jogos com sons e sílabas Aliteração Rimas Treino da coordenação motora fina com uso de farinha de trigo e uma assadeira	Alfabeto Concreto Placa com velcro Material Estruturado Material Plástico

Fonte: Presidente Venceslau (2023c).

Pode-se observar alguns elementos relevantes que sinalizam a existência de práticas colaborativas nos Planos de Ensino. Tais elementos do PAI, apresentam com base nas ações apresentadas no quadro 3, referentes aos papéis e responsabilidades no ensino colaborativo.

**Quadro 3** - Papéis e responsabilidades no Ensino Colaborativo

Professor do Ensino Comum	Professores Especialistas	Professores em Colaboração
Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma.	Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação desse currículo à turma.	Avaliar o currículo e o que pode ser modificado/adaptado para o melhor desenvolvimento do ensino aos estudantes.
Planejar atividades e aulas gerais.	Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas.	Avaliar e rever, quando necessário, o desenvolvimento das aulas/estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos estudantes.
Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações.	Prescrever adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala comum.	Discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso e aprendizagem de todos.



Construir junto aos alunos os combinados da sala de aula.	Conhecer os combinados da sala de aula para também realizá-lo.	Decidir as formas de manejo da sala de aula para que um professor não desautorize o outro em relação aos combinados da sala (horário de ir ao banheiro, sair da sala, levantar, etc).
Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo os estudantes PAEE.	Avaliar o progresso individual do estudante PAEE.	Conversar com as famílias sobre o desenvolvimento dos estudantes e buscar parcerias tanto com as famílias e/ou outros profissionais, para a promoção de um aprendizado mais efetivo a todos os estudantes

**Fonte:** Adaptado de Capellini e Zerbato (2019).

Os documentos analisados evidenciam algumas ações colaborativas na construção do PAI. No quadro 4 são apresentados os resultados referentes à análise dos Planos de Ensino, tendo como referência o PAI, documento que trouxe o maior número de registros evidenciando a prática do ensino colaborativo.

**Quadro 4** - Resultados referentes à análise dos Planos de Ensino tendo como referência o PAI

<b>Professor Ensino Comum</b>	<b>Professor de Educação Especial</b>	<b>Professores em Colaboração</b>
Apresentou o currículo geral da turma ao professor do AEE.	Desenvolveu estratégias, recursos e adaptações previstas no Plano de Atendimento individualizado	Registro de participação na avaliação ao final do bimestre ao assinar o Plano de Ensino como responsável pelo mesmo
Participação na elaboração segundo registro e assinatura como responsável ao final do documento	Articulação entre o ensino regular e a educação especial no desenvolvimento de atividades que garantem o acesso curricular do estudante TEA segundo registro no campo adaptações necessárias.	Avaliação registrada no campo de habilidades desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem registradas e observadas pelos dois profissionais

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Educação Básica, a Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009, p. 1), institui como papel dos professores do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII– estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Com a elaboração das Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para Rede Municipal de Ensino de Presidente Venceslau, o município estruturou os atendimentos conforme a necessidade do suporte para cada aluno, implementando o PAI para todas os estudantes elegíveis da Educação Especial, sendo eles atendidos por professores de Educação Especial em sala comum e no contra turno, exceto em relação à alguma particularidade que impeça o estudante de frequentar a SRM no contra turno, ele será atendido em sala comum, tendo garantido seu PAI.

Para que haja um ensino de qualidade na perspectiva da educação inclusiva, a parceria entre professores da sala comum, detentor do conhecimento teórico e prático sobre o atendimento à diversidade e do professor especialista, para atender diretamente aos ou apoiar o trabalho nas classes comuns, é fundamental (Bueno, 1999b; Carvalho, 2003). Sassaki (2003, p. 15) corrobora, salientando que:

A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências, etc. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas.

Assim, o ensino colaborativo se mostra uma estratégia valiosa para o para o processo de aprendizagem de alunos com TEA, contribuindo para a inclusão escolar. A proposta de ensino colaborativo consiste na responsabilidade compartilhada entre professores promovendo com ações que favoreçam a aprendizagem do público elegível para os serviços da educação especial, ofertando um ensino que atenda às necessidades dos alunos (Capellini; Zerbato, 2019).

A inclusão escolar é um processo contínuo que requer comprometimento e colaboração entre todos os envolvidos. A construção de um ambiente educacional inclusivo depende da capacidade da escola de se adaptar e acolher a diversidade de seus alunos.

É importante também avaliar o impacto das práticas colaborativas no aprendizado dos alunos com TEA. A coleta de dados sobre o progresso acadêmico e social desses estudantes pode fornecer dados e informações valiosas para aprimorar as abordagens educacionais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou verificar evidências da realização do trabalho colaborativo nos Planos de Atendimento Individualizado do aluno com diagnóstico de TEA, comparando-se com as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do município.

Ao analisar o registro nos planos de ensinos da sala comum, não se observou elementos que demonstrassem práticas colaborativas na Educação Especial. No entanto, o plano inserido no PAI contendo as habilidades curriculares da sala comum do 2º ano, evidenciou que houve comunicação entre os pares e um olhar voltado à garantia do currículo regular aos estudantes elegíveis para a educação especial. A colaboração na construção do PAI disponibilizou recursos e adaptações necessárias para acesso ao currículo em um movimento de apoio, compartilhando-se um objetivo único.

Nos registros do PAI observou-se a realização de adaptação nas estratégias de ensino, possibilitando práticas pedagógicas voltadas para a participação do aluno com TEA nas aulas. Aspecto relevante observado nos registros do PAI também, se referem à avaliação, o que demonstra uma análise do processo individual e coletivo no desenvolvimento do estudante TEA.

No entanto, a análise documental realizada não garante que, de fato, exista uma rotina estabelecida e ações colaborativas entre os professores. Para tal afirmação seria necessário um acompanhamento mais aprofundado e uma análise mais criteriosa dos planos durante o ano letivo. O que se pode evidenciar é que existem ações colaborativas na estruturação do plano, destacando-se a articulação entre o ensino regular e a educação especial no desenvolvimento de atividades que garantem ao aluno com TEA, o acesso ao currículo, previsão de intervenção e a utilização de tecnologia assistiva no desenvolvimento das atividades, acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, assim como, o registro dos avanços e potencialidades do estudante.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, Sadao (org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60. Disponível em: [https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/view/331/3321/5781](https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/331/3321/5781). Acesso em: 06 abr. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Inclusão social e municipalização: novas diretrizes da educação especial*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. *Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial*. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 fev. 2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999a. p. 149-164.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999b. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimental Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSGR>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. O que é ensino colaborativo? São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et Educare, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 113-128, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. Interação escola família: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187729>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação dos transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 31, p. 1-10, 2020. DOI: <10.1590/0103-6564e200027>.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Collaboration as a predictor for success in school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990. Disponível em: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532768xjepc0101_4). Acesso em: 22 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências internas. *Nativa - Revista de Ciências Sociais*, n. 2, 2005. Disponível em: [https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas\(1\).pdf](https://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

MELLO, Ana Maria S. Autismo: guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/biblioteca\\_em\\_saude/055\\_material\\_saude\\_livro\\_autismo.pdf](https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/biblioteca_em_saude/055_material_saude_livro_autismo.pdf). Acesso em: 12 abr. 2024.

MENDES, Enicéia Gomes; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. As relações educação especial e educação inclusiva. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 91-94, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. ICD-11 Reference Guide. Genebra: OMS, 2019. Disponível em inglês em: <https://icd.who.int/icd11refguide/en/index.html>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PETERSON, Patrícia J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Tradução de Maria Amélia Almeida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nvtTB5mWydFBhxMprmdfhR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2005. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/10727>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PRESIDENTE VENCESLAU. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Núcleo Pedagógico. Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Presidente Venceslau: SEMEC, 2023a.



PRESIDENTE VENCESLAU. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Núcleo Pedagógico. Plano Anual de Ensino 2º ano do Ensino Fundamental. Presidente Venceslau: SEMEC, 2023b.

PRESIDENTE VENCESLAU. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Núcleo Pedagógico. Plano de Atendimento Individualizado 2º ano do Ensino Fundamental. Presidente Venceslau: SEMEC, 2023c.

SÁ-SILVA, Jackson Ronei; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VALLE, Tania Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.