

KELLY MARIA LOPES RIBEIRO GOMES

**PROCEDIMENTOS DE ENSINO UTILIZADOS POR PROFESSORES
ESPECIALISTAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL (PAEE) À ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM DOCÊNCIA COMPARTILHADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da
Universidade Estadual do Centro Oeste, na linha de
pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Aparecida de Oliveira Machado
Barby

Guarapuava, UNICENTRO

2022

Dedico este trabalho aos meus filhos Felipe e Bernardo e meu esposo Paulo, por me ajudarem a lutar pelos meus sonhos com humildade e fé, nunca deixarem eu desistir e serem meus maiores incentivadores.

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

G633p

Gomes, Kelly Maria Lopes Ribeiro.

Procedimentos de ensino utilizados por professores especialistas no atendimento educacional (PAEE) à alunos com Transtorno do Espectro Autista em Docência Compartilhada / Kelly Maria Lopes Ribeiro Gomes. -- Guarapuava, 2022.

xiv, 145f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2022.

Orientadora: Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

Banca examinadora: Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby, Samarah Perszel de Freitas, Aliandra Cristina Mesomo Lira

Bibliografia

1. Docência Compartilhada. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Procedimentos de Ensino. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

TERMO DE APROVAÇÃO

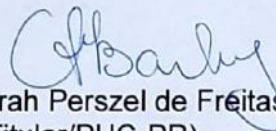
KELLY MARIA LOPES RIBEIRO GOMES

“PROCEDIMENTOS DE ENSINO UTILIZADOS POR PROFESSORES ESPECIALISTAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL (PAEE) À ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM DOCÊNCIA COMPARTILHADA”.

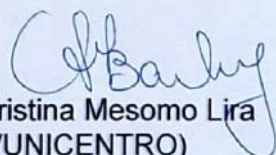
Dissertação aprovada em 15/12/2022 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
(Orientador/UNICENTRO)



Prof.ª Dr.ª Samarah Perszel de Freitas
(Membro Titular/PUC-PR)



Prof.ª Dr.ª Aliandra Cristina Mesomo Lira
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2022

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

APRESENTAÇÃO

Aos 18 anos passei no meu primeiro concurso público, sonhava com a docência desde minha infância, almejava ser professora, que para mim ainda é uma forma de transformar o outro e a si mesmo. Ao mesmo tempo, aos 20 anos fui mãe e entrei na minha primeira graduação em Pedagogia. Pude conhecer a prática e a teoria, pude ver que as duas são essenciais e que em vezes se distanciam, em que vezes se aproximam e, vai depender de mim como profissional saber utilizá-las diariamente.

Foram 3 concursos ao longo dos 23 meus anos na Educação, duas maternidades, lembro da minha primeira experiência com a Educação Especial, em um estágio onde conheci um aluno de 16 anos, com esquizofrenia, comportamentos auto lesivos graves, despertou em mim o medo e a insegurança. Os anos se passaram e o medo me motivou. Tive nos meus anos em escolas, muitas experiências com alunos público alvo da Educação Especial e, foram minhas experiências e medo de fazer pouco por eles, que se transformavam em busca pelo conhecimento. Fiz especializações, busquei intensamente entender, compreender, voltei para uma nova graduação, em psicologia. Mas foi o Joaquim, autista severo, que me fez ver com os olhos dele o que eu precisava aprender, não estava escrito em livros, não seria ensinado ou aperfeiçoado em cursos, em especializações, em treinamentos profissionais. Foi ele, com 4 anos que me perguntou, sem emitir uma palavra: *Você sabe o que está fazendo por mim?* Foi ele que me trouxe o incomodo profundo de não ter a resposta. Foi um ano em que conheci o lado mais triste da inclusão, não tive apoio, sentiam dó, eu ouvia dizer que estava dando conta, mas, eu sabia que não. Não encontrei ajuda nos profissionais que atendiam ele como especialistas. Ouvi: *Você é a professorinha dele, faz o que puder e só este ano!*

Naquele ano pedi ajuda para uma pessoa que sempre me inspirou e mal sabe ela de toda a minha admiração, foi ela lá, que com humildade e conhecimento entrou na minha sala de aula e me apoiou, foi ela, a professora Ana Barby, que me disse: *Kelly, você precisa entender melhor para ajudar e ensinar ele.* Me deu sugestões práticas, me encaminhou leituras, se incomodou comigo. Sou grata todos os dias por dizer, vai e aprende!

Ao final desse mesmo ano, ouvi de a equipe especializada em educação especial dizer que o Joaquim não iria conseguir nada na escola, porque ele é autista. Me perguntei: *O que eu fiz por ele?*

Tomei a decisão de fazer por ele e, por muitos outros.

Aprendi, por você, Joaquim, o que é inclusão, quem faz, que políticas públicas sozinhas não são atitudes inclusivas, que o retrato da inclusão é cruel, infinitamente doloroso

para as famílias, que não são todos os profissionais que incluem, que nem todos estão no mesmo barco, apesar de colocarem no dia 2 de abril, frases de apoio em suas redes sociais.

Que você não é um anjo sagrado, que não é um avatar azul, que é uma criança em desenvolvimento e é meu dever, pela profissão que eu escolhi, fazer mais por você e por outros como você, porque eu tive a oportunidade de escolher.

No período em que estive no NRE de Guarapuava, fora de sala de aula, conheci o lado macro inclusão. Aprendi a dizer não para um sistema excludente, aprendi a ser “incomodada”. Na minha trajetória também conheci pessoas que me mostraram sentido para minha angustia, a professora Mariane Gusso, que me apresentou a análise do comportamento como ciência, a professora Yasmin Boueri, que me encaminhou nas disciplinas de mestrado na UFPR e me despertou o desejo de me aprofundar no ensino colaborativo.

Ainda, nessa trajetória, novamente a professora Ana Barby, anos depois, que acreditou, que se incomodou comigo novamente e que aceitou me orientar no mestrado.

E hoje consigo ter uma definição sobre mim: Uma pessoa incomodada. As coisas só evoluem, só melhoram, porque alguém se incomodou e foi lá e conseguiu algo melhor. Porque alguém foi lá e acreditou que pode mudar. E na minha opinião todos os avanços que temos, desde científicos, são porque existem pessoas que não se acomodam com o que já tem. Porque tudo pode ser mais. Afinal de contas estamos aqui pelo propósito pessoal de crescimento, mas também porque temos a responsabilidade sobre o outro. O que EU posso fazer pelo outro? Isso muda a mim e muda a ele. Resumindo, são de pessoas assim, incomodadas com o hoje, que nós conquistamos tantas coisas! Quando a gente faz as coisas com o coração, com a alma, não importa para quantas pessoas, importa o quanto aquilo significa para essas pessoas. Sou uma pessoa incomodada, em constante movimento, em busca do melhor, na minha missão, como para quem é agraciado por esse incômodo.

Os incomodados movem o mundo.

Voa, voa passarinho!

Um passarinho que aprende a voar sabe mais de
coragem do que de voo!

RESUMO

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro. Procedimentos de ensino utilizados por professores especialistas no atendimento educacional (PAEE) à alunos com Transtorno do Espectro Autista em Docência Compartilhada. Guarapuava, 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro.

A problemática das condições de escolarização dos alunos com autismo inseridos no ensino regular, em especial, com o atendimento em sala de aula, é recente e desafiador. Atualmente, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é considerado uma das condições do neurodesenvolvimento mais relevantes e amplamente discutidas no contexto escolar. Tal situação provocou sucessivas e constantes reformulações nos critérios de diagnóstico, repercutindo na prática da inclusão escolar. A presente pesquisa teve como objetivo identificar os procedimentos de ensino que são utilizados pelos professores especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, nas escolas da rede estadual de ensino sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Também se buscou, verificar os recursos de apoio e suporte utilizados nos procedimentos de ensino por professores especialistas e professores regulares, bem como considerar o papel do professor especialista baseado na proposta de docência compartilhada, analisando tanto o processo de construção quanto as estratégias e possibilidades de trabalho. A pesquisa teve caráter qualitativo descritivo, com investigação empírica baseada na aplicação de formulário online com roteiro semiestruturado. Os participantes foram professores que prestam o serviço de atendimento educacional especializado para alunos matriculados e com frequência no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio com TEA, pertencentes ao quadro funcional da rede estadual de ensino, especificamente do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava. Os dados coletados validam o que vem sendo apontado nas pesquisas sobre a docência compartilhada, pois os participantes evidenciam a necessidade urgente um conceito que imprima no serviço prestado pelo AEE para alunos com TEA uma digital, que seja consistente, tenha comprovação científica, que se possa sob esse conceito, se obter o desdobramento de procedimentos de ensino qualificados, mensuráveis e eficazes. Espera-se que a presente pesquisa colabore para que o professores em atendimento educacional especializado à alunos com transtorno do espectro autista tenham clareza e alicerce para atuação do trabalho em docência compartilhada.

Palavras-chave: Docência Compartilhada. Transtorno do Espectro do Autismo. Atendimento Educacional Especializado, Procedimentos de Ensino

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação do CID -10

Quadro 2 – Caracterização do perfil profissional dos participantes

Quadro 3 – Total de alunos atendidos pelo PAEE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAs	Associação Brasileira de Autismo
ADDM	Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAs	Associação de Amigos do Autista
AMPA	Alfa-Amino-3-Hidroxi-5-Metil-4-Isoxazol-Propiônico
APA	American Psychiatric Association
APAEs	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Auxiliar Pedagógico Especializado
CAPES	Plataforma de Periódicos do Portal de Periódicos
CBE	Conselho Brasileiro de Educação
CDC	Centro de Controle de Doenças e Prevenção
CEE	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Código Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAMP	Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico de Doenças Mentais
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAA	Fenótipo Ampliado do Autismo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEA	Individuals with Disabilities Act

LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NMDA	N-acetil-D-aspartato
PAC	Professor de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE	Professor para o Atendimento Educacional Especializado à alunos com autismo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de Inteligência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUED	Superintendente da Educação
TDI	Transtorno Degenerativo da Infância
TDL	Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UNESCO

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
RESUMO	9
LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
INTRODUÇÃO	16
TRANSTONO DO ESPECTRO DO AUTISMO	20
Aspectos históricos e etiológicos do TEA	21
Prevalência do TEA	36
A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	41
Inclusão e legislação no contexto brasileiro e internacional	41
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	55
Caracterização do aluno com TEA nas políticas de educação especial no Brasil	55
O Estado do Paraná e as adequações legais para alunos com Transtorno do Espectro Autista	59
A PRÁTICA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ESTUDOS RECENTES	66
Conceito e perspectivas da Docência Compartilhada	96
Inclusão escolar o que dizem os estudos recentes sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista	99
METODOLOGIA	103
1. Delineamento da Pesquisa	103
1.1 Critérios de seleção dos participantes	103
1.2 Critérios de exclusão dos participantes	104
1.3 Participantes	104
1.4 Instrumento para questionário semiestruturado	105
1.5 Coleta de dados	105
1.6 Local da Pesquisa	105
1.7 Aspectos Éticos	106
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	107
1. Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa	108
2. Logística do atendimento educacional especializado	110
3. Atuação do professor em relação à sala de aula regular	113
3.1 Identificação de dificuldade e/ou facilidades para a atuação como PAEE	115

3.2	Identificação dos apoios da comunidade escolar, bem como de outras áreas para o PAEE	118
3.3	Identificação de como o PAEE vê o desempenho acadêmico do aluno com TEA	120
4.	Sobre a proposta e procedimentos de ensino no AEE para PAEE	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS		128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		131
ANEXOS.....		142

INTRODUÇÃO

A Educação Especial vem trilhando seu caminho desde a década de 90 a partir dos avanços da legislação nacional que tem por objetivo garantir o direito de todos à educação. Partindo dessa construção, embasada no direito à inclusão escolar, o atendimento educacional especializado (AEE) se tornou um serviço essencial para o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) no sistema de ensino regular.

A Declaração de Montreal em 2001, estabelecida pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, foi um dos documentos norteadores de defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual. No Brasil, ratificou as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, juntamente com a Resolução 02/2001 CNE/CEB (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação PNE Lei - 10.172/2001 (BRASIL, 2001). Esse último documento, definiu metas de criação, implementação e de formação inicial e continuada de professores para trabalhar com os alunos PAEE, além de recursos para atender a diversidade.

A Educação Especial a partir dessas Diretrizes se define como modalidade de ensino, na educação básica, com profissionais de apoio, escolas e classes especiais e multifuncionais. É fundamental compreender que a história da Educação Especial acontece em um processo contínuo e está atrelada a história de como um país vê as pessoas com deficiência.

Como tem sido afirmado por Jannuzzi (1984, 2004), Mazzotta (1996), Bueno (2004), Ferreira (1993), entre outros, o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país. O próprio movimento pela ampliação do acesso à escola de pessoas com deficiência, hoje, ocorre no movimento de universalização da educação fundamental brasileira (KASSAR, 2012, p. 42).

Nesse contexto, a efetivação do AEE como um serviço da Educação Especial trouxe impactos importantes para a educação no Brasil. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), o Brasil agregou princípios orientadores da educação inclusiva da Declaração de Salamanca, que foram acolhidos como direito fundamental e oportunidade de aprendizagem, de oferta de programas educacionais, atitudes inclusivas e apoio escolar.

O Art. 8º da Resolução 02/2011 CNE/CE (BRASIL, 2001), previu o serviço de apoio pedagógico especializado para a sala de aula regular, com atuação colaborativa entre o professor do ensino comum e do professor especialista em educação especial, além do apoio pedagógico em sala de recursos e a articulação de processo inclusivo mediante a aprendizagem colaborativa em sala de aula. Destacando o trabalho de equipe na escola e das redes de apoio e da família.

A partir deste momento histórico, o AEE juntamente com a Escola Especializada, passaram a prestar serviços de apoio dentro da escola comum, se afirmando como componentes parceiros na Educação Especial que oferecem suporte a Educação Inclusiva.

A política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), define os públicos-alvo da Educação Especial e Educação Inclusiva, esclarecendo que o público-alvo da primeira é uma parte do público da segunda que se direciona ao atendimento de todas as minorias em situação de vulnerabilidade. Assim, a Educação Especial se encarrega de oferecer o AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PNEEPEI, 2008).

O TEA, foi tradicionalmente considerado no âmbito dos alunos com dificuldades acentuadas, corroborando para esta ideia a Resolução CNE/CEB nº 02/2002 (BRASIL, 2002), apresentava o termo condutas típicas como terminologia da política nacional. Guareschi et al. (2016) explicam, que apesar da redação do documento não citar a terminologia autismo, o transtorno é evidenciado na descrição da condição de conduta atípica. O atendimento educacional ao aluno com Transtorno do Espectro Autista no Brasil, foi sendo incorporado nas políticas públicas de inclusão a partir dos movimentos de pais e pessoas com TEA, profissionais e pesquisadores vinculados à área da Educação Especial.

Atualmente, o autismo é considerado uma das condições do neurodesenvolvimento mais relevantes e amplamente discutidas, ele tem sido estudado em diferentes perspectivas com a finalidade de se compreender melhor suas características e peculiaridades. Tal situação provocou sucessivas e constantes reformulações nos critérios de diagnóstico, repercutindo na prática da inclusão escolar. Nesse sentido, foi possível observar que desde meados do século XX, o termo autismo vem sendo empregado para designar diferentes formas de alterações na comunicação social, na interação social e nos comportamentos. Na tentativa de abarcar a diversidade de sinais característicos, desde 2013, essa condição foi denominada de Transtorno Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (OMS, 2013).

A busca por melhores formas de identificar, definir e avaliar o TEA emergiu da necessidade de planejar o caminho a ser percorrido na inclusão escolar, os procedimentos de ensino, as estratégias e adaptações arquitetônicas e de materiais, a descrição dos suportes necessários para a aprendizagem e a flexibilização de conteúdos acadêmicos, reconhecendo as formas singulares de aprender como dispositivos de ações inclusivas.

No Brasil a escolarização da pessoa com TEA está garantida por leis, diretrizes, decretos, orientações e instruções que regulamentam e incentivam o avanço da Educação

Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Lei 12.764/12, que instituiu a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, tal como o DSM-V, considera a faixa de apoio como referência para a proposição de ações que garantam ao aluno TEA acesso ao serviço de apoio em sala de aula (BRASIL, 2012).

A problemática das condições de escolarização dos alunos TEA incluídos no ensino regular, sobretudo o atendimento em sala de aula, é recente e representa um desafio a toda a comunidade escolar. Diante desse cenário, questiona-se, quais procedimentos de ensino são utilizados pelos professores especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual do município de Guarapuava?

Diante do presente contexto educacional de inclusão do aluno TEA nas escolas regulares, esta teve como objetivo identificar os procedimentos de ensino que são utilizados pelos professores especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, nas escolas da rede estadual de ensino sob jurisdição do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Também se buscou, verificar os recursos de apoio e suporte utilizados nos procedimentos de ensino por professores especialistas e professores regulares, bem como considerar o papel do professor especialista baseado na proposta de docência compartilhada, analisando tanto o processo de construção quanto as estratégias e possibilidades de trabalho.

Realçar a importância dos profissionais especializados que trabalham com o serviço do AEE como suporte ao aluno TEA, aprofundando-se cientificamente na metodologia utilizada nos procedimentos de ensino, na compreensão da dimensão de uma docência compartilhada em sala de aula são fundamentais para a garantia de qualidade do serviço do AEE, portanto esta pesquisa teve o cuidado de realizar um delineamento científico na questão da docência compartilhada para que se estabeleça uma referência a esta prática e que estratégias colaborativas aconteçam no contexto de sala de aula afim de garantir os direitos de aprendizagem destes alunos.

A apresentação da pesquisa foi estruturada em seis capítulos, sendo eles: Capítulo 1 – Transtorno do Espectro Autista, com uma apresentação da etiologia, prevalência e diferentes olhares para o autismo, se diferenciando o olhar clínico do olhar pedagógico.

O Capítulo 2 traz a Política da Educação Especial e Inclusiva, a legislação no contexto brasileiro e internacional. O Capítulo 3 traz o TEA e as políticas de inclusão. O Capítulo 4 promove um estudo sistematizado sobre a prática da docência compartilhada como estratégia à

inclusão escolar o que dizem os estudos recentes sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

O capítulo 5 apresenta-se a metodologia da pesquisa e as considerações finais são apresentadas no capítulo 6, abordando as principais conclusões e possíveis implicações no serviço do atendimento educacional especializado em docência compartilhada.

O aspecto metodológico da pesquisa foi de caráter qualitativo descritivo e quantitativo na complementação da análise dos dados, a partir do aporte da proposta da docência compartilhada.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional utilizando os portais repositórios de Periódicos da CAPES, Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO. Para a coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado, em formulário online, utilizando a técnica da triangulação descrita por Triviños (1987) que se objetiva em abranger amplamente na descrição, explicação e compreensão, a partir de sujeitos determinados e com funções específicas, evidenciando as percepções do informante e os processos e produtos construídos por eles.

Os participantes foram professores que prestam o serviço de atendimento educacional especializado para alunos em sala de aula, matriculados e com frequência no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio com TEA, pertencentes ao quadro funcional da rede estadual de ensino, especificamente do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava.

Os resultados desta pesquisa foram compilados e apresentados no capítulo 6.

TRANSTONO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Desde o final dos anos 70 houve um refinamento na definição e terminologia do autismo se deu a partir de muitas investigações de diferentes áreas que buscam compreender e subsidiar o diagnóstico e o atendimento para pessoas com autismo, sendo ampliado o conceito de autismo para Transtorno Espectro Autista (TEA), termo que foi inserido a partir da sua construção histórica permeado pela pluralidade intrínseca na caracterização do TEA.

Sabe-se que diante de todas as demandas históricas relacionadas a conceito, caracterização, etiologia, prevalência, o TEA, ainda representa um desafio para o diagnóstico clínico bem como para a inclusão escolar, por ser um transtorno do neurodesenvolvimento complexo em todas as dimensões: sociais, comunicativas e comportamentais.

O autismo foi se estabelecendo como espectro por envolver uma conceitualização entre deficiência ou um conjunto único e complexo de habilidades. Segundo Steinbrenner et al. (2020), essa condição traz desafios porque, deficiência e habilidades não permitem uma generalização do diagnóstico baseado em critérios fechados.

As investigações empíricas das práticas clínicas e o desenvolvimento de teorias nas últimas décadas sobre o autismo têm nos fornecido novas ferramentas descritivas e interpretativas, contribuindo para repensar ações educativas vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, entender a etiologia, a prevalência e a diferença entre olhar clínico e olhar pedagógico é de suma importância, pois são dentro destas perspectivas que se movimentam processos inclusivos diante da legislação nacional e internacional.

Os conhecimentos sobre etiologia, caracterização e avaliação das pessoas com TEA, ajudam a planejar o caminho a ser percorrido, os procedimentos de ensino, as estratégias de adaptações de materiais e adaptações ambientais, a descrição dos suportes necessários para a aprendizagem e a flexibilização de conteúdos acadêmicos. Para os pais e profissionais da educação e saúde, abrir um diálogo sobre essa temática pode trazer resultados enriquecedores e contribuir para alcançar uma maior abertura frente ao desafio de incluir, (VALDEZ, 2016).

As pessoas com TEA apresentam demandas específicas para o processo de aprendizagem e cabe a escola como comunidade e fragmento da realidade social e cultural, a necessidade de elaborar respostas adaptadas e flexíveis para as demandas de inclusão escolar, de tal forma que possa reconhecer as formas singulares como dispositivos de ações inclusivas, como forma de favorecer as habilidades destes alunos para sua autonomia e independência.

No próximo capítulo são abordados elementos históricos, etiológicos, caracterização e prevalência do TEA, a partir do enfoque pedagógico à luz da Educação Inclusiva e do AEE.

Aspectos históricos e etiológicos do TEA

Ele ia de um lado para o outro sorrindo, fazendo movimentos estereotipados com os dedos, cruzando-os no ar. Ele movia a cabeça de um lado para o outro enquanto sussurrava ou repetia a mesma cantiga de três tons. Ele girava com grande prazer qualquer coisa que pudesse ser girada [...]. Quando ele era colocado em uma sala, ele ignorava completamente as pessoas e instantaneamente ia atrás de objetos, especialmente aqueles que podiam ser girados [...] ele empurrava com muita raiva a mão que entrava em seu caminho ou o pé que pisava em um de seus blocos (KANNER, 1943, apud VALDEZ, 2014, p. 19)

Léo Kanner (1943) foi um psiquiatra austríaco que se dedicou ao estudo e a pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos distintos e específicos nas relações sociais. Publicou no ano de 1943, um artigo intitulado “Os transtornos autistas do contato afetivo”, onde ele descrevia tais comportamentos em onze crianças que fizeram parte da pesquisa.

As características essenciais que definiam o autismo, descritas por Kanner (1943), pareciam ser comuns a todas as pessoas estudadas, foram apresentados os padrões de extrema solidão, um desvio obsessivo de inflexibilidade no ambiente, excelente memória, bom potencial cognitivo, ausência de características físicas, hipersensibilidade aos estímulos ambientais, sem linguagem comunicativa real e limitações na variedade das atividades espontâneas. Kanner (1943) apresentou o autismo como um mundo estranho, distante e cheio de enigmas (COLL, 2004; VALDEZ, 2014).

O psiquiatra e pesquisador detalhou a peculiaridade do autismo a partir da descrição das relações sociais que as crianças observadas por ele apresentavam, tais como, incapacidade para se relacionar normalmente com pessoas e situações, contato físico e movimentos ou ruídos que pareciam ameaçar. As alterações e peculiaridades percebidas na comunicação e linguagem levaram Kanner (1946) a apresentar um segundo estudo denominado de “Linguagem irrelevante metafórica no autismo infantil precoce” (COOL, 2004, p. 235).

Kanner (1943-1946) relatou comportamentos de resistência às mudanças no ambiente, rigidez e insistência, tais características eram persistentes no grupo pesquisado, e algumas crianças apresentavam comportamentos voltados a um desejo obsessivo. O autor destacou a dificuldade que as crianças apresentaram em conceituar totalidades e a realidade.

Os estudos de Kanner levaram ao distanciamento e diferenciação do grupo estudado das demais esquizofrenias infantis apresentadas por Bleuler (1911), que introduziu o termo autismo para designar a perda de contato com a realidade e a impossibilidade ou extrema

dificuldade de comunicação com outras pessoas, num viés de perturbação mental em quadros de esquizofrenia (ORRÚ, 2012). Kanner identificou as duas características mais marcantes do TEA, preferência pela solidão e relutância a mudança, que segundo ele “[...] era esse casamento de extremos, que formavam o cerne da síndrome a que ele se referia, cuja presença antes estava mascarada pelas diferenças entre as crianças” (DOVAN; ZUCKER, 2017, p. 55).

Até então, a palavra autismo era usada exclusivamente para designar um dos comportamentos comumente apresentados por pessoas com esquizofrenia. Tratava-se de um retraimento social revelador, evidenciado pelo achatamento da personalidade, a interrupção da comunicação e a preferência pelo isolamento, “[...] esse sintoma da esquizofrenia parecia ir e vir, em um distúrbio que em geral se manifestava no início da vida adulta” (DOVAN; ZUCKER, 2017, p. 359). Note-se que neste período, a percepção sobre o autismo estava pautada na descrição das características clínicas associadas aos quadros de esquizofrenia.

É possível relacionar tais viesses com a pesquisa de Bettelhiem (1942), austríaco, doutor em História da Arte e pesquisador que escrevia sobre a psique humana. Ele assumiu a direção da Escola Ortogênica Sonia Shankman, que funcionava como um laboratório operativo para o desenvolvimento de novos métodos de tratamento das crianças perturbadas que viviam neste lugar em caráter permanente. Apesar de não ter formação na área, se sentiu motivado a escrever sobre a psicologia infantil e aprofundou seus conhecimentos sobre desenvolvimento e comportamento a partir de suas experiências, (DOVAN; ZUCKER, 2017).

Sua pesquisa foi publicada em um artigo em 1942, intitulado “Individual and Mass Behavior in Extreme Situations” (Comportamento individual e coletivo em situações extremas) que prontamente assustou os leitores quando foi publicado nos anais do *Journal of Abnormal and Social Psychology*, onde ele apresentou que o autismo merecia sua atenção pois, para ele o comportamento das crianças em uma perspectiva da psicanálise, já que era a sua área de estudo e a criança autista, em especial a que não sabia falar, era a tela perfeita em que rabiscar uma interpretação freudiana dos comportamentos.

Em 1955, Bettelhiem candidatou-se a uma vaga da Fundação Ford, para contribuir nas pesquisas relacionadas ao autismo e com subsídio da Fundação colocou um grupo de crianças com autismo na Escola Ortogênica que permaneceu por um período de sete anos. A proposição de Bettelheim (1942) era de acompanhar o desenvolvimento dessas crianças e estudar a melhor maneira de estabelecer contato com elas. Também procurou mostrar que as técnicas utilizadas poderiam ter aplicações mais amplas e serem utilizadas por profissionais de outras áreas. “A partir dessas crianças que nunca tiveram um ajustamento emocional normal, escreveu ele, muito

se pode aprender tanto sobre ajustamento emocional normal quanto sobre ajustamento pela doença mental” (DOVAN; ZUCKER, 2017, p. 102)

Bettelheim utilizando o viés psicanalítico atribuiu as causas do autismo às mães,

A criança encontra no isolamento autístico (como os prisioneiros de Dachau) o único recurso possível a uma experiência intolerável do mundo exterior, experiência negativa vivida muito precocemente em sua relação com a mãe e seu ambiente familiar. [...] Bettelheim abriu as portas para teorias extremamente culpabilizantes para os pais, que se viram como a causa primeira do atraso de seus filhos. (ORRÚ, 2019, p. 17)

Kanner (1943) e Bettelhiem (1942), pesquisavam paralelamente sobre o autismo. No entanto, os estudos os estudos de Bleuler (1911) no campo da doença mental eram os que determinavam o autismo para Kanner (1943). Porém uma corrente de pensamentos sobre a possível relação mãe e filho foi apresentada por Bettelhiem (1942), a causa estava relacionada ao ambiente familiar, a relação mãe e filho, como uma experiência vivida precocemente negativa. Então Kanner (1949) escreveu alguns anos mais tarde, um artigo contendo a mesma relação da maternidade que Bettelhiem (1942). No artigo Kanner afirmou que, “é impossível não notar”, escreveu, um conjunto de características presentes “na vasta maioria”: “frieza”, “seriedade”, “obsessividade”, “indiferença” [...] no “tipo mecânico de atenção” que davam aos filhos e na generalizada “falta de genuíno carinho maternal” (DOVAN; ZUCKER, p. 107, **grifo dos autores**).

Bettelhiem (1942) disseminou o conceito através de suas pesquisas e fama. E Kanner (1949) apresentou a relação de maternidade sendo a causa do autismo, construindo o conceito de mãe geladeira. A evolução das pesquisas científicas em diferentes campos mostrou as inconsistências das concepções psicológicas que levaram a teoria das mães geladeiras de Kanner (1942), porém, este pensamento foi muito influente por décadas no estudo do TEA e possibilitou a formulação de mitos que persistem até os dias de hoje,

[...] referia-se a crianças encapsuladas” a partir da hipótese de que o desenvolvimento psicológico teria paralisado em um estágio prematuro da vida do bebê, em razão de um trauma proveniente da percepção sobre a separação do corpo da criança do corpo de sua mãe, provocando uma experiência psíquica fantasmática. (ORRÚ, 2019, p. 17)

Neste cenário, Asperger (1944) publicou na Alemanha, estudos de casos em psicopatia infantil que eram atendidos pelo Departamento de Pedagogia Terapêutica - Heipadagogische Abteilung - da Clínica Pediátrica da Universitária de Viena, onde ele caracterizou as crianças que faziam parte do estudo de forma similar à Kanner (1943), porém, os estudos de Asperger (1944) apresentaram implicações no campo da psicologia e da educação, o que levou a uma diferenciação na caracterização do TEA.

Asperger (1944), descreveu crianças com características distintas das de Kanner (1942),

Este transtorno causa sérias dificuldades na integração social. Em muitos casos os problemas de adaptação são tão profundos que ocultam todos os demais. Em alguns casos, não obstante podem ser compensados por um alto nível de pensamento e experiência pessoal, apresentando aqui este tipo de transtorno para demonstrar legitimidade em requerer um tratamento educativo apropriado para seres humanos diferentes em que se leva em consideração suas dificuldades específicas e características. O que mais podemos demonstrar que estas pessoas são capazes de desempenhar seu papel na sociedade, sob tudo quando se encontram com uma resposta de amor, compreensão e guia. (VALDEZ, 2014, p.113)

Para Asperger (1944) haveria de considerar as dificuldades para estabelecer e manter relações interpessoais, interesses restritos a temas específicos, capacidade de memória dentro do campo de seus interesses restritos, dificuldade em compreender as nuances dos sentidos da linguagem figurada, podendo até parecer ingênuo se comparado a outras pessoas típicas da mesma idade, com vocabulário muito específico e, em vezes refinado. O estudo de Asperger (1944) mostrou diferenças entre os comportamentos associados ao autismo e a esquizofrenia na infância. As crianças com autismo não perdiam o contato com a realidade, nem as habilidades comunicativas de forma progressiva, essas funções se encontravam alteradas precocemente.

Estes achados levaram o autor a defender que o termo psicótico não era apropriado para definir as crianças com autismo. No entanto, suas pesquisas não alcançaram grandes proporções e só foram reconhecidos após uma publicação da psiquiatra britânica Lorna Wing (1981) que cunhou o termo ‘Síndrome de Asperger’. Os escritos foram traduzidos do alemão para o inglês na década de 90, pela doutora Uta Frith (1991), que trouxe detalhadamente os casos clínicos mostrando as alterações de condutas.

Todavia, na prática, as crianças com autismo permaneciam institucionalizadas, ou seja, viviam em hospitais ou casas de tratamento intensivo, isto sendo visto como a única forma de curar da psicose infantil ou esquizofrenia infantil. Estas crianças, jovens e adultos eram vistos como incapazes de se relacionar com o mundo exterior, com a sociedade de forma funcional e passavam maior parte de suas vidas mantidas nessas instituições. Existem muitos relatos como o de Betsy Burns e Jeff Hansen sobre a institucionalização de sua filha Cece, “[...] os assistentes sociais providenciaram um lugar em que ela passaria três meses. “Não me contaram que seria permanente, pois sabiam que eu morreria”. Disse Betsy. “No dia 1º de janeiro de 2000 ela saiu de casa para sempre”. Tinha 7 anos” (SOLOMON, 2013, p. 270)

Nos dias atuais há discussões sobre a origem do aumento de casos diagnosticados com TEA, sobre isso, Dovan e Zucker (2017), destacam que,

Durante boa parte do século XX, estavam institucionalizadas — quando não eram mantidas escondidas em casa. Algumas eram internadas em “escolas de treinamento”

para retardados na suposição de que fossem débeis mentais. Outras iam para uma classe separada de instituição, o hospital psiquiátrico residencial, onde se agrupavam com os reputados dementes. Houve uma época em que muitas dessas instituições do século XIX reivindicavam o ambicioso nome de “asilos” — um lugar de refúgio e proteção. Mas aquela generosidade de espírito inicial esmaeceu ao longo de muitas décadas sob a pressão da superlotação, dos orçamentos limitados e da desesperança crescente de que se pudesse fazer muito para tratar, curar ou educar a clientela. [...] limitavam-se a vigiar os internos, dando-lhes de comer, mas não necessariamente mantendo-os ocupados e nem sempre sequer vestidos. (p. 174)

Em 1970, Rutter, pesquisador e professor de psiquiatria infantil no Reino Unido, estudou 21 pares de gêmeos sendo idênticos, outros gêmeos bivitelinos, todos de pais não consanguíneos. Os resultados mostraram que em quatro pares de gêmeos idênticos, ambas as crianças apresentavam autismo, porém, nos gêmeos bivitelinos, o autismo nunca se manifestou nas duas crianças. Foi assim que os critérios diagnósticos de Rutter (1978) serviram como base para o Manual Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM III, 1989) organizado pela American Psychiatric Association (APA). Tais critérios foram citados por Orrú (2019) como,

[...] atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental, problemas de comunicação, novamente, não só como função de retardo mental associado, comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos, início antes dos 30 meses de idade. Esta definição de Rutter somada aos muitos estudos trouxeram uma grande influência à determinação do autismo no DSM III na década de 1980, quando inicialmente, foi identificado e posto na categoria de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. (p. 18)

Ao mesmo tempo em que Rutter (1970) realizava seus estudos, Wing (1970), psiquiatra, mãe de uma menina com autismo, ativista em defesa dos pais de pessoas com autismo, impulsionada pela necessidade de adquirir conhecimento sobre o autismo, questionou a teoria psicanalítica da mãe geladeira, e em 1970 publicou *Autistic Children: A Guide for Parents and Professionals* (Crianças autistas: Um guia para pais e profissionais).

O estudo de Wing (1970) teve repercussão significativamente positiva entre os pais e pesquisadores motivando a autora a ampliar sua pesquisa e considerar a hipótese de incapacidade intelectual ou dificuldade de aprendizagem. Assim, em 1979, Wing e sua co-pesquisadora, a psicóloga Judith Gould, realizaram uma ampla pesquisa científica no campo do autismo levando a pesquisadora criar a expressão espectro do autismo. A autora examinou os arquivos do Hospital Maudsley e se empenhou em analisar dados particulares dos pacientes diagnosticados e familiares relacionando características similares entre eles.

Wing e Gould (1979), conseguiram explicitar que quanto menor o Quociente de Inteligência (QI), mais frequentes eram as características do TEA. Elas chegaram a apresentar uma incidência de 22,1 por 10.000, praticamente cinco vezes mais do que a incidência central do autismo, ou seja, para Wing e Gould (1979), o autismo poderia estar associado a diferentes distúrbios neurológicos e em níveis intelectuais muito variados “[...] e alterações no

desenvolvimento, podendo apresentar o autismo com um “*continuum*” podendo ser apresentado em diversos graus e em diferentes quadros do desenvolvimento” (VALDEZ, 2014, p. 25-26).

A partir das definições de Wing e Gould sobre as características intelectuais relacionadas ao autismo, foram estabelecidos os subtipos (isolados, passivo e, ativo, mas, com estranhamentos). Os subgrupos apresentados pelas autoras baseiam-se nos níveis intelectuais, sendo que o autismo no grupo isolado, tem características de deficiência intelectual mais acentuada e assim os outros dois subtipos (passivo e ativo, com estranhamento), apresentam um menor comprometimento intelectual.

Os estudos de O’Brien (1996), mencionaram que a caracterização dos subgrupos descritos por Wing e Gould (1979) mostrariam que os níveis de desenvolvimento no subgrupo isolados são mais comprometidos. Outros autores corroboram com essa afirmação e apontam a idade cronológica com fator intelectual abaixo pode ser uma causa de maior isolamento nos mais precoces e quanto mais velhos, essas crianças entram no subgrupo de passivo ou ativo com estranhamento, ou seja, o fator intelectual altera a interação e a comunicação podendo se inferir na relação tratamento e escolarização.

O psiquiatra e pesquisador Ritvo (1976), relacionou o autismo à área cognitiva apontando que poderia haver comorbidades em outras síndromes associadas e que o autismo era uma patologia exclusiva do sistema nervoso central. A partir das hipóteses de comprometimento cognitivo, o autismo foi se aproximando do diagnóstico de transtorno neurobiológico, enquanto as teorias relacionadas à afetividade materna deixaram de ser consideradas entre as causas do autismo (ORRÚ, 2019).

Foi a partir da década de 80, que as pesquisas evidenciaram muitas singularidades no diagnóstico do autismo, apresentando características de comportamentos sociais alterados, que causam prejuízo na interação social recíproca, prejuízo na comunicação verbal e não verbal e comportamentos de padrões estereotipados repetitivos e restritos por grupo de interesses e ou atividades motoras, constatados a partir das pesquisas de Wing e Gould, (1983).

Estudos voltados aos subgrupos isolados e subgrupos passivos e ativos, com estranhamento no comportamento social, apresentados por Wing e Gould (1979) foram revisitados e revisados por Castelloe e Dawson, (1993), enfatizaram as alterações qualitativas e as alterações cognitivas, que poderiam ser explicadas como Transtorno Generalizado do Desenvolvimento (TGD), como se apresentava no manual de diagnóstico de doenças mentais.

Foi sinalizado diante das pesquisas o efeito da idade cronológica (Volkmar *et al*, 2005), Beglinger e Smith (2001) encontraram evidências que apoiaram a presença de um contínuo de três fatores que para quatro subgrupos: 1) isolado, muito autista; 2) passivo/isolado;

3) passivo; 4) ativo, porém estranho. Tal modelo seguiu as três variáveis: desenvolvimento, conduta social e conduta repetitiva.

O comprometimento na capacidade de combinar expressões faciais com gestos e postura congruentes apresentados por Weeks e Hobson (1987) trouxe mais uma peculiaridade,

[...] foram mostradas a pares 'padrão' de fotografias de pessoas que diferiam em três, dois ou um dos seguintes aspectos: sexo, idade, expressão facial de emoção e o tipo de chapéu eles estavam vestindo. Quando receberam fotografias semelhantes para classificar, a maioria das crianças não autistas classificou de acordo com as expressões faciais das pessoas antes de classificar de acordo com o tipo de chapéu, mas a maioria das crianças autistas deu prioridade à classificação por tipo de chapéu e muitas negligenciaram completamente as expressões faciais. Sugere-se que esses resultados refletem a insensibilidade das crianças autistas às expressões faciais de emoção de outras pessoas (p.137).

A teoria de Baron-Cohen (1985) propôs um déficit cognitivo relacionando múltiplas alterações neurológicas com múltiplas manifestações comportamentais, revelando a teoria da mente como um mecanismo de compreender o comportamento social das crianças com autismo,

Poderíamos prever que se uma pessoa não tivesse uma teoria da mente, isto é, se uma pessoa fosse cega para a existência de estados mentais, o mundo social pareceria caótico, confuso e, portanto, poderia até ficar atordoado. No pior dos estados, isso poderia levá-lo a se retirar do mundo social, completamente, e o mínimo que poderia acontecer é que o levasse a fazer poucas tentativas de interação com as pessoas, tratando-as como se não tivessem "mente", e, portanto, compartilhando com eles de forma semelhante como fazem com objetos inanimados. (VALDEZ, 2014, p. 31)

Os mecanismos propostos por Baron-Cohen (1985), faz parte dos estudos do cérebro social, onde explica as dificuldades das interações sociais qualitativas que as pessoas com autismo apresentam, a teoria especifica falhas nos comportamentos e interesses restritos.

O fundamento da metarrepresentação como a capacidade de construir a teoria da mente de Leslie (1987) resulta de um mecanismo cognitivo inato e biologicamente determinado, as representações primárias do estado mental, no autismo se apresenta como uma falha na capacidade de ter representação sobre representação, esta falha é capaz de conduzir às consequências sociais graves, pois a representação social é a base cultural.

Mundy e Sigman (1989) retratam em suas pesquisas o atraso no desenvolvimento da cognição social, distúrbios na autorregulação de estímulos, atenção compartilhada e variações nas habilidades afetivas.

Outros autores como Hobson (1993) consideraram déficits primários nas habilidades de metarrepresentação, para o pesquisador, tal dificuldade está relacionada aos mecanismos de processamento de estímulos afetivos, na base das estruturas cognitivas da compreensão social.

[...] ser capaz de desenvolver o sentimento de si mesmo e dos outros, ser capaz de desenvolver conceitos mentais cada vez mais sofisticados, ser capaz de desenvolver a capacidade de autorreflexão e certos aspectos da função executiva, e desenvolver aqueles aspectos do funcionamento simbólico e atitudes flexíveis que dependem das

relações com o mundo e que contribuem muito para a criatividade humana no pensamento e na ação. (VALDEZ, 2014, p. 36)

Ainda neste sentido, pode-se adicionar a teoria da coerência central proposta por Frith (1989), onde a pessoa com autismo tem dificuldade em elaborar interpretações para compreender as situações mediante a leitura das intenções das pessoas, a autora aponta como um problema na integração de aspectos de uma situação em um conjunto coerente devido a atenção conjunta. E apresenta numerosos exemplos de interpretação descontextualizada de pessoas com autismo, indicando a existência de um problema anterior a metarrepresentação, que é a dificuldade em organizar em níveis altos de significados as informações, para Frith (1991), o problema da coerência central abarca diferentes níveis de processamento da informação, que se inicia pelo perceptivo, passando pelo viso espacial, até o semântico.

Em sua teoria que Frith (1991) observou pessoas com habilidades extraordinárias apresentavam em condutas repetitivas, assim ela retomou os estudos de Asperger, que muitos chamam de a abertura da caixa de pandora, pensando nas necessidades de um olhar clínico reconhecendo um conjunto de peculiaridades, de habilidades, voltadas para aqueles cujo quadro do autismo, não se apresentava somente como um transtorno degenerativo da infância, apoiado na inabilidade cognitiva, mas que o autismo se encontrava em alto funcionamento.

O conceito das funções executivas aparece nas pesquisas de Duncan (1986), definindo tais funções como a habilidade em manter um conjunto apropriado de estratégias de solução de problemas para alcançar uma meta, estudos baseados em Luria (1966), incluindo condutas com funções de planificação, controle inibitório, organização, execução e planejamento, além da flexibilidade do pensamento e das ações. Assim, Duncan (1986) considerou que as pessoas com lesões nos lobulos frontais mostram frequentemente déficits nas funções executivas, no processamento da informação, dificuldade em relacionar integralmente os detalhes isolados, problemas de direcionamento funcional para múltiplas informações e uma falha na habilidade de aplicar o conhecimento de forma significativa.

Duncan (1986) relacionou algumas características do autismo às lesões nos lobulos frontais, trazendo para sua teoria que as pessoas com autismo apresentam comportamentos mais rígidos e inflexíveis, demonstrando níveis de ansiedade nas mudanças de rotina e em situações cotidianas simples, muitas vezes se mostram insistentes em um interesse restrito, realizando um comportamento estereotipado.

Valdez (2014) relata que nos primeiros estudos relacionados as funções executivas em autistas foi encontrado uma execução deficiente, as pesquisas foram tomando espaços maiores,

a partir de estudos controlados em adultos autistas para encontrar uma deficiência na execução das funções executivas.

Em crianças foram os pesquisadores Prior e Hoffman (1990) os primeiros que aplicaram algumas medidas de funções executivas em crianças com autismo com características de quociente de inteligência limítrofe ou normal, resultando em uma pobreza nos controles de informações, uso de feedback e estratégias para a solução de problemas. Confirmado por Valdez (2014),

Se o córtex frontal é central para a regulação do comportamento da função executiva e do comportamento emocional, e as pessoas autistas manifestam dificuldades em ambos os domínios, distúrbios nos processos frontais podem ser os mecanismos subjacentes capazes de explicar tanto os sintomas cognitivos quanto os sociais (p. 41)

O comprometimento nas habilidades de usar o contexto social, trouxe a teoria neuropsicológica do processamento da informação, a representação de estados mentais que foi difundida por diferentes pesquisadores como Premack e Woodruff (1978), Wellman (1990), Harris (1994), Horgan e Woodward (1990).

Em 1994, o DSM foi revisado com base nas investigações apresentadas e passou a ter a definir os transtornos generalizados de desenvolvimento como uma perturbação grave generalizada de várias áreas do desenvolvimento, sendo que estas perturbações apresentavam falhas nas habilidades de interação social e nas habilidades para a comunicação e a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, incluindo: o transtorno autista, o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e o transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado.

A partir da publicação do DSM-IV, surgiram novas discussões e investigações a respeito dos aspectos que diferenciavam o transtorno do autismo e o transtorno de Asperger, sendo a capacidade de comunicação e o desenvolvimento da linguagem o que o mais se destacou. Szatmari (2000), afirma que a linguagem nas crianças com síndrome de Asperger não apresenta desenvolvimento dentro dos padrões esperados, pois “suas habilidades expressivas e receptivas estão menos comprometidas, elas têm alterações significativas e profundas na prosódia e na pragmática da comunicação: uso da entonação, início e manutenção de uma conversação” (Valdez, 2014, p. 122).

Da mesma forma Frith (1991) define que a característica principal das crianças com diagnóstico de síndrome de Asperger está na tendência em falar com fluidez próximo aos 5 anos de idade, ao menos que seu desenvolvimento de linguagem tenha sido lento para começar a falar, e ao menos que sua linguagem seja notadamente estranha e seu uso para a comunicação.

Para Valdez (2014) e Rivière (1996) a definição sobre o transtorno de Asperger no DSM-IV, não foi eficiente em alguns aspectos, por exemplo quando descreve que nestes casos “[...] ‘não existe atraso de linguagem’. Na verdade, há atraso no desenvolvimento; acontece que a linguagem, sempre adquirida tardiamente e de forma anômala, acaba sendo formalmente correta ou mesmo ‘formalmente correta demais’ (VALDEZ, 2014 p. 122).

Da mesma forma, o autor, considera os aspectos relativos a comunicação e a linguagem apresentados no DSM-IV como problemáticos quando se apresenta o critério de desenvolvimento normal da linguagem até os 3 anos de idade, pois não há uma evolução sistemática e formal durante os três primeiros anos para saber se há atrasos durante este período.

Brook e Bowler, (1992) e Rapin e Allen (1998) estudaram a Síndrome Semântico-Pragmática (SSP) que são falhas de compreensão, alteração de prosódia, dificuldade de utilização de comunicação não-verbal, dificuldade para assimilar e utilizar pistas contextuais e dificuldade na interpretação de linguagem, mencionando alterações mais evidentes na linguagem receptiva, na interação social e na compreensão verbal. As características são,

[...] atraso inicial na aquisição da fala e dificuldade de linguagem receptiva, seguidos por adequado aprendizado da fala. Conforme a fala se desenvolve com o uso de frases mais complexas, ficam evidentes as dificuldades semânticas e pragmáticas da linguagem (BISHOP; ROSENBLOOM, 1987). As alterações comumente relatadas nos indivíduos com SSP se referem à dificuldade em integrar as informações, prejuízo no uso e conteúdo da comunicação (apesar da utilização de frases complexas e gramaticalmente corretas), falhas de compreensão, alteração de prosódia, dificuldade de utilização de comunicação não-verbal, dificuldade para assimilar e utilizar pistas contextuais e dificuldade na interpretação de linguagem figurada (VELLOSO et al., 2011, p. 11).

A partir destes estudos sugere-se uma associação ao quadro do autismo, coexistindo anormalidades comunicativas, integrando o autismo ao transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL). Estudos complementares realizados por Velloso et al. (2011) apontam que há diferenciações entre os quadros dos desvios de linguagem como já havia sido apontado por Frith (1991), Szatmari (2000), Rivière (1996), Bishop (1989), com um ponto em comum entre o autismo infantil, a síndrome de Asperger e a síndrome semântico-pragmática. Segundo os autores, no autismo, a compreensão e a pragmática estão sempre afetadas, sendo que esses sujeitos apresentam também alteração da comunicação não verbal, comportamentos estereotipados e perseverantes, interesses restritos e alteração das capacidades sociais. Outras alterações observadas foram, “a escolha de palavras pouco usuais, inversão pronominal, ecolalia, discurso incoerente, alteração de prosódia, não resposta a questionamentos, o que leva a um distúrbio de comunicação” (VELLOSO et al., 2011, p.12).

Com os avanços nas pesquisas de bases neurobiológicas, as interpretações relacionadas ao autismo passaram a ser mais consistentes. Ruggieri (2014) descobriu em sua

pesquisa evidências de alterações em certos aspectos do tronco cerebral, cerebelo e córtex cerebral. O autor descreveu a amígdala sendo corresponsável neuronal pela relação com as respostas emocionais, reconhecimento do significado afetivo dos estímulos e memória de longo prazo, da orientação dos estímulos sociais, da percepção e orientação visual e associações cruzadas, que permite nas primeiras horas de vida o reconhecimento facial, a maturação e nos primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento cognitivo social e a socialização.

A amígdala desempenha um papel fundamental e, diversas pesquisas demonstram as funções no reconhecimento facial e de emoções como as pesquisas de Morrin, et al (1996 - 1998), Kawashima et al. (1999), Pierce et al. (2001), Monk et al. (2010), Bacheviller (1996), entre outros que contribuem com a pesquisa na área da neurobiologia, informando que através de estudos a partir de tomografias de escaneamento por emissão de pósitron (PET-SCAN) e de ressonância magnética funcional (RMF), realizou-se controles de grupos de pessoas autistas comparados com grupo de pessoas com desenvolvimento típico.

Os resultados encontrados mostraram a atividade expoente da amígdala quando exposta ao contato visual, percepção visual direcionada a pessoas, expressões faciais no grupo de desenvolvimento típico e que no grupo de pessoas com autismo houve uma falta de atividade elétrica da própria amígdala,

Estudos com ressonância magnética (RM) funcional em pessoas com autismo [...] evidenciaram a falta de ativação da amígdala direita em resposta a estímulos sociais, em relação à percepção do olhar da face, principalmente dos olhos (Baron-Cohen et al. 1999), e falta de ativação do giro fusiforme, menor ativação da amígdala e giros occipitais. (RUGIERRI, 2014, p. 149-150)

O autor descreveu os circuitos neuronais do processamento emocional através dos estudos de Monk et al. (2010). Assim, ele contribuiu para a descrição de uma conexão mais forte entre a amígdala e o córtex cerebral pré-frontal ventromedial, sendo apresentado como redes comprometidas na regulação emocional e uma conexão mais fraca entre a amígdala e o lóbulo temporal relacionada a identificação de expressões faciais, em especial na região mais anterior do lóbulo temporal, intimamente ligada ao processamento de informações das expressões faciais emocionais. Os estudos apresentados permitem compreender as dificuldades de regulação emocional e do processamento das informações faciais que o autismo apresenta como característica, pelo viés da neuropatologia.

Ainda o autor cita as hipóteses fisiopatológicas mais consistentes do autismo, dentre elas a explicação neuronal de GABA, onde explica que através de módulos compostos por mini colunas que progressivamente se multiplicam e tornam-se macro colunas onde há uma rede de conexões neurais em grande escala. O funcionamento das minis colunas (unidades funcionais

das redes) seria a base fundamental para o correto funcionamento das redes (formando interconexões) que permite generalizar. Essas alterações nas “[...] mini colunas poderiam gerar uma maior especificidade com uma menor generalização, desenvolver uma hiperconexão focada sem generalização e por consequência, gerar uma hipersistematização responsável por comportamentos repetitivos, perseverantes e uma fraca coerência central ” (RUGGIERI, 2014, p. 152-153).

Com base nas descobertas dos estudos neurobiológicos, o autor destaca a função dos neurônios espelhos, como fundamental para o desenvolvimento dos comportamentos sociais, imitar gestos, expressões faciais e ações envolvidas nas interações sociais. Expõe que os trabalhos de Ritvo e Provence (1953) propuseram pela primeira vez, a hipótese entre a relação do autismo como um transtorno de imitação, que mais tarde foi confirmada por Rogers e Williams (2006).

Hobson e Lee (1999) se propuseram a pesquisar a capacidade de imitação e concluíram que crianças com autismo imitaram a ação, enquanto o grupo de controles com desenvolvimento típico imitaram pessoas. Essa área de estudos foi associada às descobertas sobre o funcionamento dos neurônios espelhos. Segundo Ruggieri (2014) esse grupo de neurônios pode ser ativado mesmo quando a pessoa está apenas observando determinada ação em outra pessoa. Outros estudos são necessários para que as funcionalidades e a complexidade dos neurônios espelhos nos indivíduos com TEA sejam compreendidas. Bem como, estudos que analisem como o déficit de elementos neuroquímicos poderiam interferir nas respostas das pessoas com TEA a estímulos ou recompensas socialmente relevantes.

A evolução dos estudos genéticos reconhece uma associação de numerosas condições congênitas de diversas etiologias, Ruggieri (2014) aponta que existe um grande interesse em determinar fatores genéticos vinculados as condições sindrômicas do autismo idiopático e neste sentido, os estudos dos genes que permitem compreender o desenvolvimento foram localizados, sendo os seguintes cromossomos: X, 1p, 4p, 6q, 7q, 13q, 15q, 16p, 17q, 19q e 22q.

Há evidências que nos permitem suspeitar que o autismo tenha múltiplas causas, a interação entre fatores genéticos e ambientais produziria alterações no desenvolvimento cerebral, determinando que certas funções relacionadas à comunicação entre outras sejam alteradas. Buscas meticolosas por variantes genômicas permitiram no decorrer da última década o reconhecimento de genes relacionados ao TEA, alguns deles estão sendo investigados em larga escala, enquanto outros já podem ser estudados na prática clínica. (p. 190)

Portanto, os estudos da genômica trazem para a etiologia do autismo avanços singulares, que permitem novas tecnologias e considerações de variantes que especificam o transtorno sendo mais abrangente e complexo.

Lamb e Sherrod (1981) desenvolveram estudos sobre a cognição social, caracterizando que a cognição seria a capacidade que o indivíduo tem de perceber e compreender o outro, interagindo de maneira adequada. Fiske e Taylor (1991) destacaram a função da autopercepção na interpretação e resposta aos sinais sociais. E autores como, Sigman et al., (1997), Costa e Nunes Maia, (1998), Harris, (2000), Starr *et al.*, (2001) Schwartzman, (2003), Bolte, Dziobek e Poustka, (2009), Damasio e Maurer (1978), Ozonoff, Pennington e Rogers (1991), trouxeram para a construção da etiologia do autismo a perspectiva de indicadores neurobiológicos e funcionamento cognitivo afetado, distinguindo as especificidades nos déficits primários da cognição, funções executivas falhas, compreensão de regras condicionadas arbitrárias e não arbitrárias, memória e processos que exigem flexibilidade cognitiva.

Os estudos sobre a atenção de Burack *et al.*, (1997), Lampreia, (2007), Hodge (2010), estudos sobre memória, especificamente no autismo de Jones *et al.*, (2010), aprofundamento na memória episódica, memória semântica de Solcoff (2014), Boucher e Bowler (2008), na memória autobiográfica de Goddard et al. (2007), Crane e Goddard (2008), Crane et al. (2010), Tanweer et al. (2010), destacam casos de níveis diferentes em crianças de idade precoce e crianças e adultos com autismo, observando padrões consistentes para o funcionamento.

As investigações sobre o autismo, levaram a uma evolução no processo diagnóstico baseado na condição do indivíduo com o objetivo de identificar o conjunto de características e sinais que constituem o quadro clínico. O intuito foi de obter o maior número de informações possíveis para categorização do autismo, dentre as quais, o desenvolvimento motor adaptativo-manipulativo, linguagem, comportamento, funcionamento cognitivo, funcionamento de habilidades acadêmicas, funcionamento de habilidades socioemocionais, aspectos comunicativos e linguísticos.

Assim, os resultados dos estudos na área do TEA nas últimas décadas provocaram revisões nos manuais de critérios diagnósticos, Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) destacam a evolução dos domínios nas categorizações nos manuais diagnósticos,

A principal mudança, contudo, foi a substituição da perspectiva psicanalítica da doença mental, cuja origem seria provocada por eventos traumáticos e fundamentada nos conceitos de personalidade, estrutura e psicodinâmica, pelo modelo biomédico com diagnóstico categórico (agrupamento de sintomas) e abordagem multiaxial, que considera também a dimensão orgânica e a influência dos fatores externos sobre o comportamento. (p. 1)

Em síntese, inicialmente o TEA foi enquadrado na categoria de perturbações esquizofrênicas no código internacional de doenças (CID) até 1979. A partir de 1980, passou a ter designação própria de Transtorno Autista, no DSM III, incluindo os Transtornos Desintegrativos da Infância. Na décima versão do CID, em 1989, a terminologia passou a

constar como autismo infantil e autismo atípico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84. Na década de 1990, o DSM-IV ganhou uma perspectiva mais clara de desenvolvimento, mostrando relações com déficit cognitivo, se aproximando do CID10.

O DSM-IV passou por revisão e trouxe alterações nos termos e forma de classificação,

O DSM-5 rompe com modelo multiaxial, embora mantenha a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais; também é retirada a escala de Avaliação Global do Funcionamento, mas sem contraindicar a utilização de diversas escalas para auxiliar o diagnóstico. Nessa categorização nosológica, o autismo passa a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (Araújo & Neto, 2014) e denominado transtornos do espectro autista (TEA). (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 1).

A partir de 2014, o autismo que estava especificado como TGD, passou a ser descrito como TEA. Na revisão do CID-10, houve a diferenciação no transtorno de linguagem, e dos diagnósticos descritos como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), quadro 1:

Quadro 1- Classificação do CID-10

Nomenclatura	Código
Autismo Infantil	F.84.0
Autismo Atípico	F84.1
Transtorno Desintegrativo da Infância	F84.3
Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados	F84.4
Síndrome de Asperger	F84.5
Outros Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)	F84.8
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) sem Outra Especificação	F84.9

Fonte: CID 10

Assim, pode-se observar a díade interação social e comunicação como chave característica do TEA, porém o DSM-V traz o nível de gravidade para que os atendimentos a estas pessoas sejam subsidiados para fins de aumento de habilidades, distinguidos nos níveis os tipos de apoios.

a) Nível I – na ausência de apoio, há prejuízo social notável, dificuldades para iniciar interações, por vezes parecem apresentar um interesse reduzido por estas, 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. (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020, p. 4).

De acordo com, com os autores, o CID-11 considera, de forma mais clara, a deficiência intelectual e a linguagem funcional, e os diferentes diagnósticos são enquadrados em função do nível de prejuízos nestas habilidades cognitivas. Dessa forma, na descrição do CID -11- grupo 6A02 – descreve o TEA como,

[...] déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interação social recíproca e comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos, repetitivos e inflexíveis que são claramente atípicos ou excessivos para o indivíduo. Idade e contexto sociocultural. O início do transtorno ocorre durante o período de desenvolvimento, geralmente na primeira infância, mas os sintomas podem não se manifestar totalmente até mais tarde, quando as demandas sociais excedem as capacidades limitadas. Os déficits são suficientemente graves para causar prejuízo no funcionamento pessoal, familiar, social, educacional, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento e geralmente são uma característica abrangente do funcionamento do indivíduo observável em todos os contextos, embora possam variar de acordo com o social, educacional ou outro contexto. (CID-11, 2022)

Desta forma, atualmente a sensibilidade diagnóstica procura estabelecer ajudas para identificar aspectos de traços característicos de habilidades e de debilidades, conseguir inferir em um planejamento de estudos com fidelidade em detectar comorbidades associadas, determinar um esquema de evoluções cognitivas e comportamentais e ainda conseguem definir uma forma multidisciplinar de atendimento voltado para as características individuais do TEA.

No entanto, deve-se ressaltar que comorbidades e/ou dupla excepcionalidade podem ocorrer no TEA, dentre as quais podem ser: síndromes genéticas, comprometimento auditivo, microcefalia, síndrome de Morsier (displasia septo-óptica), toxoplasmose congênita, comprometimento piramidal, extrapiramidal, práxis de aspecto motor fino e grosso, má formação do sistema nervoso central (SNC), síndromes epiléticas, síndromes neurometabólicas, síndrome fetal alcoólica, síndrome de Down, síndrome de Rett, síndrome de X-frágil, Síndrome de Duchenne, deficiência intelectual, altas habilidades e/ou superdotação, transtorno bipolar, transtornos de tiques (complexos, múltiplos e auto agressivos), transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, transtorno DAMP (associação de uma Perturbação da Atenção, a problemas no controlo motor sobreponíveis aos descritos para a Perturbação do Desenvolvimento da Coordenação Motora), síndrome de desmaturação de Zappella, distúrbio do sono, transtorno de ansiedade, transtorno opositor desafiador, transtorno de linguagem, transtorno compulsivo obsessivo, transtorno de fobia específica, transtorno depressivo maior, esquizofrenia, transtornos psicóticos. (VALDEZ, 2014)

Como pôde-se observar, a co-ocorrência de diagnósticos sindrômicos ou de transtorno psiquiátrico comórbido é de legitimidade neurológica e/ou psiquiátrica, os avanços neurobiológicos, genéticos, diagnósticos e terapêuticos fazem com que o autismo seja uma das patologias mais complexas, que requer um grande compromisso científico para orientar e trabalhar com os indivíduos com autismo.

O CID-11, utiliza novos códigos e exclui a Síndrome de Rett, do conjunto do TEA,

- 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
- 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

- 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
- 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
- 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.
- LD90.4 – Síndrome de Rett; (OMS, CID-11)

Vale ressaltar que os critérios eleitos nos manuais, são utilizados pelos sistemas de ensino para eleger o TEA em sua complexidade e assegurar legalmente os serviços oferecidos pela Educação Especial. Neste sentido, busca-se ir além das classificações, para oferecer o apoio necessário aos alunos TEA de forma precoce desde o início da escolarização.

Com a etiologia do TEA definida como transtorno do neurodesenvolvimento, os manuais de critérios diagnósticos avançam para aumentar os domínios específicos dos quadros que o TEA. Este fato pode ter impactos na prevalência dos casos diagnosticados.

Prevalência do TEA

A contextualização realizada até aqui sobre a forma como o TEA foi se caracterizando como um transtorno do neurodesenvolvimento, mostra que os estudos mais recentes têm considerado a influência de novos fatores, como os genéticos, e se preocupado em conhecer a prevalência dos casos de TEA em vários países. No entanto, Volkmar et al. (2004) apresenta que os dados epidemiológicos, são limitados sobre esse público específico, visto que o quadro é de complexo diagnóstico, pois as alterações de interação social, comunicação e padrões de comportamentos restritos podem se apresentar de forma distinta com mais funcionalidade e também culturalmente aceita.

Nesse sentido, a revisão de Wing e Potter (2009) investigou 39 estudos epidemiológicos desde 1966, conseguindo examinar a prevalência do TEA, esse trabalho assinalou a prevalência de 4 ou 5 crianças cada 10.000 pessoas. Considerando o TEA dentro dos transtornos generalizados do desenvolvimento, Fombonne (2005; 2006) evidenciou que havia uma prevalência, no Canadá, de 10,1 casos a cada 10.000 nascimentos em 2004.

Com relação as possíveis causas do aumento na prevalência do TEA, pesquisas de Wing e Potter (2009), consideraram as mudanças nos critérios diagnósticos, diferenças nos métodos utilizados nos estudos sobre o TEA, aumento da consciência por parte dos pais,

profissionais, professores e pessoas da comunidade em geral acerca da existência do TEA, desenvolvimento de serviços especializados facilitando os registros dos casos.

Estudos de Baron-Cohen (2005) apontam uma relação entre mulheres e homens com TEA nível leve, sem deficiência intelectual em um número de 1 para cada 10 pessoas, sendo que os homens entravam na estatística e as mulheres ainda não tinham o diagnóstico da mesma forma. Ehlers e Gillbert (1998) evidenciaram uma prevalência de 36 casos de TEA, com Síndrome de Asperger para cada 10.000 pessoas.

Para a base de estudos genômicos, Folstein e Rutter (1977) e mais tarde Ritvo (1985), posteriormente Bailey et al. (1995), Monaco e Bailey (2001), evidenciam que há probabilidade de 60% de ocorrência do autismo em famílias que já tenham tido o diagnóstico em um do irmão. Quando os estudos foram mais aprofundados foram registradas taxas de 20% a 30% para formas mais moderadas e graves de apresentação do autismo.

No caso de já existirem dois afetados em uma irmandade, o risco aumenta consideravelmente para 20-30%. Esses dados destacam a necessidade de fornecer aconselhamento genético à família, antes do nascimento de outra criança afetada, bem como o acompanhamento adequado dos irmãos, mesmo aqueles supostamente saudáveis. (ARBERAS, 2014, p. 178)

Há estudos que estimam que se apresentam autismo em comorbidades que podem aumentar a prevalência do autismo na comunidade em geral, o Centro de Controle de Doenças e Prevenção do governo dos EUA (CDC) faz um controle de prevalência do autismo há alguns anos e que atualmente esses dados foram revisados.



Fonte: <https://tismoo.us/tag/prevalencia/#:-:text=2021%2C%20dois%20relat%C3%B3rios%20do%20CDC,num%20estudo%20feito%20em%202018.>

Os dados apresentados no quadro acima, mostram uma crescente proporção de caso de autismo nos Estados Unidos, com uma taxa média de 1 para cada 44 crianças em uma amostra de criança na faixa etária de 8 anos de idade. O CDC, emitiu um relatório onde os meninos têm quatro vezes maior incidência de diagnóstico de autismo do que as meninas.

Este relatório fornece dados atualizados sobre prevalência e características de TEA entre crianças de 8 anos de 11 locais da Rede ADDM em 2018, incluindo prevalência por local, sexo, raça e etnia e status socioeconômico do bairro (SES). As crianças com TEA também são classificadas em termos de deficiência intelectual concomitante (com base em dados de testes cognitivos), o número identificado em ambientes médicos e educacionais, idades médias na primeira avaliação e idades médias no diagnóstico. Prestadores de serviços de saúde e serviços, educadores, pesquisadores e formuladores de políticas podem usar os dados da ADDM Network para informar a alocação equitativa de serviços e suporte para crianças com TEA e suas famílias. (MAENNER et al., 2021, p. 1-16)

Maenner et al. (2020), relataram que entre as crianças identificadas com autismo que possuíam escores do quociente de inteligência (QI) disponíveis, aproximadamente um terço também apresentava deficiência intelectual.

Ressalta-se que os números podem variar de um local para outro, o relatório do CDC se baseia em dados de 2018 em 11 comunidades da rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM sigla em inglês). As taxas de autismo nessas comunidades variaram de 1 em 60 (1,7%) em Missouri a 1 em 26 (3,9%) na Califórnia.

No Japão, Iwasa et al. (2021), desenvolveram estudo com vistas a identificar a incidência cumulativa de transtorno do espectro do autismo (TEA) em uma população minuciosamente rastreada e examinar as características comportamentais e motoras observadas em crianças com TEA na idade de 18 meses, fazendo uma triagem e posteriormente, aos 6 anos de idade, resultando em 3,1% (4,3% dos meninos e 2,0% das meninas) foram diagnosticados com TEA por seus pediatras assistentes.

Na China, Zhou et al. (2020), encontraram uma prevalência de 0.70% das crianças com idade de 6 a 12 anos com autismo,

A taxa de prevalência de TEA observada foi de 0,29% (IC 95%: 0,26%-0,32%) para a população geral. Após ajuste para as taxas de resposta, o número estimado de casos de TEA foi de 867 na amostra da população-alvo, alcançando uma prevalência estimada de 0,70% (IC 95%: 0,64%-0,74%). A prevalência foi significativamente maior em meninos do que em meninas (0,95%; IC 95%: 0,87%-1,02% versus 0,30%; IC 95%: 0,26%-0,34%; $P < 0,001$). Dos 363 casos confirmados de TEA, 43,3% foram recém-diagnosticados, sendo que a maioria (90,4%) frequentava escolas regulares, e 68,8% das crianças com TEA apresentavam pelo menos uma comorbidades neuropsiquiátrica. (p. 961-971).

Um estudo publicado sobre prevalência do TEA abrangendo a região do Centro de Portugal, rastreou as crianças entre os 7 e 9 anos matriculadas, nos anos letivos de 2016 e 2017, em escolas primárias desta região, indicando aumento na prevalência, nesse país. De acordo com, Rasga et al. (2020),

Foram rastreadas 13 690 crianças de 173 escolas. A prevalência estimada para a PEA na região Centro foi de 0,5% (IC95% 0,3-0,7). Nas escolas com unidades de apoio especializado para autismo, observou-se uma prevalência substancialmente mais elevada de 3,3% (IC95% 2,7-3,9), indicando que a maioria das crianças está a receber o apoio educativo mais indicado. (p. 47-51)

No Brasil, um estudo preliminar, com dados de 2007, levantados na dissertação de mestrado de Ribeiro (2007), pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, publicado posteriormente por Paula et al. (2011),

Este estudo piloto apresenta resultados preliminares sobre a prevalência do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na América do Sul. Foi um estudo de três fases realizado em uma cidade típica do Sudeste do Brasil. A definição de caso foi baseada em uma combinação de instrumentos padronizados e avaliações clínicas por especialistas. A prevalência de PDD foi de 27,2/10.000 (IC 95%: 17,6-36,8) e algumas hipóteses foram levantadas para explicar essa baixa frequência. Os achados clínicos dos casos de PDD foram consistentes com dados anteriores, como preponderância masculina, mais crianças diagnosticadas com PDD-NOS do que com transtorno autista, e metade delas nascidas de mães mais velhas. Além disso, o estudo levantou preocupações sobre o tratamento dos casos, porque a identificação do PDD foi tardia e o acesso aos serviços foi muito limitado. (p. 1738-1742)

Portanto o resultado em 2011, quando o estudo foi publicado, como dados preliminares esse estudo piloto realizado por Ribeiro (2007) apresentou um número de prevalência de 1 criança com autismo a cada 367. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada em uma pequena amostra de corte transversal, com dados de fevereiro de 2006 a junho de 2007, na cidade de Atibaia Estado de São Paulo, em um bairro, onde das 1470 crianças do bairro, foram indicadas 99 como suspeitas, 12 foram excluídas por não preencherem critérios de inclusão, 10 crianças não foram localizadas ou não compareceram, totalizando uma amostra de 76 crianças.

Beck (2017), em sua dissertação de mestrado pela Universidade do Sul de Santa Catarina, realizou uma pesquisa indivíduos diagnosticados com TEA e cadastrados em órgãos públicos ou privados confiáveis, independentemente da idade, que tiveram seus dados enviados pelas instituições, AMAs, APAEs e ABRAS no sul do Brasil, no período de dezembro de 2016 a maio de 2017.

O cálculo da prevalência considerou o número de casos reportado em cada município que enviou seus dados e a população correspondente, em cada Estado do Sul do Brasil. A prevalência por Estado corresponde ao somatório de casos relatados no Estado (segundo os municípios que enviaram seus dados) dividido pelo somatório da população total dos municípios estudados, e foi expressa na constante 10.000 habitantes. Os dados populacionais foram captados da base de dados do Datasus, a partir da Projeção da População das Unidades da Federação por sexo e idade: 2000-2030, disponibilizada pelo IBGE, para o ano intercensitário 2016. (p. 25)

O resultado da pesquisa, aponta para um cálculo de estimativa, foram 212 instituições no estado do Rio Grande do Sul, outras 195 instituições no estado de Santa Catarina e soma-se 222 instituições no estado do Paraná. A taxa de envio de dados de cada estado foi de 10,4% do estado do Rio Grande do Sul, 19,8% do estado de Santa Catarina e 2,3% do estado do Paraná.

Observa-se que no Brasil os dados fidedignos em âmbito nacional para a realidade, são escassos, no ano de 2021 a Lei Nº 13.861, de 18 de julho de 2019 altera a Lei nº 7.853, de

24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos, passando a vigorar a partir de 2022.

Para a prevalência dos casos, considerando o aumento, cabe ressaltar que para esta hipótese devemos levar em consideração os avanços científicos na identificação e caracterização do TEA como descrito no capítulo anterior e conseqüentemente a partir dessa evolução, o diagnóstico precoce, pois foi relatado nas pesquisas descritas acima a idade dos participantes, sendo estas crianças com idade menos precoce.

A precocidade do diagnóstico nos últimos anos, é um dos pontos fortes de aumento dos casos, a capacitação de equipes multidisciplinares e outro ponto a ser considerado são os estudos em diferentes frentes que abarcam a complexidade do TEA.

Ainda, destaca-se a incidência em meninas e mulheres, que também por questões culturais tem uma maior dificuldade no diagnóstico, pois sabe-se que os estudos primários foram baseados no sexo masculino.

Estes pontos fazem com que posteriormente se tenham dados mais qualitativos, quantitativos e confiáveis na busca da prevalência do TEA no Brasil, tanto para busca de dados científicos para pesquisas quanto na construção de políticas públicas para o atendimento a este público.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Inclusão e legislação no contexto brasileiro e internacional

Historicamente a Educação Especial (EE) foi marcada por um longo período, onde a pessoa com deficiência não tinha acesso nem oportunidade de educação. Sendo considerada a pessoa com deficiência aquela que devido a causas fundamentalmente orgânicas em um modelo médico, não era apta à aprendizagem na escola comum. Assim, a Educação Especial passou por um contexto de transformações que se prolonga desde o século XIX com a fase de institucionalização para a educação das pessoas com deficiência, constituindo ao longo da sua trajetória a garantia de direito nas políticas de vários países.

O Brasil iniciou sua atenção às pessoas com deficiência pautado nas ideias europeias, considerando a incapacidade como referência no atendimento especializado e restringindo o processo educacional mais amplo. Kassar (2011) apresenta em seu artigo, diferentes decretos onde o Estado assumiu a formação de um grupo de “anormais”, para designar o impedimento à escolarização, tendo este grupo os “débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdos-mudos” e os “delinquentes” (KASSAR, 2011, p. 43, **grifo** da autora).

Capellini (2004) destaca que no Brasil o processo histórico da EE teve uma trajetória de acesso escasso à escolarização de pessoas com deficiência, corroborando com os estudos de Kassar (2011), pois as primeiras instituições foram para cegos e surdos, deficiências que eram mais visíveis e foram as primeiras a serem notadas. A esse respeito, Santos (2016), pontua que “a busca pela efetivação dos princípios de uma “educação inclusiva”, “para todos” e de qualidade marca o período de transição entre os séculos XX e XXI, mas a transição educacional é processual e contínua, fruto de transformações sociais, culturais e políticas” (p. 111).

O Brasil foi construindo a história da Educação Especial, seguindo as tendências e as experiências internacionais de educação e assinando acordos internacionais, como a Convenção de 1960 da UNESCO, para a luta contra a discriminação na educação. Em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) se reconheceu a educação para os excepcionais, que poderiam ser matriculados em escolas regulares, se fosse possível o atendimento, porém como Kassar (2011) ressalta que não se garantiu o apoio financeiro necessário às instituições.

O marco decisivo para a Educação Especial pode ser considerado a partir de 1970 com o cenário político de golpe militar, o Brasil precisou ir se adequando ao movimento internacional de inclusão. Em 1971, houve a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), dando espaço para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP),

que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011).

Vários autores como, Saviani (2008), Gallagher (1974), Jannuzzi (2004), Arruda, Kassar e Santos (2006), compartilham o entendimento de uma educação baseada na Teoria do Capital Humano, onde o Estado não dispensou os recursos do setor privado para a Educação Especial. A esse respeito, Capellini (2004) apontou junto com outros pesquisadores que,

[...] houve a proliferação dos serviços especializados que se tornaram verdadeiros subsistemas educacionais, passando a influenciar a filosofia da prestação de serviços de Educação Especial. A iniciativa privada, passou a ocupar um lugar cada vez maior na estrutura destes serviços, o que de fato favoreceu a omissão do poder público que se restringiu as iniciativas de implantar classes especiais nas escolas públicas e subsidiar escolas especiais no setor privado (p. 35).

A escolarização dos alunos com deficiência foi amplamente delegada para as instituições privadas de educação especial, os fracassos escolares nas classes especiais implementadas nos espaços físicos do ensino comum, faziam com que os alunos saíssem das escolas comuns e passassem a frequentar as escolas especiais. Segundo Capellini (2004) os dados apontados pela Secretaria da Educação Especial (BRASIL, 1994), revelaram que entre “os alunos atendidos pela Educação Especial 70% eram diagnosticados com deficiência mental e, destes 73% eram em nível leve” (CAPELLINI, 2004, p. 35).

Nesse contexto, o princípio de normalização ganhou força, segundo Januzzi (2004),

Integração ou Normalização – mainstreaming – Nessa mesma década, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da normalização, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980, e ainda hoje é citado. [...]Tenuemente se vai mostrando a responsabilidade de o meio também se modificar, mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente. (JANUZZI, 2004, p. 16-17)

Kassar (2011) explica que na década de 70 os Estados Unidos aprovam o IDEA (Individuals with Disabilities Act), com diretrizes educacionais norteadoras para o indivíduo com deficiência, baseado no princípio de normalização.

Na Inglaterra, em 1978 com o *Special Needs Report* ou Relatório Warnock, apresentou a um modelo educacional, onde as instituições estivessem preparadas para a educação especial, sendo capazes de prestar esse serviço também às pessoas que têm dificuldades de aprendizagem, numa tentativa de expandir a ideia de inclusão escolar.

Mendes (2006), que define o princípio de normalização como proposta chave de serviço e meios que seriam atingidos no atendimento às pessoas com deficiências, ressaltando a importância do ambiente social em que os indivíduos estão inseridos como uma das questões pertinentes ao processo de aprendizagem. Mendes (2006), alerta que,

As subseqüentes implicações desse princípio foram influenciadas pelas propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de “normalização dos estilos de vida” para “normalização de serviços”, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coletâneos considerados normais (p. 389).

A autora aponta que houve uma movimentação intensa para a desinstitucionalização das pessoas com deficiência, que até o momento eram vistas como pessoas que necessitavam de um único lugar que oportunizasse a aprendizagem sem levar em conta o papel social desempenhado por essa população. Mendes (2011) alerta que uma das medidas que teve maior impacto para a Educação Especial, foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos, que incentivou a implementação gradual de serviços educacionais na comunidade, *Mainstreaming*, sendo que esta perspectiva de atendimento foi amplamente difundida no contexto internacional. Esse movimento foi citado por Januzzi (2004), como um sistema de integração de pessoas com deficiência em escolas comuns com a finalidade de normalizar a deficiência.

Rahme (2013), detalha como esse movimento foi implementado na Itália,

[...] o *mainstreaming* se dará de uma forma geral: a integração estendida a todos os indivíduos, independentemente do tipo de limitação que eles possam ter. A filosofia subjacente à defesa deste tipo de integração é a do confronto e aprendizagem mútua. Confronto no sentido de fazer com que ambos os indivíduos, os ditos "normais" e os "especiais" encarem-se uns aos outros no convívio diário na escola, repartições e comunidade. Aprendizagem no sentido de que tal confronto origina a modificação da percepção que ambos os grupos possuem a respeito um do outro (p. 103-104).

A integração foi a forma encontrada para inserir os alunos no espaço da escola comum, porém integrar neste contexto era colocar o aluno independentemente da sua deficiência, grau de severidade ou especificidade, na escola com os demais, dentro de uma filosofia de enfrentamento das dificuldades, para uma aprendizagem recíproca, estando junto fisicamente, porém, sem que houvesse singularidade no atendimento dos alunos com deficiência.

A preocupação inicial não era a estruturação curricular ou do ambiente para receber os alunos, mas, sim agrupá-los na escola para convívio social. A estrutura de organização do serviço da Educação Especial, nos Estados Unidos, estava baseada em um sistema cascata, que segundo Mendes (2006), se constituía por níveis de integração que envolviam a classe comum com ou sem apoio, a sala regular com associação de algum serviço complementar e a classe especial, com permanência do aluno em tempo integral ou em tempo parcial. Integram essa estrutura, as escolas especializadas, as casas lares de apoio, os ambientes institucionais hospitalares e/ou residenciais. Esse sistema de ensino na Educação Especial, pressupunha uma possibilidade de mudança de nível para o aluno, buscando um grau maior de integração escolar com base nas potencialidades e no progresso do aluno.

Mendes (2006) mostra a operacionalização realizada no Reino Unido e na Suécia, que indicaram arranjos baseados nos mesmos princípios de inclusão que o Estados Unidos, sendo que as pessoas com deficiência estariam nas escolas comuns, conforme a organização do sistema cascata. No entanto, Marchesi (2004) esclarece que a integração não pode ser vista como um movimento que procura unicamente incorporar os alunos com deficiências nas escolas regulares. A autora argumenta que é preciso ir além da integração física e buscar “uma mudança dirigida ao estabelecimento de objetivos mais amplos e equilibrados, à definição de um currículo mais flexível e à formação de todos os professores na atenção à diversidade dos alunos” (p. 23).

Diante desse cenário, contempla-se que a concepção de uma educação para todos já vinha acontecendo em diferentes países e se fortalecendo com a publicação das políticas internacionais como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, promovida pela UNESCO, na Tailândia em 1990.

Capellini (2004), assinala o surgimento de uma nova perspectiva para a Educação Especial a partir de 1988 com a Constituição Federal que designa o direito de igualdade e de educação para todos, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA) e a modificação da LDBEN (1996), que visam garantir os direitos constitucionais de todos os alunos.

Numa análise robusta sobre a constituição da Educação Especial no Brasil, Kassar (2011) considerou em seus estudos, três pontas de movimentos internacionais, que deram aporte para a criação da Educação Inclusiva no Brasil: a primeira foi a partir das preocupações internacionais com a inclusão de pessoas que adquiriram deficiências em decorrência das guerras necessitando de empregos e indenizações. A segunda foi a busca de pais e profissionais pela conquista de direitos educacionais à essa população e a terceira a aceitação das convenções internacionais por parte dos Estados.

De início a Educação Especial no Brasil, se deu no ápice da filosofia da integração fomentada no contexto internacional, permanecendo nela como integração escolar até o início da disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva. A Constituição de 1964, previa o plano nacional de Educação que subsequente seria apresentado na Lei da Educação 5.692/71 (BRASIL, 1971), segundo Kassar (2011), esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial, pautado nos princípios da normalização e integração de cunho internacional, difundidos desde o final da década de 1950. Tal discussão foi deflagrada no país a partir da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, que trouxe pressupostos importantes adotados formalmente no Brasil.

De acordo com Mantoan (2003), “quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos [...] toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência” (p. 22). Assim, foram lançados os alicerces das políticas educacionais públicas de caráter universal que deflagraram a proposta de educação inclusiva.

Então a discussão no Brasil em torno da educação para todos com a finalidade de uma educação inclusiva, perpassa pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e, se intensifica com a Declaração de Salamanca em 1994, com a proposição de garantir educação de qualidade para todos com a promoção das transformações que sejam necessárias para a escola inclusiva.

Os aspectos históricos apresentados mostram que na Educação Especial, o princípio de que as crianças devem ter a oportunidade de conviver e se desenvolver juntas, “independentemente de suas dificuldades e diferenças”, (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) fazem parte do discurso em pauta nos documentos que difundem a Educação Inclusiva no Brasil, desde a década de 1990.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), o Brasil agrega vários princípios orientadores da educação inclusiva oriundos da Declaração de Salamanca, tais como, direito fundamental de oportunidade de aprendizagem, as características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem individuais, organização dos sistemas e programas educacionais, atitudes inclusivas. No que se refere especificamente as pessoas com deficiência, os documentos legais visam garantir a organização do sistema público do ensino comum.

Em 1999, o Brasil implementou, através do Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trouxe o caderno Estratégia para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), com orientações para os professores no processo de ajuste da escola comum para receber alunos com NEE, que tinham o objetivo de promover normativas para a inclusão. A terminologia, alunos com necessidades especiais, já era utilizada pelo MEC nos anos 60, mas com pouco êxito, pois o entendimento para as necessidades especiais reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem, podem apresentar necessidades distintas com diferentes níveis de gravidade e em diferentes momentos.

Os PCN's, trouxeram outro caderno de referência da educação para a diversidade que continha recomendações internacionais, diferenciando assim a Educação Especial e Inclusiva no país. Porém, ainda em 1999, foi regulamentada a Lei nº 7.853/99 (BRASIL, 1999), que dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

definindo a educação especial como uma modalidade transversal para todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Com a Declaração de Montreal em 2001, foram apresentados os direitos da pessoa com deficiência intelectual. Nesse período, no Brasil foram regulamentadas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, com a Resolução 02/2001 CNE/CEB (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação PNE Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que definiu a criação e implementação da Educação Especial, com metas de formação inicial e continuada de professores para trabalhar com os alunos PAEE com apoio de profissionais aptos e recursos para atender a diversidade. A Educação Especial passou a ser definida como,

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001)

O público-alvo foi definido com clareza, inserindo neste público alunos com deficiências, limitações de causa orgânica ou não, limitações na comunicação e altas habilidades e superdotação,

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001)

No que se refere a organização e operacionalização pedagógica curricular para o atendimento educacional, a Resolução 02/2011 CNE/CEB (BRASIL, 2001), definiu que,

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001)

O Art. 8º da Resolução 02/2011 CNE/CEE (BRASIL, 2001), a presença do serviço de AEE para a sala de aula regular, com atuação colaborativa entre o professor do ensino comum e do professor especialista em educação especial, além do apoio pedagógico em sala de recursos e a articulação de processo inclusivo mediante a aprendizagem colaborativa em sala de aula,

destacando o trabalho de equipe na escola, das redes de apoio e da família. Nesse contexto, o AEE começa a ser reconhecido como instrumento de apoio dentro da escola comum e juntamente com a Escola Especializada complementam na Educação Especial.

A Resolução 02/2011 CNE/CE (BRASIL, 2001), insere em seu texto a caracterização dos professores e estabelece no Art. 18 quem pode atuar na inclusão dos alunos PAEE. No intuito de atingir a população a quem se estava ofertando o serviço de Educação Especial, foram considerados dois tipos de formação profissional. No primeiro o professor capacitado com acesso ao conteúdo sobre educação especial em sua formação. No segundo o professor especialista que receberia formação em curso de especialização na área da Educação Especial,

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, que foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores (BRASIL, 2001)

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001)

A inclusão escolar garantida por leis, diretrizes, decretos, orientações, instruções e tratados teve impactos significativos para o avanço da educação especial no Brasil, mas, por si só não assegura a implementação de atitudes inclusivas. Capellini (2004) faz uma análise oportuna para este momento da inclusão, destacando a necessidade dos envolvidos na educação inclusiva estarem atentos às influências sociais, econômicas e culturais para evitar a proposição de “propostas e programas irrealísticos que, mais do que contribuir para a melhoria de sua qualidade, podem contribuir para sua deturpação e extinção” (p. 43).

A autora destacou ainda que apesar dos avanços no atendimento da escola comum aos alunos PAEE, naquele momento havia carência de oferta de vagas, falta de formação de professores e de estrutura nas escolas comuns.

No ano de 2003, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo apoiar a formação de sistemas de ensino educacionais inclusivos, e em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento: O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004), com a finalidade de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito à acessibilidade com base nos movimentos mundiais para a inclusão.

No ano de 2007 foi estabelecido pelo governo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que fomentou a formação de professores para a Educação Especial com vistas a implementação de salas de recursos e, a promoção e permanência dos alunos através da obrigatoriedade de matrícula prevista desde 2001. Esse documento se constituiu a partir da movimentação de diferentes setores para a construção de políticas públicas para a inclusão. Com base no Decreto nº 6.094/2007, o PDE estabeleceu nas diretrizes, do Compromisso Todos pela Educação, a garantia de inclusão e atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2007).

O financiamento para a escola pública, destinado a manutenção do atendimento aos alunos PAEE, foi incorporado nas políticas públicas no ano de 2008, visando o desenvolvimento da inclusão nos sistemas públicos de ensino. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantiu o duplo cômputo das matrículas desses estudantes e definiu o AEE como complementar ou suplementar à escolarização, dentre outras medidas (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerou o movimento social pela inclusão como ação política, social, cultural e pedagógica. E defendeu o direito de todos os alunos aprenderem e participarem juntos sem nenhum tipo de discriminação e, assegurou a oferta da educação especial como AEE de maneira complementar ou suplementar a inclusão (BRASIL, 2008).

A partir da PNEEPEI (2008), definiu-se os alunos público-alvo da Educação Especial é uma parte do público da educação inclusiva, nesse último grupo estão todas as minorias, indígenas, negros, imigrantes, mulheres, homo afetivos, pessoas em situação de vulnerabilidade e, especificamente na Educação Especial para o atendimento educacional especializado estão os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (PNEEPEI, 2008)

O conjunto de conquistas da Educação Especial que culminou na PNEEPEI (2008) sistematizou como área de conhecimento transversal a partir da oferta de AEE. Assim,

A reorganização da educação brasileira, tendo em vista o princípio da inclusão escolar, provocou vários questionamentos sobre a funcionalidade das alterações propostas; a forma como estão sendo executadas e as possibilidades de concretização destas mudanças; a formação dos professores para lidar com os desafios advindos desta nova realidade etc. (SOUZA, 2017, p.280).

Enquanto área transversal de conhecimento, a Educação Especial por meio do AEE perpassa todas as modalidades de ensino como AEE como um serviço de estratégia educacional que pode promover a interação entre todos os alunos e fortalecer as estratégias de ensino-

aprendizagem sem qualquer tipo de segregação ou exclusão. O serviço de AEE, após a PNEEPEI (2008) foi definido como um processo de atendimento diferenciado da sala de aula comum, oferecido em contra turno escolar, “[...] O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo” (PNEEPEI, 2008).

A esse respeito, Zerbato (2014), retrata que em diversas salas de recursos espalhadas por diferentes regiões do Brasil, os professores de Educação Especial trabalham de maneira independente, sendo necessário a proposição de diretrizes nacionais de orientações da prática pedagógica. E complementa que há dificuldades de organização, funcionamento, planejamento sistematizado, e de execução do serviço do AEE. Pois a PNEEPEI (2008) é flexível para permitir que cada região defina suas especificidades e necessidades, “Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes” (PNEEPEI, 2008).

A falta de diretrizes com orientações claras sobre o papel do AEE na Educação Inclusiva, inviabiliza a troca de informações, o preparo dos conteúdos e materiais, bem como, a proposição das adaptações curriculares necessárias. Durante muitos anos a Educação Especial foi assistencialista e serviu de apoio social para a integração dos alunos.

Nesse contexto, Educação Especial e Regular coexistiram de maneira paralela, formando um sistema dual de ensino. Para Dambros (2018),

A política nacional não superou a dualidade entre ensino regular e EE. Na perspectiva inclusiva, encontramos uma centralidade do atendimento da pessoa com deficiência no professor do AEE, que tem sido postulado como o detentor de técnicas e recursos para escolarização de alunos com deficiência. (p. 54)

O que se observa, no contexto atual, é que o professor que atende no serviço do AEE é visto como o único que pode adaptar e atender o aluno PAEE e, sem ele o aluno torna-se incapaz de aprender. E o professor do ensino comum é o responsável por toda a turma, o papel dele é incluir o aluno nas atividades de sala de aula, com o apoio do professor especialista. Essa visão é equivocada e reforça a dualidade entre o ensino comum e especial, dificultando a organização de espaços e metodologias de trocas equilibradas e alinhadas com o mesmo objetivo.

Gallo (2016) realizou uma pesquisa de campo onde conseguiu evidenciar que a legislação da educação especial na perspectiva inclusiva ainda está voltada para a deficiência. A autora registrou, a partir dos relatos dos professores de escolas regulares, que 90% das crianças incluídas não acompanhavam os conteúdos ensinados. As causas descritas pelos

professores foram principalmente, superlotação das salas de aula, falta de tempo e conhecimentos específicos para a proposição de adaptações curriculares e a necessidade oferta de atendimento individualizado e específico.

O serviço do AEE, neste sentido, parece não estar cumprindo o papel de suporte ao professor do ensino comum, como estabelecido na PNEEPEI (2008), pois falha em trazer práticas colaborativas e identificar as demandas de necessidades específicas dos alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008)

Na PNEEPEI (2008), a articulação deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e ser utilizada como estratégia do instrumento de avaliação e de monitoramento, destacando o Plano Educacional Especializado (PEE), construído com professores do AEE em conjunto com os professores do ensino comum e a equipe multidisciplinar que atende o aluno. Para Gallo (2016), essa articulação na prática cotidiana não se reflete em resultados satisfatórios para os professores, a autora ressalta que,

[...] para caracterização da inclusão é necessário certificar-se de que as crianças incluídas além de frequentarem a escola, participem das atividades propostas e tenham aquisição de conhecimento. É preciso identificar as barreiras que impedem esta aquisição do conhecimento para depois eliminá-las, podendo ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a maneira como se ensina e até as barreiras atitudinais das pessoas envolvidas neste processo de inclusão (p. 18)

A falta de articulação entre os serviços de AEE e o ensino regular também pode representar uma barreira no processo de inclusão, a PNEEPEI (2008) recomenda que “ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (p. 1).”

Porém a dualidade entre o serviço do AEE e do ensino comum pela falta de articulação entre eles, comprometem o resultado, pois o distanciamento entre um e outro traz para o aluno importantes defasagens no processo de aprendizagem, entendendo que os procedimentos de ensino são baseados nos objetivos comuns de convivência na diversidade. De um lado temos o professor especialista com objetivos voltados as especificidades do aluno e, de outro lado temos o professor do ensino comum, com seus objetivos para a turma. Os trabalhos dos dois são complementares, desenvolvidos a partir da articulação e planejamento executados de maneira conjunta para os alunos PAEE e demais e os demais da turma.

O Plano Educacional Especializado para o aluno PAEE é a garantia de um trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e especial, Capellini (2004) ressalta que o plano individualizado é a base para o trabalho pedagógico, e que direciona as ações inclusivas,

Um professor que tematiza a prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe fazer e utilizar registros escritos sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas. (p. 74)

Na organização do AEE, pautada pela PNEEPEI (2008), o professor especialista desempenha sua função em contra turno e atendimento na Sala de Recursos Multifuncional (SRM). É o responsável por organizar o plano educacional especializado que orienta o trabalho de inclusão na sala de aula comum, mas as especificidades do aluno durante sua permanência em sala de aula, está sob a responsabilidade do professor regular/disciplinar.

O aluno com a necessidade de apoios múltiplos e contínuos tem direito a um monitor ou cuidador nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, e outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. Não é uma atuação voltada para o ensino e aprendizagem, mas para as necessidades essenciais (PNEEPEI, 2008).

Quando o professor do ensino comum com um trabalho isolado em sala de aula, com muitos desafios com uma turma heterogênea, quando recebe o aluno PAEE que necessita de um trabalho bem específico, direcionado às suas potencialidades, por vezes, não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para atendê-lo juntamente com os demais alunos de maneira eficaz. Ressalta-se a relevância do serviço do AEE na perspectiva do ensino colaborativo entre educação especial e ensino regular na educação inclusiva que abriga um número cada vez maior de alunos.

Mesmo com 30 anos de construção histórica ainda persistem situações desafiadoras e até mesmo falta de professores especializados para o suporte ao professor do ensino comum. Porém, desde a Resolução CNE 02/2001 (BRASIL, 2001), se manteve como profissional de suporte ao ensino comum o “professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001).

Como se vê, a lei garantiu o AEE, porém, não direcionou esse serviço à dimensão de ensino aprendizagem, mas ao apoio nas atividades essenciais, direcionando a área a uma forma de assistencialismo velado. Conforme descrito na PNEEPEI (2008),

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008).

A Lei 12.764/12, Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2013) traz o professor especialista como acompanhante. E a nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013) orienta os sistemas de ensino para a implementação desse apoio, sempre que identificada a necessidade, com vistas à acessibilidade,

comunicações e cuidados pessoais, ressaltando que, “no processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE” (BRASIL, 2013).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/15, utiliza o termo profissional de apoio escolar, e estabelece que é “[...] vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015).

Em um trecho da nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013), sobre o atendimento aos alunos PAEE, traz considerações sobre o diálogo do serviço do AEE e o ensino comum que “devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos [...] o AEE não poderá prescindir de tal articulação”. A oferta dos serviços vinculados as classes de recursos multifuncionais ocorrerão em contra turno, onde o professor especialista irá complementar ou viabilizar meios para atingir os objetivos pedagógicos.

A ampliação da medida de apoio ao aluno PAEE veio através da LBI - Lei nº 13.146/2015, que descreveu as formas de apoio em três categorias conforme segue:

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. (BRASIL, 2015)

Claramente pode-se observar que a LBI (BRASIL, 2015) assegura direito ao apoio à escolarização, em contra turno nas salas de recurso, porém, a escola precisa promover a inclusão em todas as atividades desenvolvidas promovendo as mudanças necessárias. Do contrário o sistema dual permanece, de acordo com MELLO; HOSTINS, (2018, p. 1028), por vezes, [...] a escola enquadra essas necessidades ao já estabelecido em sua cultura escolar e encaminha-o ao AEE como forma de resolução do problema e assim justifica a impossibilidade de mudar-se e adaptar-se às necessidades [...]”. Portanto, perante a legislação o serviço do AEE ainda é segregado, está dividido em serviços de cuidados pessoais, apoio e acompanhante, com definição de funções específicas (BRASIL, 2015).

Em dezembro de 2020 foi instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), a Política Nacional De Educação Especial (PNEE). Esse decreto trouxe em seu Art. 17 os conceitos de educação equitativa ofertada de maneira inclusiva e a defesa do aprendizado ao longo da vida, porém, se manteve a perspectiva fragmentada da educação especial no Brasil. Rocha et al. (2021), alerta que na história da inclusão se percebe que “[...] por vezes, o movimento é fragmentado e a forma como cada um destes grupos vai se colocando, revela individualidades, sem a devida observância às premissas em se articular como um movimento coeso e em prol de seu público” (p. 524).

O texto do Decreto 10.502/20 esclarece que todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, abertas a todos os alunos. Porém, a questão fundamental do AEE, está relacionada a forma de atender aos educandos da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional. (BRASIL, 2020).

Este ponto é crucial para o AEE bem como para a Educação Especial como área de estudo, a fim de compreender, que diante do cenário em que envolvendo este decreto, ele vem com o intuito de substituir a PNEEPEI (2008) e apresenta ao longo do seu texto que, “a PNEE 2020 deverá ser utilizada, também, como referência para a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, em consonância com as características dos educandos do público-alvo da educação especial (PNEE, 2020, p. 13).

O Art. 2º Decreto 10.502/ 20 define, “Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. E as escolas regulares inclusivas como “[...] instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos (p. 36) ”.

Em síntese, a educação especial é uma modalidade de ensino que no ensino regular está pautada no serviço do AEE, podendo haver escolas inclusivas e não inclusivas. Os registros da PNEE (2020) chamam a atenção para os índices apresentados, mostrando que no ano de 2019, menos de 40% dos alunos PAEE são atendidos pelo serviço do AEE, nos programas de SRM ou apoio à escolarização em sala de aula.

Neste sentido, a apresentação destes dados impõe às políticas públicas, aos movimentos sociais voltados à inclusão, aos pesquisadores da área de educação especial e as escolas, um quadro que já é conhecido da inclusão: a falta de atendimento adequado aos alunos PAEE. Uma das principais causas apontadas é a falta de formação profissional para atuar no

AEE e na educação inclusiva, “[...] apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica, em todo o País fizeram cursos destinados à formação continuada para atuarem com o público-alvo da educação especial (p. 24)”. Assim, pode-se inferir que o AEE ainda não está acessível a todos os alunos que dele necessitam, sobretudo, pela falta de formação inicial e continuada dos professores disciplinares e dos professores especializados para atuarem em parceria no ambiente escolar.

A PNEE (2020) apresenta uma reorganização para o serviço do AEE, na oferta, no contra turno e no turno do aluno na sala de aula com arranjo colaborativo,

O SAEE poderá ser oferecido nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, em classes e escolas regulares inclusivas, em classes e escolas especializadas ou em classes e escolas bilíngues, tanto no contra turno como nas salas de aula de maneira colaborativa, de forma complementar e suplementar (BRASIL, 2020)

Vale ressaltar que para a PNEE (2020), este serviço disponibilizado está voltado a inclusão de pessoas surdas, para os demais alunos PAEE, foram estabelecidas matrículas nas escolas-pólo, o que gerou na comunidade um descontentamento e um movimento de inquietação para o ponto de vista de escola inclusiva,

A Escola-Pólo de Atendimento Educacional Especializado deve fazer constar, em seu projeto político-pedagógico, a sua intenção de atuar no atendimento educacional especializado a um grupo específico da educação especial. Deve possuir salas de recursos multifuncionais ou específicas para o atendimento educacional especializado bem como profissionais qualificados com atuação permanente na unidade escolar. (BRASIL, 2020)

De acordo com Rocha et al. (2021), “A PNEE-2020 foi a política de educação especial mais curta da história do Brasil, que desencadeou várias discussões sobre questões e posições conflituosas, e [...] em sessão plenária pelos ministros do STF, resolveram pela suspensão e os feitos da mesma, decisão publicada em dezembro de 2020 (p. 15)”. Uma das questões apontadas para tal, foi a designação, em seu texto, de espaços segregados de AEE para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

É importante ressaltar que para o público com TEA, em específico, definir políticas públicas que possam desencadear segregação a partir de um diagnóstico é preocupante, pois o autismo deve ser levado em consideração são suas características neurodiversas, para políticas públicas eficientes. Portanto cabe compreender como são, atualmente as políticas públicas de inclusão para pessoas com autismo, como veremos a seguir.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Caracterização do aluno com TEA nas políticas de educação especial no Brasil

A partir da Declaração de Salamanca e o compromisso assumido com a educação para todos, independente “[...] das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994), as lutas dos movimentos de pais de pessoas com transtorno, profissionais e pesquisadores que atuam na Educação Especial preocupados com a inclusão escolar dos alunos com TEA ganharam força. Assim, os direitos dos alunos com TEA ao atendimento educacional especializado e o sistema de ensino inclusivos passaram a ser pautas nas políticas públicas em vários países.

Durante muito tempo, o autismo foi descrito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como condutas típicas, como se evidencia na Política Nacional da Educação Especial de 1994. Segundo Guareschi, Alves e Naujorks (2016), foi a primeira terminologia utilizada considerando um conjunto de alunos com características bastante diversas, inclusive com TEA, “a expressão condutas típica fazia referência a alunos cujos comportamentos considerados inadequados ocasionavam dificuldades de adaptação escolar e de relacionamento” (p. 376).

Mais de uma década, o aluno com autismo foi considerado dentro do grupo de alunos com condutas típicas que também era considerado como Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID), onde relacionava o autismo com a manifestação descrita por Kanner (1943) e Rutter (1970), como um quadro de esquizofrenia infantil.

Na Resolução 02/2001 CNE/CEB (BRASIL, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica se considerava alunos com necessidades especiais aqueles que apresentassem,

I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

O autismo estava inserido nesse contexto, sendo considerado dentro do subgrupo um, pois eram considerados alunos com dificuldades acentuadas. Corroborando com essa ideia a Resolução CNE/CEB nº 02/2002 (BRASIL, 2002), apresentou o termo condutas típicas na política nacional. Para as autoras, na redação desse documento não é citado a terminologia autismo, mas fica evidente na descrição da condição de conduta atípica.

Segundo as autoras que fazem uma apreciação minuciosa na Resolução CNE/CEB nº 02/2002 (BRASIL, 2002), foi observado no texto as descrições comportamentais de automutilação, alheamento, recusa em falar ou manter contato visual, bem como, padrões de comportamentos como agredir, gritar, roubar e mentir, com ausência de comprometimento ou atraso intelectual. O desempenho escolar está condicionado a intensidade dos padrões comportamentais. Guareschi, Alves e Naujorks (2016) explicam que apesar do documento trazer uma descrição ampla e pouco diretiva das condutas típicas, é possível perceber que,

[...] algumas manifestações fazem parte do autismo. Ao analisarmos os comportamentos considerados inadequados, pertencentes às condutas típicas, e as manifestações do autismo, encontramos diversas características convergentes, embora no texto não seja citado o termo autismo. Por conseguinte, é possível destacar características como o prejuízo no relacionamento social, a recusa em manter contato visual e a recusa em falar (p. 382-383).

Essa amplitude de comportamentos de condutas típicas declarada na resolução, não permite especificar o autismo, como um transtorno do neurodesenvolvimento que pode apresentar comorbidades e deficiência intelectual. No entanto, a tríade do autismo aparece claramente descrita com relação a manter contato visual, padrões restritos e repetitivos de comportamento, falhas na comunicação e interação social. O termo condutas típicas é amplo e abriga outros transtornos mentais vistos como doenças psíquicas ou condições neurotípicas,

Há crianças que se esquivam, ou mesmo se recusam terminantemente a manter contato com outras pessoas, ou com qualquer outro aspecto do ambiente sociocultural [...] em sua manifestação mais severa, encontram-se crianças que não fazem contato com a realidade, parecendo desenvolver e viver em um mundo só seu, à parte da realidade (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016, p. 383)

Em um outro estudo apresentado pelas autoras, elas citam o Documento subsidiário à política de inclusão, onde essa descrição conduz a uma questão importante, a ênfase na conduta apresentada para o termo condutas típicas impossibilita identificar pontos importantes em quadros bastante diferenciados na escola.

Nesse sentido, a falta de caracterização clara do aluno com autismo traz dificuldades para os professores na atuação prática, com relação à compreensão da complexidade e singularidade que cada transtorno do desenvolvimento requer, e as orientações para o atendimento deste público.

Em 2004, segundo as autoras, o termo autismo apareceu nos cadernos “Saberes e práticas da inclusão”, intitulado “Dificuldades acentuadas de aprendizagem – Autismo” (p. 384), ofertado pelo MEC para orientar os professores da Educação Infantil, enfatizando, portanto, o trabalho referente a inclusão dos alunos com autismo.

Essas prescrições dizem respeito tanto a práticas em “sala comum do ensino regular” quanto em “classe especial do ensino regular”. Temos, assim, sugestões quanto à

preparação dos demais alunos, às adaptações na sala de aula e no currículo e à organização da classe especial e das atividades propostas. Em seguida, o texto cita uma série de alterações do comportamento adaptativo que poderão ser observadas, como, por exemplo, choro sem causa aparente ou recusa a realizar as tarefas, que vêm acompanhadas de sugestões para evitar e, caso ocorram, enfrentar essas alterações (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016, p. 385)

Foi a partir da PNEEPEI (2008) que a nova terminologia inspirada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – IV (DSM-IV), para os alunos com autismo, passou a ser utilizada - Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Essas mudanças históricas impactam diretamente no processo de inclusão escolar, visto que o encaminhamento para a Educação Especial destes alunos depende dos critérios do DSM e do CID vigentes.

A partir das discussões empreendidas nos manuais médicos de diagnóstico e suas categorizações, a PNEEPEI (2008) adequou o termo e incluiu os subgrupos descrevendo,

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, (2008)

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, categorizou os alunos com TGD, como,

[...] aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

Houve uma alteração na denominação do TGD no Caderno de Instruções do Censo Escolar de 2011 (BRASIL, 2011), onde o autismo clássico passou a ser chamado de autismo infantil, e “[...] o termo psicose que constava entre parênteses depois da categoria transtorno desintegrativo da infância, é retirado” (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016, p. 388). A Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger permanecem separadas.

Segundo as autoras, a revisão do CID-10 contribuiu para o desenvolvimento do DSM-V, que rompeu um modelo pertencente a vários eixos, como era visto no TID e no TGD, identificando o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento, denominado transtornos do espectro autista (TEA).

No ano de 2013, o DSM-IV-TR foi substituído por uma nova edição, o DSM-5. Nessa edição, ocorreu a modificação da nomenclatura, passando a ser utilizada a terminologia transtorno do espectro autista, e a supressão das cinco categorias que figuravam entre os transtornos globais do desenvolvimento. A síndrome de Rett, com causa comprovadamente genética, foi retirada. (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016, p. 378)

Diante da nova nomenclatura nos manuais médicos, a adequação da legislação para inclusão de pessoas com TEA aconteceu a partir da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) e como complementação a orientação para a implementação da Lei nos sistemas de ensino, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2013). O Art. 1º da Lei 12.764, nos seus incisos 1º e 2º, instituiu,

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

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

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

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012)

Desta forma, a pessoa com TEA passou a ter direitos legais sob a guarda da deficiência, consequentemente o sistema educacional passou a acolher os alunos com TEA dentro das diretrizes inclusivas em todos os níveis de ensino. A Lei nº 12.764/12, (BRASIL, 2012), assegurou o direito a matrícula no ensino comum, e o AEE conforme as normativas da PNEEPEI (2008). Também assegurou o direito à presença de um profissional de apoio em sala de aula, sempre que necessário e as práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2012).

[...] o documento destaca a importância de a escolarização desses sujeitos visar à organização das atividades junto aos colegas, evitando espaços separados e horários reduzidos; da autonomia e do desenvolvimento das relações sociais; da avaliação pedagógica flexível; do estímulo à comunicação; das estratégias visuais de comunicação; da Comunicação Alternativa/Aumentativa; entre outros. (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016, p. 390)

A Nota Técnica (BRASIL, 2013), delimita também a responsabilidade dos sistemas de ensino público e privado. A organização dos serviços de apoio deve envolver a oferta do AEE, organização do Plano individualizado para o aluno com TEA e interlocução entre AEE e ensino comum.

[...] os estudantes com transtorno do espectro autista devem ter oportunidade de desenvolvimento pessoal e social, que considere suas potencialidades, bem como não restrinja sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. No processo de inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista é fundamental a articulação entre o ensino comum, os demais serviços e atividades da escola e o atendimento educacional especializado – AEE (BRASIL, 2013)

Neste contexto, fez-se necessário que os sistemas educacionais de ensino reavaliassem suas condutas, retomassem as diretrizes e implementassem os novos decretos. Sendo assim, cabe a cada estado organizar suas políticas de inclusão dos alunos com TEA.

O Estado Do Paraná e as adequações legais para alunos com Transtorno do Espectro Autista

O panorama nacional sobre o atendimento em sala de aula do aluno com TEA após a Lei 12.764/12 e a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, ficou bastante diversificado no país, em função das políticas públicas estaduais e municipais. Principalmente, no que se refere a presença do profissional de apoio em sala de aula que ficou atrelada pela lei à “comprovada necessidade”, ficando sob a responsabilidade a cada sistema de ensino.

Alicerçado na diversidade intrínseca do diagnóstico e na necessidade de ações educativas voltadas a inclusão do aluno com TEA o estado do Paraná, assumiu o compromisso com o serviço de AEE e providenciou as adequações necessárias para a escolarização no intuito de superar a esfera assistencialista e cumprir as determinações legais das políticas de inclusão.

O estado do Paraná, já havia discutido a atuação de professores de apoio à inclusão, no ano de 2003, por meio do Conselho Estadual de Educação, sob a Deliberação nº. 02/03 CEE/SEED/PR (PARANÁ, 2003), que estabeleceu normas para a Educação Especial na Educação Básica. Essa normativa previu no artigo 13º, item IV, o serviço de professor de apoio permanente em sala de aula, como,

[...] professor habilitado ou especializado em educação especial que presta atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto do ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola. Com este profissional pressupõe-se um atendimento mais individualizado, subsidiado com recursos, técnicos, tecnológicos e/ou materiais, além de códigos e linguagens mais adequadas às diferentes situações de aprendizagem. (p. 13).

Essa prestação do serviço do AEE em sala de aula, que o estado do Paraná elencou, via deliberação, foi viabilizada uma década mais tarde com o objetivo de estabelecer a comunicação alternativa e/ou aumentativa em casos em que a comunicação por meio da linguagem expressiva e receptiva representava barreiras de aprendizagem, comunicação e interação com o professor da sala regular e os colegas.

Em tal situação o professor especializado, foi designado de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC) pela Instrução Normativa nº 02/2012-SUED/SEED (PARANÁ, 2012), que o garantiu o atendimento ao aluno com deficiência física neuromotora, auxiliando nas formas de comunicação/interação e na definição, junto com os professores regulares, dos procedimentos de ensino que possibilitassem ao aluno com deficiência

desenvolver as suas capacidades e potencialidades, participando das situações práticas do cotidiano escolar.

Atualmente, o professor PAC ainda está presente nas escolas do estado do Paraná, atuando nos estabelecimentos de ensino do ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos, para atendimento de alunos com deficiência física neuromotora que apresentam formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva oral e escrita (PARANÁ 2012). O sistema de ensino estadual, também conta com a presença de um agente educacional para prestar serviço relacionado a alimentação, locomoção e higiene, cuidados essenciais para alunos com deficiências que têm necessidades específicas, no ensino comum. O Estado do Paraná dispõe ainda de como pode-se comprovar no caderno “O papel do agente educacional I no processo de inclusão dos estudantes da educação especial – conhecendo a educação especial e seus estudantes” (PARANÁ, 2017) que descreve a função nos seguintes termos:

Auxiliar Operacional Educação Especial – é o profissional que atende os estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse atendimento pode ser realizado no sistema regular de ensino e também nas Escolas Estaduais na Modalidade de Educação. O objetivo principal desse atendimento é zelar pela segurança e bem-estar desses estudantes. Acompanhando as suas necessidades.

[...] Vale ressaltar que no Estado do Paraná, existe a função específica do Auxiliar Operacional que auxilia diretamente o estudante com deficiência (p.46-47)

O estado do Paraná ampara e fundamenta o atendimento educacional aos alunos PAEE, com base nos preceitos da Constituição Federal Brasileira (1988), artigo 208, onde o atendimento aos alunos com deficiência passa a ser ofertado, de forma preferencial, no sistema regular de ensino, a Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, (BRASIL, 2009), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002), Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003), cadernos saberes e práticas (BRASIL, 2006), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Decreto nº 3.956/01 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001). Lei Nº 12.764/12 (BRASIL, 2012), Decreto nº 8368/14 - regulamentação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2014), dentre outras instruções que configuram a oferta do AEE.

Até o ano de 2015, o atendimento em sala de aula estava condicionado ao Tradutores e Intérpretes de Libras, aos professores em serviço de PAC e aos agentes educacionais. Porém, com a instituição da Lei Nº 12.764/12 e a regulamentação a partir do Decreto nº 8368/14, para

a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no Estado do Paraná, as solicitações de pais e professores, para implementar o serviço de AEE aos alunos com TEA em sala de aula aumentaram significativamente.

Neste sentido, o Estado do Paraná organizou e implementou no ano de 2016 a Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016), que estabeleceu critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, regulamentando a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Básica e a Lei 12.764/14, bem como na Deliberação nº. 02/03 CEE/PR, definindo o AEE na permanência do aluno em sala de aula como suporte pedagógico especializado.

No intuito de garantir a oferta do serviço de AEE aos alunos TEA, “[...] com comprovada necessidade relacionada à sua condição de funcionalidade para a escolarização e não relacionada à condição de deficiência” (PARANÁ, 2016), o estado definiu a função de Professor de Apoio Educacional Especial (PAEE), para atuar como “[...] agente de mediação do aprendizado e escolarização”, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, anos finais do ensino fundamental e médio, e Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2016).

Nesse cenário, se observa que o critério para estabelecer a prestação do serviço do PAEE está pautado na condição de funcionalidade do aluno com TEA para a escolarização e afirma não estar pautada à condição de deficiência. Tal funcionalidade pode ser descrita mediante o aporte da ciência da Análise do Comportamento, que envolve a aplicação sistemática dos princípios de aprendizagem para realizar uma análise funcional do comportamento de aprendizagem do aluno no intuito de compreender as suas características e considerar principalmente o que está relacionado as habilidades de aprendizagem. Segundo Abreu, Luna e Abreu (2014 p. 52), “nas últimas duas décadas, em especial, a análise do comportamento observou o surgimento e crescimento de uma linha de pesquisas voltada para a investigação do ensino de repertórios comportamentais de análises funcionais e de condições que pudessem facilitar o ensino desses repertórios em contextos aplicados”.

A análise funcional pode facilitar o processo de aprendizagem, atuando como recurso de avaliação para identificar as variáveis de eventos antecedentes que podem ser considerados barreiras de aprendizagem no ambiente escolar. Abreu, Luna e Abreu (2014) destaca que no Estados Unidos a partir da Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências, IDEA (1997), se exige especificamente a análise funcional para a tomada de decisão e planejamento, como forma de evitar caminhos desnecessários para os alunos da Educação Especial, sendo esta avaliação realizada por grupos de professores e coordenadores capacitados para a função.

Para a Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016), a avaliação da funcionalidade para a escolarização é realizada por meio de estudo de caso e este, realizado por uma equipe de profissionais formado por, “[...] especialista do Núcleo Regional da Educação, pedagogo da instituição de ensino, especialista em Educação Especial da instituição de ensino e professores da turma do estudante”. As informações investigadas durante esse processo visam “[...] avaliar as intervenções pedagógicas e apoios já realizados voltados à aprendizagem e proporem novas estratégias de trabalho” (PARANÁ, 2016).

Em função da singularidade e grande variedade de características do TEA, a avaliação de funcionalidade para a escolarização também segue critérios particulares de detecção e mensuração. No entanto, a equipe avaliadora designada para tal função precisa observar questões que vão além dos resultados de desempenho acadêmico. Principalmente pela possibilidade do TEA estar associado a outros quadros como, deficiência intelectual, transtorno de déficit de atenção com/sem hiperatividade, altas habilidades, dificuldades significativas e persistentes na comunicação social, marcada pela comunicação não verbal, ausência de reciprocidade, dificuldade para desenvolver e manter relacionamentos, condutas estereotipadas motoras e/ou verbais, padrões de comportamentos repetitivos e restritos com atividades de interesse chamadas de hiperfoco, comprometimentos no sistema sensorial tátil, vestibular, auditivo, proprioceptivo, entre outras características.

Para realizar um estudo de caso, há a necessidade de remeter-se a compreensão de forma particular, com necessidade de um trabalho interdisciplinar, com diálogo de cada uma das partes, incluindo os pais, para que juntos assumam a tarefa da análise funcional. O que se busca é auxiliar a escolarização de forma consistente, sistemática, funcional, adaptável em qualquer contexto vivenciado pelo aluno, para incluir com respeito às singularidades. Para Valdez (2016, p. 28) esse processo demanda “[...] criatividade, engenhosidade, flexibilidade e a necessidade de implantar uma variedade de ferramentas semióticas que não excluam nenhuma das disciplinas educacionais da possibilidade de compartilhar significados”.

De acordo com a Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016) o AEE não é substitutivo ao prestado pela SRM, apenas “[...] articula-se de forma colaborativa com o currículo proposto para a sala de aula comum, Sala de Recursos Multifuncional e outras atividades previstas na escola”. A garantia desse serviço de apoio em sala de aula, entendido de forma colaborativa do professor especialista, professor disciplinar do ensino comum e do professor da SRM é de fundamental importância para a inclusão dos alunos no TEA.

O apoio entre os profissionais não pode ser fragmentado, onde o professor especialista permaneça como único que conhece ou que ensina o aluno, de tal forma que os professores

disciplinares do ensino comum trabalhem numa posição de dependência do profissional especializado, fazendo com que o aluno seja acolhido em suas necessidades acadêmicas ou comportamentais somente na presença do profissional de apoio.

A Instrução Normativa, prevê a disponibilidade do PAEE cumprir 20 horas semanais, durante os cinco dias da semana, de segunda-feira a sexta-feira, para acompanhar o aluno nos 200 dias letivos e nas 800 horas previstas em calendário escolar. E a formação do profissional de apoio previsto pela Instrução é a seguinte,

[...] especialização em cursos de pós-graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio com habilitação em Magistério e Estudos Adicionais na área da deficiência mental, formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2016).

Refletir sobre o que a formação garante no processo de inclusão do aluno com TEA no contexto escolar, em sala de aula se faz importante, pois fundamentalmente nas questões de procedimentos de ensino, a formação em áreas de licenciatura e magistério permitem uma formação voltada às metodologias de ensino e a especialização na área da Educação Especial garante o acesso ao conhecimento generalista sobre transtornos, distúrbios e deficiências, facilitando o processo de inclusão escolar através de metodologias adequadas.

A formação por si só não garante que o aluno seja atendido em suas necessidades acadêmicas, comunicativas e de interação social com adultos e pares na educação inclusiva. Assim, Capellini (2014) aponta que é preciso estabelecer um trabalho dentro de uma perspectiva de ensino colaborativo, no entanto, se observa que a maioria dos atendimentos são fragmentados e falhos operacionalmente com poucas possibilidades de compartilhamento de trabalhos e habilidades. Enquanto se fala muito sobre colaboração em Educação, em muitas escolas, cada professor parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso acadêmico e comportamental de seus alunos.

Por esta perspectiva, observa-se que a Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016) apresenta a caracterização das atribuições do PAEE, que cooperam para um posicionamento de atuação colaborativa no item 5. Atribuições do Professor,

5.2 Atuar de forma colaborativa com os professores das diferentes disciplinas, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação com os colegas, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo estudante e pelo professor.
5.4. Fornecer as informações e esclarecimentos necessários, a respeito dos estudantes, a todos os profissionais envolvidos no processo educacional.

- 5.7. Trabalhar com toda a comunidade escolar na perspectiva da inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista.
- 5.8. Ampliar e possibilitar situações de aprendizagem e autonomia sem retirar o estudante para atividades isoladas do contexto da sala de aula.
- 5.11. Definir com os professores e equipe técnico-pedagógica procedimentos de avaliação que atendam cada estudante em suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, acompanhando a evolução de suas potencialidades, com vistas ao progresso global: cognitivo, emocional e social do mesmo.
- 5.12. Participar e organizar grupos de estudos com os professores da instituição de ensino, além de encontros sistemáticos para reflexão, construção e socialização de experiências e de formação continuada promovida pela SEED/DEE.
- 5.13. Oportunizar autonomia, independência e valorizar as ideias dos estudantes desafiando-os a empreenderem o planejamento de suas atividades.
- 5.14. Programar ações e estruturar o uso do tempo, do espaço, dos materiais e da realização das atividades.
- 5.15. Orientar e incentivar as famílias para o seu envolvimento e participação no processo educacional, demonstrando a importância do tratamento em saúde mental e do uso da medicação adequada a seguir, conforme orientações médicas, bem como a continuidade em outros atendimentos necessários.
- 5.16. Realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao estudante nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como atendimento aos familiares.
- 5.17. Elaborar relatório de acompanhamento contendo informações dos professores das diferentes disciplinas, da equipe pedagógica e demais profissionais envolvidos no processo de aprendizagem.
- 5.18 É vedado ao Professor de Apoio Educacional Especializado “construir” currículo paralelo em sala de aula, ou seja, trabalhar conteúdo não previstos para o ano ao qual o estudante está matriculado. (PARANÁ, 2016)

Mesmo que a perspectiva colaborativa no trabalho do PAEE não esteja visível nas redações das normativas, Zerbato (2014) reitera a concepção com a proposta de um trabalho favorável ao sucesso de escolarização dos alunos, onde a troca e a soma de conhecimento entre os professores (comum e especialista) em sala de aula, deem ao aluno suportes necessários ao aprendizado e este trabalho quando acontece de forma integrativa entre esses professores que atuam no mesmo espaço, sob uma ótica de compartilhar a docência.

As atribuições descritas, mostram como o trabalho deve ser integrado com todos os professores, equipe pedagógica, família e comunidade escolar, permitindo desta forma que o embasamento teórico metodológico não seja apenas baseado nas legislações vigentes, mas em uma concepção mais profunda e invulnerável. Além das atribuições também é relevante observar que a Instrução determina um tempo diferencial que é entendido como um horário extraclasse, para o trabalho colaborativo com os professores das diferentes disciplinas, a fim de realizar contatos com os profissionais que fazem atendimento ao estudante nas diferentes áreas (saúde, ação social, entre outras), bem como para orientações aos familiares, reconhecendo a importância do PAEE estar em contato direto com todos os envolvidos no processo de inclusão do aluno com TEA, e reafirmando a posição de trabalho colaborativo e de uma docência compartilhada.

No entanto, não é claro o trabalho colaborativo citado em toda Instrução Normativa 001/2016 SEED/SUED (PARANÁ, 2016), ou na formação dos PAEE a fundamentação em um conceito teórico de ensino colaborativo, onde o trabalho é a prática do professor especialista e do professor do ensino comum dividirem as responsabilidades em relação ao aluno com TEA. Nesse sentido que se faz necessária a pesquisa sobre o ensino colaborativo numa relação de práxis no serviço consolidado no estado do Paraná, com vistas a sistematização, instrução e organização de informações para os professores sobre a docência compartilhada afim de esclarecer o processo e, por vez ser a chave de transformação na ação educativa inclusiva.

Portanto, esta pesquisa tem por objetivo validar a Instrução Normativa 001/2016 SEED/SUED (PARANÁ, 2016) como instrução baseada no conceito instituído no viés da docência compartilhada ofertado pelo ensino público que garante qualidade e equidade na escolarização e na inclusão dos alunos com TEA. Aprofundar a pesquisa no conceito de docência compartilhada é garantir que os processos inclusivos ofertados para este grupo de alunos, diante da legislação vigente no estado do Paraná, possam servir de inspiração para municípios, outros estados e escolas privadas, no processo de inclusão escolar.

A PRÁTICA DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DOS ESTUDOS RECENTES

Para delinear a pesquisa é fundamental investigar como tem sido abordado o tema Docência Compartilhada e o AEE na inclusão escolar do aluno público-alvo da Educação Especial, nas bases científicas, pois de acordo com Viralonga, Mendes, Zerbato (2016, p. 79), “[...] dividir responsabilidades modifica a maneira de ensinar. Nesse intuito, verificou-se que diferentes pesquisas abordam a temática do ensino colaborativo ou compartilhado, como prática pedagógica na Educação Especial utilizando terminologias diferentes.

Compreender as terminologias e suas funções, é igualmente importante, visto que se utiliza o mesmo termo para diferentes funções na estratégia de inclusão. Nessa pesquisa, optou-se por utilizar o termo Docência Compartilhada para se referir ao modelo de inclusão onde o professor especialista em Educação Especial e o professor disciplinar/regente do ensino regular atuam em trabalho colaborativo diante da inclusão de alunos público-alvo da educação especial na perspectiva de ensino colaborativo.

Nas diversas áreas do conhecimento encontram-se pesquisas relacionadas ao termo “ensino colaborativo”, como colaboração e cooperação, desta forma observa-se uma dimensão relacionada as ajudas recíprocas, como sinônimo, o que leva a reflexão sobre a área da educação como um pilar de cooperação e colaboração entre professores, gestores, alunos e comunidade. Segundo Capellini (2014),

O significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneiras controversas na literatura. Há pesquisadores que acreditam que o termo cooperação é mais abrangente, com distinções hierárquicas de ajuda mútua, ao passo que, na colaboração, existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquia. (p. 83)

As pesquisas relacionadas a Educação Especial como prática, podem conter o termo colaborativo a partir de planos colaborativos, que mostram estratégias mais evidentes na construção da inclusão escolar, estes planos são produzidos a partir de uma composição entre professores do ensino regular e professores especialistas, porém o professor especialista atua em conformidade com a Sala de Recursos Multifuncional (SRM), como função ao proposto diante da Política Nacional de Educação Especial. Ou seja, o professor do ensino regular atua com a orientação do professor especialista que atende o aluno em contra turno, assim, o professor especialista permanece distante da atuação em sala de aula, nesse sentido, compreende-se que a forma de atuação, muitas vezes, não atinge a aprendizagem esperada por causa da limitação imposta pela ação em contra turno que não possibilita a troca e a prática colaborativa.

Esse é um dos aspectos mais relevantes na busca de pesquisas relacionadas aos descritores em docência compartilhada, visto como um ensino colaborativo que, não pode ser entendido como um serviço isolado, que não oportuniza uma relação de efetivo compartilhamento de ações, conhecimento e práticas inclusivas entre os profissionais.

O atendimento específico, em pequenos grupos é extremamente importante e não pode ser substituído por outras práticas, para que a Docência Compartilhada seja entendida como prática pedagógica amplia o AEE para dentro da sala de aula, oportunizando uma aprendizagem eficiente para todos os alunos. Também se encontram estudos sobre o ensino colaborativo com tendência à aprendizagem colaborativa, esse modelo está relacionado ao discurso de que os alunos através de uma aprendizagem ativa por meio do estímulo do ambiente, que leva ao pensamento crítico, ao desenvolvimento das capacidades de interação, negociação de informações, resolução de problemas e autorregulação do processo de ensino-aprendizagem por meio da metacognição.

Nesse sentido, é preciso pensar também sobre o caminho a ser percorrido pelos professores envolvidos na construção do processo de ensino e aprendizagem. É possível observar a existência de relação direta entre o perfil colaborativo de alunos e professores, onde alunos colaboram entre si e/ou professores trabalham de forma colaborativa. Porém, esse contexto difere da docência compartilhada em um ponto importante: a aprendizagem colaborativa, no caso da docência compartilhada, se aplica à professores especialistas e professores do ensino regular que necessitam construir práticas de ensino, trabalhando de maneira simultânea e colaborativa com um grupo de alunos na mesma sala de aula. Os objetivos são comuns e o auxílio é mútuo na construção do conhecimento, ou seja, o perfil colaborativo e a aprendizagem colaborativa fazem parte da docência compartilhada.

Porém, vale esclarecer que nos estudos sobre o ensino colaborativo como plano colaborativo, validados pelas autoras Capellini (2004) e Viralunga e Mendes (2014) o professor especialista planeja para o aluno do AEE e repassa ao professor disciplinar sem quaisquer trocas ou participação de ambos na construção do planejamento. Na aprendizagem colaborativa: o aluno/aluno desempenham papéis colaborativos entre eles. Nas disciplinas colaborativas: essas trabalham de forma independente, porém usam um viés de colaborar entre si em um ou outro conteúdo, e o trabalho colaborativo entre professores: com a característica de que em alguns conteúdos/metodologias específicas, planejam para o aluno do AEE.

O estágio colaborativo está relacionado à formação inicial de licenciaturas que utilizam este termo para inserir a prática de observação e participação dos acadêmicos em sala de aula, visto como uma prática na construção do perfil profissional e não como uma docência

compartilhada, pois os acadêmicos estão em processo de formação. Enquanto o ensino profissionalizante com perfil colaborativo é uma categoria que pode incluir diferentes disciplinas para o atendimento ao aluno, porém visa a entrada do aluno do AEE no mercado de trabalho.

A equipe multidisciplinar em apoio ao trabalho colaborativo, envolve profissionais de áreas diferentes que fazem atendimentos ao aluno do AEE, mas, não fazem parte do dia a dia em sala de aula do aluno na escola. E por fim, o ensino colaborativo como recurso metodológico pontual onde o professor busca apenas em um ou outro momento a participação do professor especialista, como orientador.

Diante dessa reflexão a respeito da implicação dos conceitos, na construção do entendimento e caracterização da temática de estudo, três categorias de análise podem ser propostas, sendo elas: coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada.

Na proposição dessas três categorias procurou-se inserir estudos sobre a prática pedagógica e/ou como objeto de estudo a colaboração entre professores especialistas em Educação Especial e professores do ensino comum, com metodologia voltada para a docência compartilhada e uma fundamentação teórica baseada no ensino compartilhado descrito por alguns autores como BAUWENS; HOUCARD (1995), CAPELLINI (2004), CARNEIRO (2006), DIEKER (2001), COOK; FRIEND (1995 - 1998), GARGIULO (2003), GERBER; POPP (1999), MENDES (2010), O'SHEA; O'SHEA (1997), VIRALONGA (2014), WALTER-THOMAS (1997), WEISS; LLOYD (2003), WEST; IDOL (1990), WOOD (1988), ZANATA (2004) e ZERBATO (2014).

Também se considerou autores que implementaram ações pertinentes à prática pedagógica inclusiva em sala de aula. Permitindo dessa forma, que houvesse uma construção de categorias nesta pesquisa, distribuindo-se da seguinte forma: Categoria 1: estudos sobre a Formação Continuada de Professores na perspectiva da docência compartilhada na Educação Especial. Na categoria 2, as pesquisas que têm por objetivo a intenção de aprimorar ou apresentar a Prática Pedagógica em docência compartilhada como um serviço do AEE para com a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. Na categoria 3 as pesquisas que apresentam o Estado da Arte no conjunto da Educação Especial e da Docência Compartilhada. Ainda na categoria 4, pesquisas que norteiam a Política Educacional para a docência compartilhada com o propósito de discutir sobre a política educacional voltada ao ensino colaborativo. E, especificamente a categoria 5 que aborda pesquisas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista e docência compartilhada, onde o atendimento educacional especializado

especificamente em ensino colaborativo para o aluno com TEA em sala de aula do ensino regular.

É importante compreender que cada categoria sugere que os estudos realizados tiveram como ênfase diferentes perspectivas para contemplar a docência compartilhada no processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial, nas escolas de ensino regular/comum, visando a inclusão por uma metodologia a partir de um conceito complexo e específico para este modelo de prática pedagógica.

Aproximar-se dessas leituras, que contribuem para a prática pedagógica implica diretamente na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, pois os estudos promovem a reflexão voltada à docência compartilhada como um trabalho em conjunto do professor AEE e dos professores do ensino comum, tendo como prioridade acontecer no contexto de sala de aula. A concepção de ensino colaborativo apresentada por Capellini (2004, p. 88) é baseada numa “fusão pragmática” entre professores do ensino regular e professores AEE como estratégia inclusiva que colabora na reestruturação dos procedimentos de ensino, juntando-se de forma coativa e coordenada e ambos compartilham responsabilidade de planejar e de implementar o ensino em sala de aula.

O estudo sobre a terminologia e suas funções, auxilia na compreensão do ensino colaborativo, suas características e seus objetivos como serviço do AEE em sala de aula. Capellini (2004, p.108) afirma que a “confusão entre ensino colaborativo e colaboração dos professores entre si para apoiar os alunos público-alvo da Educação Especial”, embora sejam estratégias de apoio para os alunos, também dificultam a implementação da docência compartilhada visto que, a docência compartilhada é um modelo colaborativo, vinculado de uma metodologia singular, a partir de um conceito composto por planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica.

Zerbato (2014) reitera essa concepção com a proposta de um trabalho que favorece o sucesso de escolarização dos alunos incluídos. A troca e a soma de conhecimento entre os professores (comum e especialista) em sala de aula, dão aos alunos os suportes necessários ao aprendizado. Quando esse trabalho acontece de forma integrativa entre esses professores que atuam no mesmo espaço, sob uma ótica de compartilhar a docência, o resultado pode ser oportuno a todos os alunos.

Na formação continuada de professores, as pesquisas estão pautadas na conceitualização da docência compartilhada, trazendo discussões pertinentes a formação de professores em um modelo de prestação do serviço referente ao AEE. Os principais objetivos são: definir a docência compartilhada e os papéis dos professores, a responsabilidade sob a

inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, com uma construção colaborativa entre educação especial e ensino comum, em sala de aula a partir da formação, tanto inicial como continuada de professores.

As autoras Mendes, Almeida e Toyoda (2011), relataram dificuldades na,

[...] preparação de professores por meio de cursos de curta duração não produzia os resultados esperados, uma vez que os professores continuavam chamando nossa atenção com a sensação de isolamento, impotência e incompetência para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais inseridas em suas salas de aula (p. 83).

As autoras destacaram a falta de qualificação de professores para atuar na Educação Especial, e a necessidade de fundamentar a formação dos professores para o trabalho colaborativo. As autoras escolheram como base teórica as pesquisas de Bauwens, Hourcade e Friend (1989) e Cook, Friend (1995), delineando dois modelos de trabalho colaborativo que podem ser possíveis na escola: “o coensino” ou “ensino colaborativo” e a “consultoria colaborativa”, com vistas ao AEE, segundo a demanda na formação de professores. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). E escolheram o modelo de consultoria colaborativa como estratégia de construção de um processo de sistemas inclusivos, que de início, teve como objetivo:

[...] implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para as escolas regulares com a intenção de colaborar no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais e investigar as possibilidades de trabalho colaborativo em dois momentos: formação dos estudantes na universidade e formação continuada de professores de crianças com necessidades educacionais especiais [...] (p. 85)

Todos os processos da pesquisa foram registrados, analisados, identificando os avanços e as dificuldades por mais de 10 anos, onde este ficou ativo, sofrendo modificações durante esse tempo, que produziram resultados importantes para o campo de pesquisa da Educação Especial, tanto na formação inicial com estágios colaborativos bem como na formação continuada de professores, resultando em um processo de aprendizagem mais significativo dos alunos que foram atendidos por este projeto.

Os resultados da pesquisa apontaram que o desafio do professor é, “[...] abandonar este papel tradicionalmente individual, de controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, p. 91, 2011).

Esta pesquisa trouxe como reflexão para dias atuais, a formação inicial de professores, que ainda mantém resquícios da formação tradicional, que considera o professor do ensino comum como agente principal em sala de aula para o ensino dos alunos, e o professor especialista responsável pelo ensino individual dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Mesmo quando este não está presente em sala de aula de maneira efetiva, como no caso das salas de recursos multifuncionais. Assim, o desafio para realizar uma docência compartilhada é superar a construção histórica de um sistema que dividiu e segmentou os professores e os alunos.

É complexo compreender o processo que permeia a construção da Educação Especial na perspectiva do atendimento educacional especializado, pois historicamente o atendimento às pessoas com deficiência se deu de forma assistencialista e segregada, com intenções de oferecer um serviço desvinculado do ensino comum, compreendido pelas inabilidades dos alunos com deficiência.

Os projetos de inclusão escolar foram se estabelecendo dentro de uma concepção de que o aluno com deficiência primordialmente teria necessidade de métodos específicos em lugares específicos para a aprendizagem. Portanto, a educação especial e o ensino comum andaram paralelamente, por décadas, baseados numa concepção de ensino dual, sendo uma para os “normais” e outra para os “deficientes” (CAPELLINI, 2014).

É cabível a compreensão de que o processo de internalização das responsabilidades da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial estejam sendo ressignificadas. Orrú (2012) apresenta na trajetória da educação especial, em um sentido clínico ou terapêutico, seguindo uma linha de características a partir de um diagnóstico, esta tendência perdurou por 13 anos (1972-1985), segundo a autora, privilegiando uma educação especial plenamente terapêutica.

Viralonga e Mendes (2014) apresentam o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica dos professores que não encontram espaços efetivos de troca e de formação, ampliando a reflexão sobre as propostas dentro da docência compartilhada, em um viés aproximação. As questões identificadas pelas autoras fazem parte de uma busca pela política de inclusão que se torne cada vez menos distante e utópica nas escolas de ensino comum, possibilitando ações colaborativas.

Neste sentido, Viralonga e Mendes (2014) respaldadas em Capellini (2001) e Mendes (2002; 2007), numa proposta de ensino colaborativo ou coensino, destacam que,

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VIRALONGA; MENDES, 2014, p.142)

Com relação aos conteúdos inseridos numa proposta de ensino colaborativo, Viralonga e Mendes (2014) destacam elementos relacionados aos,

[...] conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (p.141)

As autoras apontam os diferentes estágios da proposta do coensino, direcionando para a importância dos papéis relacionados ao professor especialista e ao professor do ensino comum, nesse contexto de coensino, ensino colaborativo, docência compartilhada. Para Viralunga e Mendes (2014),

[...] percebe-se o percurso para se chegar à colaboração, mas ainda não se pode afirmar a chegada ao “estágio colaborativo”. Caminho que não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam os “experts” e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado (p. 149).

Considerando que a docência compartilhada tem como base buscar a relação mais interativa e mediadora entre os professores, com arranjos de ensinos coordenados, busca e ganho de novas habilidades, definições de papéis e flexibilidade na organização, criando um novo sistema educacional inclusivo (Capellini, 2004), esse contexto vem acompanhado de mudanças significativas no serviço do AEE, deixando de ser individualizado e passando para um estágio colaborativo em sala de aula.

O estágio colaborativo está na comunicação e interação entre os professores, de tal forma que permita a eles, conforto nas vivências, nas ações, nas tomadas de decisões em sala de aula, de tal modo que resulte em um trabalho verdadeiramente de complementação de um e de outro. A concepção de ensino colaborativo funciona como uma estratégia de trabalho estruturado, com divisões que geram uma visão didática, mas que na prática se torna coesa, pois são ações pensadas em uma dimensão mais complexa do que apenas dois professores em uma sala de aula para atender os alunos incluídos.

As estruturas apresentadas por Capellini (2014), é a formatação do ensino colaborativo, como uma conduta estrutural onde o professor especialista não está como suporte enquanto o professor do ensino regular apresenta as instruções, mas como um coautor da proposta de ensino. Outra conduta estrutural no ensino colaborativo se refere a organização de estações de ensino: onde o conteúdo é dividido entre dois professores (ensino regular e especialista), um expõe uma parte do conteúdo e o outro professor a outra parte, alternando locais de exposição e grupos de alunos. Ainda Capellini (2004) mostra um o arranjo de ensino paralelo, no qual a instrução é planejada e articulada para o grupo de alunos serem divididos em número igual entre os dois professores, nesta organização não há escolha entre os alunos

que são ou não de inclusão. A divisão de turma ocorre entre os dois grupos de forma equiparável.

No modelo de conduta estrutural para o ensino colaborativo, citado pela autora, o ensino alternativo envolve um professor que apresenta instruções para um grande grupo de alunos enquanto o outro professor interage com outro pequeno grupo, podendo esses grupos variarem em momentos distintos durante a aula, por não se tratar de uma prática estática. A equipe de ensino é um outro arranjo estrutural visto como ensino interativo, onde ambos os professores fornecem igualmente as instruções para o grupo.

Para Capellini (2014), acontece uma mescla dessas organizações afim de reestruturar os procedimentos de ensino para ajudar na inclusão do aluno público alvo da educação especial, não sendo um momento exclusivo e único na sala de aula, mas sim de forma interativa, participativa, dinâmica e diversificada a todo momento.

Há diferenças entre a perspectiva de ação colaborativa dentro de uma perspectiva de consultoria, ensino colaborativo, aprendizagem cooperativa e docência compartilhada, aproximando professores do ensino comum e professores especialistas atuarem juntos em uma mesma sala de aula, tais diferenças são perceptíveis e mensuráveis nas pesquisas de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) e Viralunga e Mendes (2014). É necessária uma analogia entre os dois conceitos para compreender a dimensão das questões estudadas.

A consultoria tem em sua essência assessorar a equipe escolar ou um professor fora da sala de aula. As reuniões com equipes consultoras em docência compartilhada promovem suportes para o professor em sala de aula. Para Mendes e Toyoda (2011),

O modelo de consultoria colaborativa existe desde 1990 na literatura educacional [...] é um processo que tem seis características: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa; 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilha a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (p.85).

No conceito de ensino colaborativo ou coensino/Docência Compartilhada, há uma relação direta do professor especialista com o professor do ensino comum, que compartilham o mesmo ambiente da sala de aula. Conforme Mendes e Toyoda (2011),

Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial, e nomearam essa relação de ensino colaborativo. Cook e Friend (1995) abreviaram o termo “ensino colaborativo” para “coensino” e, progressivamente, clarearam as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo coensino como: “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (p. 84).

A partir dessa reflexão a respeito dos conceitos, percebe-se que as formas de trabalho em conjunto favorecem o acesso dos alunos ao currículo do ensino comum com a flexibilização necessária no suporte para a aprendizagem. Porém, com vieses diferentes na prática pedagógica, pois no procedimento de suporte substancial oferecido ao aluno em sala de aula, as abordagens do ensino colaborativo - docência compartilhada - coensino, mostram características distintas.

Cabral et al. (2014) elaboram uma revisão do conceito do ensino colaborativo, fazendo a relação com o contexto brasileiro através dos estudos de Capellini, Mendes (2007) e Cabral (2009), analisando a consultoria colaborativa, numa escola pública, com um aluno com deficiência visual, estudante do 8º ano. Observou-se que a consultoria colaborativa indica que fortemente esta aproximação entre professores especialistas e professores do ensino comum, estimula ações colaborativas entre eles, orienta estratégias, integra o planejamento, porém, a realidade do sistema ainda afasta os professores que, por sua vez, não conseguem executar a docência compartilhada pois enfrentam barreiras no sistema educacional que ainda não abraça esse modelo como estratégia de inclusão.

Cabral et al. (2014) apontam uma prática que foi consolidada há décadas na educação especial: as estratégias emergenciais, que demonstram principalmente aos professores e alunos, em condições nem sempre favoráveis de escolarização, seja ao que tange os espaços, os materiais, o currículo, a cultura escolar e a formação docente.

Os autores delinearão as possibilidades das alternativas que o ensino colaborativo pode indicar na formação de professores, considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), argumentando sobre a formação de professores para o atendimento em sala de aula do ensino regular, bem como o serviço do AEE atuar em sala de aula.

A garantia de escolarização do aluno público-alvo da educação especial dar-se-á partir da matrícula, porém, a garantia de aprendizado se dá pela formação inicial dos professores numa perspectiva inclusiva que promova o ensino colaborativo como um modelo de prestação de serviço do AEE, no qual os papéis existentes entre os professores estão no engajamento de em um processo conjunto de tomada de decisões, com objetivo comum e visando a melhoria do ambiente da sala de aula para a prática inclusiva.

No entanto, em parte da concepção historicamente construída na educação especial, o professor especializado foi visto como o único responsável pela escolarização e aprendizado individual do aluno, como um ajudante do aluno. Porém, quando a formação dos professores ocorre na perspectiva inclusiva, “[...] via ensino colaborativo, tendo como meta a aprendizagem dos alunos, beneficiando a escola como um todo, ou seja, todos os envolvidos no processo

pedagógico, instrumentalizando-os com o objetivo de propiciar um ensino mais adequado a todos os alunos (CABRAL et al. 2014, p. 399) ”.

Pelos caminhos possíveis da docência compartilhada, com ênfase em descrever o processo de implementação, a partir da formação continuada sobre ensino colaborativo a pesquisa de Viralunga; Mendes; Zerbato (2016), em um estudo de caso específico com a participação de um aluno do 7º ano com paralisia cerebral, atendido por um professor especialista e um professor disciplinar de ciências que, juntos atuaram em coensino, abarca a prática docente entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino regular disciplinar em sala de aula, o serviço não é muito conhecido no país, “[...] e realizado ainda de forma muito tímida pelos municípios, utilizado apenas em casos pontuais e experimentais, e nem sempre com os elementos que se constituem numa interação verdadeiramente colaborativa entre os professores (p.67)”.

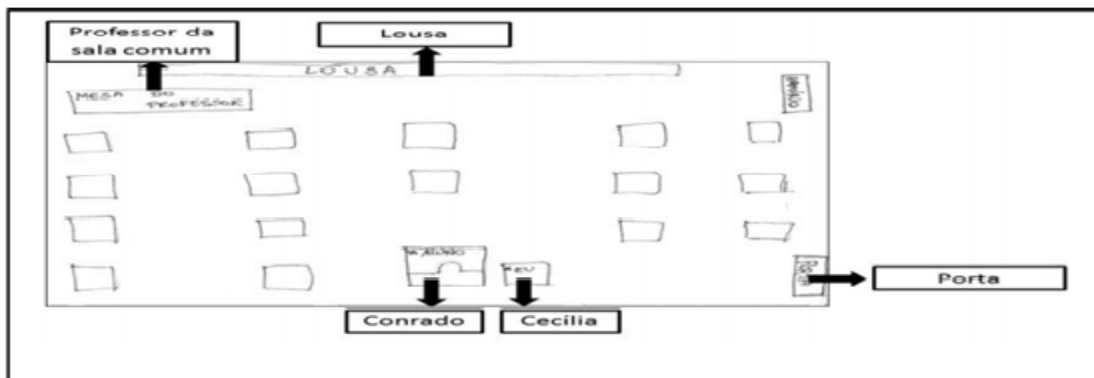
A prática pedagógica no modelo de ensino colaborativo, aplicado em docência compartilhada se preocupa em reduzir a resistência à inclusão, aumentar a comunicação entre professores especialistas e professores do ensino regular, incluir a elaboração do currículo, planejamento, avaliação, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais. Viralunga, Mendes e Zerbato (2016), destacam que foram encontradas dificuldades entre os professores em compartilhar com outros profissionais as responsabilidades da sala de aula, sendo um desafio para o professor disciplinar de ensino comum, pois, tradicionalmente esse papel foi exercido individualmente.

Para as autoras um dos princípios do coensino se relaciona a compreensão dos papéis que cada um exerce e o respeito mútuo, “[...] o primeiro é a definição de papéis e responsabilidades, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; o segundo fator é a compatibilidade, os professores devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula (p. 79) ”.

Ainda no modelo de docência compartilhada, observa-se que o ensino colaborativo extrapola um modelo apenas didático/metodológico, ele perpassa por procedimentos de ensino que são estruturados para ambos os professores e por mudanças no ambiente da sala de aula, reorganizando a forma de atender a todos os alunos.

Viralunga; Mendes; Zerbato (2016) reproduzem através do desenho de uma aluna da sala de aula e apresentam a reflexão sobre o lugar onde o professor especialista e o aluno sentam-se, o lugar do professor disciplinar e os lugares dos alunos.

Figura 1 – Desenho da aluna



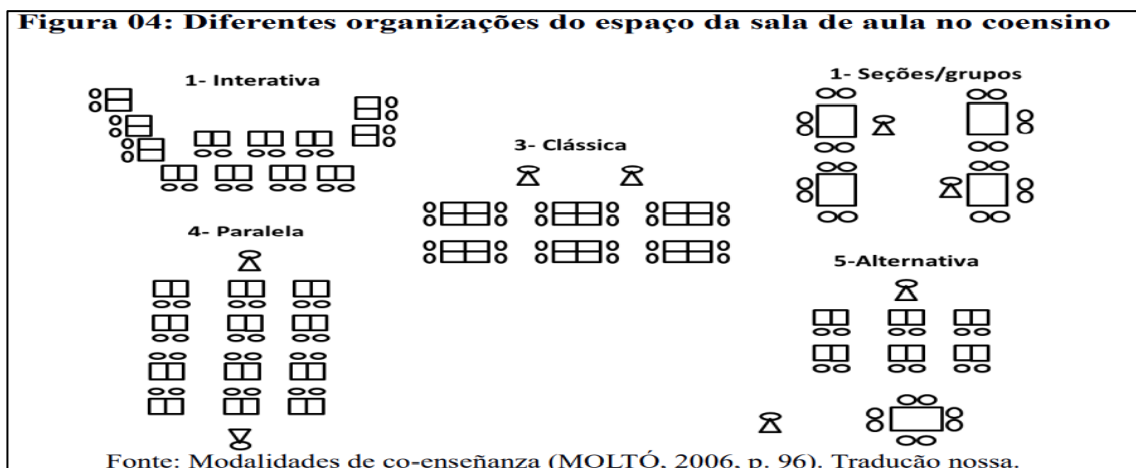
(Fonte: Viralunga; Mendes; Zerbato p. 80, 2016)

Pode-se observar que o professor especialista toma a posição de professor individualizado para o aluno específico, sendo ele o responsável pelo aprendizado deste aluno, enquanto o professor regente mantém-se com o restante da turma. Assim as autoras incitam que o modelo de docência compartilhada e o desenho apresentado pela aluna não são condizentes com a proposta. Para as pesquisadoras, “os espaços ocupados pelos professores nas aulas colaborativas não são estáticos, se alteram em cada atividade proposta, relacionados à metodologia proposta pela dupla para aquela aula”. (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 81). Com base em Mólto (2006), as autoras apresentam o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) que consiste em,

[...] um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, PAEE ou não; auxilia os educadores na adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes e, elaboração, de formas mais justas e aprimoradas para avaliar o progresso de todos os estudantes. Ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em determinada atividade, se pensa em formas diferenciadas de se ensinar o currículo para todos os estudantes. (p. 83)

A sala de aula organizada a partir da DUA (figura 2),

Figura 2 – Sala de aula



A partir do desenho observa-se que há diferentes organizações da sala de aula e, que para cada organização em docência compartilhada, ambos os professores precisam ter conhecimento sobre os arranjos das estruturas organizacionais (Capellini, 2014).

Essa discussão empreendida no âmbito do ensino colaborativo visa, para as autoras, a “escolarização e aprendizado de todos os alunos, mostrando que serviços de atendimento educacional especializados de tamanho único para todos os estudantes não são eficazes (p. 83 – 86) ”.

Esta pesquisa colabora para que o trabalho em docência compartilhada seja discutido de forma a aumentar o conjunto de serviços à disposição da inclusão,

O trabalho em coensino permite a produção de novos conhecimentos e formação continuada durante a própria prática dentro da sala de aula, possibilita aos profissionais troca de saberes e experiências. [...] professores do ensino comum não podem ser responsabilizados pelos desafios educacionais sozinhos, eles precisam de parceria e implementação de políticas que permitam o sucesso do trabalho em colaboração, para isso toda a equipe escolar, incluindo a administração da escola, precisa querer se tornar inclusiva (VIRALONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p. 85-86)

König e Bridi (2019) provocam reflexões sobre a formação inicial do professor, incitando que a formação inicial pode ser a chave do compartilhar docente, das ressignificações da ação docente, implicando em novas formas de gestar as práticas pedagógicas, em termos de planejamento, desenvolvimento e avaliação, além de potencializar a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, tanto do ensino regular quanto do AEE.

Os autores levantam as fragilidades na compreensão dos professores atuantes em relação a concepção de docência compartilhada, o processo de construção conceitual mantido no distanciamento da prática entre professor do ensino regular e o professor da Educação Especial, além da organização paralela do AEE em contra turno, tornando inviável a um único professor de Educação Especial garantir sua participação no planejamento, execução e avaliação das atividades em todas as turmas de uma instituição.

As autoras corroboram para que a docência compartilhada seja vista como uma possibilidade de somar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, compartilhando o foco de intervenção do sujeito individualmente em situação de inclusão da Sala de Recurso Multifuncional em contra turno e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas o sujeito coletivo, possibilitando uma aprendizagem a partir das situações com pares, que naturalmente ocorre na sala de aula.

As autoras observaram no discurso dos professores a satisfação em realizar um trabalho mais estruturado em um ensino colaborativo, um planejamento mais bem definido e com uma gestão em sala de aula da turma para a inclusão de forma mais eficaz.

Para Capellini e Mendes (2007, p. 125), “a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. ”

No entanto, König e Bridi (2019) relatam que pós término do projeto foi possível identificar modificações na gestão das práticas pedagógicas, mas que também houve uma retomada dos professores às suas práticas pedagógicas tradicionais, pressupondo que a consolidação da proposta de ensino colaborativo demanda de uma série de fatores que transcendem a disponibilidade dos professores.

Lehnhart et al. (2020), em seu estudo referente ao ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental com acadêmicos de iniciação à docência em Educação Especial, levantam um aspecto relevante na pesquisa onde os professores argumentavam sobre a adaptação de um material diferenciado para os alunos público alvo da educação especial e em muitos dos casos, esse material, seria para realização de atividade, afim de alcançar a média do bimestre. A atitude dos professores em buscar atividades diferenciadas para complementar a nota do bimestre do aluno é o que Cabral et al. (2014) apontam como práticas emergências, onde o planejar e avaliar o aluno ainda é uma prática heterogênea, conflitante no que diz respeito aos procedimentos de ensino e de avaliação em uma docência compartilhada.

Diante desse contexto, Capellini (2004) mostra que para o ensino colaborativo, a escola inclusiva deve primordialmente buscar a aprendizagem significativa e real para o aluno da educação especial em todo o tempo e espaço.

A escola inclusiva não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículos, formas e critérios de avaliação [...] mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. (p. 54)

Portanto, refletir sobre as ações é imprescindível para compreender a importância dos papéis dos professores que estão em docência compartilhada.

As reflexões apresentadas pelos pesquisadores nos dias atuais com vistas a formação inicial, compreende-se que é dentro do primeiro contato com uma escola de forma prática e inclusiva que tais futuros profissionais possam modificar suas práticas que estão solidificadas pelo tempo, cultura e políticas, assim as práticas efetivas que com planejamento em conjunto resultam em experiências favoráveis a aprendizagem de todos alunos, podem ser a chave de transformação para a real inclusão.

A formação de professores na perspectiva de docência compartilhada é uma chave de transformação do ato educativo de incluir de forma menos emergencial, menos assistencialista e mais proativa em relação ao aluno público alvo da Educação Especial.

O viés de compartilhar a docência é uma prática relacionada a mudança profunda na idealização do professor especialista, este vem como um agente facilitador na turma, deixando de ser coadjuvante no ensaio, sendo um dos atores principais da peça. A inquietação apresentada pelos autores, as pesquisas em suas práxis revelam que há um grande distanciamento entre o AEE e a prática inclusiva, fundamentado num sistema historicamente constituído.

É fundamental que a escola atenda o aluno no seu contexto diário, com suporte adequado às suas necessidades reais vividas diariamente em sala de aula, a inclusão não se resume em uma adaptação ou outra, uma flexibilização ou outra, ela é mais profunda, mais significativa, mais abrangente e muito além de ser pontual em uma atividade avaliativa, a inclusão está o tempo todo em atitudes e comportamentos socialmente importantes para todos os alunos num sistema que prime pela equidade.

A prática pedagógica em docência compartilhada, traz diferentes perspectivas e modelos de práxis diante do ensino colaborativo. Franco e Neres (2017), apontam que a partir de observações da prática pedagógica, há uma necessidade de repensar o papel do serviço do AEE.

Os professores disciplinares participantes desta pesquisa reforçam a divisão de funções e espaço que cada profissional ocupa, o professor AEE que nesta pesquisa é denominado como PAE (professor de atendimento especializado) aquele professor que presta o serviço de atendimento em sala de recurso em contra turno e, o professor Auxiliar Pedagógico Especializado (APE), que exerce a função de auxiliar o aluno público alvo da educação especial em sala de aula. (p. 65).

Os autores comungam com as inquietudes apresentadas por Bezerra (2020) em relação a nomenclatura, havendo uma distinção de função entre estes três atores da inclusão. Os aspectos principais descritos foram, a relação educativa entre professores disciplinares e professor especialista; a ação pedagógica como mediação para a aprendizagem e a relação do espaço físico. Em cada ponto pode-se destacar expressivas condutas dos professores, como por exemplo, “[...] práticas docentes paralelas no mesmo espaço físico, considerada natural pelo PH que, ao relatar sobre a interação com o professor APE: “Ela [APE] não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...]” (FRANCO; NERES, 2017, p. 65).

Expressando que a prática em sala de aula ainda é conduzida de forma segregada, mesmo que o aluno tenha garantia de direitos de atendimento individualizado, quando não há uma consciência do que é uma docência compartilhada, se vê a ação do professor especialista como um auxiliar ao aluno, para as atividades de vida diária, onde ocorre o imediatismo, a

emergencialidade, a generalidade pois, o professor auxiliar especialista não tem acesso ao que está no planejamento da semana/dia/aula do professor disciplinar e recorre aos conhecimentos da sua prática, muitas vezes improvisando.

Tal prática não é exclusiva de uma ou outra pesquisa, isto acontece em muitas salas de aula, onde se tem um auxiliar, sendo ele com formação ou em formação. Para além, existe a hipótese de que ser visto como um auxiliar pedagógico está vinculado ao problema relacionado a nomenclatura utilizada para este professor, que neste cenário é o PAE, mas em outros cenários pode ser o tutor.

Ressalta-se que o professor visto como um auxiliar especializado para o aluno, é um executor de adaptações para as atividades em sala de aula, porém estas atividades não são planejadas anteriormente, selecionadas em uma linha de base para o aluno específico, ou que também inclua uma seleção de conteúdos e conhecimentos dos pares em sala de aula. Ou seja, esse auxiliar especializado necessariamente utiliza-se de recursos e metodologias emergenciais.

Cabe ressaltar que os esforços de alguns professores para contemplar o EA são improvisados, haja vista que não há momentos para planejamentos conjuntos. Alguns professores desdobram para contemplá-lo; outros, justificam o não atendimento com discursos de que a escola não oferece condições para desenvolver práticas adequadas ou que sua formação não foi adequada. (FRANCO; NERES, 2017, p. 71)

Zerbato (2014) sinaliza que a proposta de docência compartilhada chama a atenção para questões relacionadas ao tempo de planejamento conjunto, sendo relevante que esse momento em conjunto para pensar os conteúdos que devem ser incluídos no currículo, adaptações curriculares, distribuição de tarefas e responsabilidades, formas de avaliação, trocas de experiências em sala de aula, organização em procedimentos para organização da sala de aula, comunicação entre pais e escola, acompanhamento do progresso de aprendizagem do aluno e as metas do plano individualizado.

A clareza de papéis e funções pré-determinadas por uma construção histórica, adaptada à realidade, não fundamentada de forma estrutural, gera uma dissociação do que de fato é a docência compartilhada. Cada um dos atores está envolvido em seu papel principal, o auxiliar especializado executa com prontidão, o professor especialista atende o aluno em contra turno, porém usa sua expertise individualmente e o professor disciplinar atua em conformidade com conteúdo para a turma, já que cabe ao auxiliar especializado adaptar sua aula para o aluno do AEE.

Ao explanar Franco e Neres (2017), relatam diversas situações correlacionadas ao ambiente que demonstram que ainda que os discursos sobre a inclusão escolar e construção de escolas inclusivas imperem nos documentos oficiais, as condições postas na escola não

contribuem para a eficácia das práticas docentes. Outra dificuldade apontada está em definir estratégias que contemplem o aluno público alvo da educação especial, sendo que a responsabilidade recai na atuação do professor especialista e é ele aquele que conduz a ação didática para o aluno, enfatizando os conteúdos relevantes.

Capellini (2004) ressalta que a atuação colaborativa dos professores é definida como um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão trabalhando por um objetivo comum.

Portanto, o que Franco e Neres (2017) observam e registram é a falta de interação e engajamento entre os professores para que haja de fato uma atuação colaborativa. Quando os autores discorrem sobre os instrumentos de mediação, ou seja, neste sentido a mediação vista como os procedimentos de ensino utilizados para com o aluno, observa-se que o relato dos professores se baseia na deficiência do estudante quando citam:

O EA apresenta defasagens de conteúdos e que necessitam de adaptações para serem apreendidos. No entanto, a escola apresenta uma sequência curricular pré-estabelecida, em que os limites e possibilidades não são considerados. (...) o EA não os realiza, porque seus conhecimentos não estão de acordo com o nível exigido. (...). As atividades e avaliações realizadas pelo EA são as mesmas que os estudantes comuns fazem, diferenciando apenas na quantidade (...) na maioria das vezes ela [APE] faz [...] quando dá para encaixar algo no conteúdo, sempre encaixo, agora quando não dá, a gente faz diferenciada (p. 75-79).

Para Capellini (2004) a deficiência não pode ser motivo para a conduta do professor, bem como para Januzzi (2004) que reforça este pensamento apontando que em 1930 prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão. E para os dias atuais, os discursos relatados por Franco e Neres (2017) ainda consideram a inabilidade do aluno e não o procedimento de ensino baseado no suporte adequado prestado pelos professores. Eles apontam em sua conclusão de que, “há um discurso generalizado dos professores de assistência, acolhimento, na tentativa de ajudar o EA, no que for possível, quando possível” (p. 82). Não são mencionados as práticas avaliativas e os objetivos de ensino. Assim, a essência da inclusão se perde na prática que se resume ao acolhimento. A prática inclusiva sem metas, com pouco ou sem planejamento, sem procedimentos de ensino claros, bem definidos e bem executados para alcançar a maior independência possível do aluno, sem referência de objetivos pedagógicos individuais e coletivos, com cumprimento de prazos, é considerar o diagnóstico como limite.

Neste sentido, voltado a prática pedagógica na docência compartilhada, Buss e Giacomazzo (2019) destacam as interações pedagógicas, entre professores especialistas e disciplinares, que podem iniciar a partir da formação inicial e na formação complementar, trilhando caminhos para a compreensão de funções, atribuições, conhecimentos específicos,

concepção e conceitualização da inclusão, na composição multiprofissional, nos métodos e estratégias estruturadas observando o aprendizado do aluno. Destacam a organização e modificação dos processos de contratação de professores especialistas e de gestão escolar.

Os autores constataram que os envolvidos na elaboração e execução da inclusão do aluno, relatam as dificuldades na complexidade da ação de docência compartilhada, evidenciando a complexidade de efetivar a docência compartilhada no que se refere aos processos de contratação dos professores, nos relatos descritos na pesquisa,

O coensino busca a parceria entre os profissionais, um completando o outro, unindo forças em busca de objetivos comuns para todos os alunos. Esses profissionais devem perceber os alunos da turma em que se encontra o aluno com deficiência como “nosso”, ambos sendo responsáveis pelo planejamento, pelo desenvolvimento e pelas avaliações de todos. A divisão dos alunos em sala entre os “meus” e os “seus” mostram o mascaramento da inclusão, cuja preocupação é somente cumprir a lei. (p. 671)

Uma preocupação explícita entre os pesquisadores da área da Educação Especial, voltada à docência compartilhada é a forma de que a inclusão do aluno público-alvo da educação especial vem acontecendo, visto que dentro de um sistema de ensino que funciona há décadas da mesma forma, é desafiador e, para trilhar uma inclusão eficiente necessita passar por transformações.

A maneira em que o sistema educacional se apresenta ainda nos dias de hoje, leva a fragmentação do AEE de forma abrangente nas suas diretrizes, portanto este modelo de serviço do AEE é um desafio em que a docência compartilhada ainda tem por esforçar-se em reconstruir. Hoje ainda se vê na inclusão do aluno um professor especialista sendo designado para ser o responsável pelas práticas pedagógicas mais eficazes para este aluno, de forma individualizada.

Quando há a mudança de paradigma, práticas podem ser vistas como estratégias que beneficiam todos os alunos em sala de aula e não apenas o aluno público-alvo da educação especial, vê-se o potencial inclusivo que o AEE tem e está oculto.

A força na colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro (ZERBATO, 2014, p. 41)

Buss e Giacomazzo (2019) observam a interação dos professores na prática diária, expondo um ponto crítico que deve ser ponderado: o planejamento fragmentado, o que dificulta a colaboração entre os professores, pois, no “processo solitário, elencam objetivos distintos, o que obstaculiza a correção da turma. Dessa forma, provocam a exclusão dentro do espaço escolar (p. 663) ”.

Os pontos críticos que revelam as dificuldades em uma ação colaborativa frente ao planejamento: falta de tempo é percebido no relato das demais entrevistadas; opção ou falta de abertura do professor titular; pouca conversa sobre planejamento; sistema educacional com falhas em proporcionar oportunidades para que os professores possam realizar trocas e traçar objetivos; indisposição dos professor em colaborarem um com os outros; falta de vínculo; tempos e espaços diferentes para o planejamento; pouco suporte/apoio da gestão; incompreensão em relação às atribuições do professor especialista; falta de percepção da necessidade de planejamento em conjunto; busca por ambos (professores especialista e professores do ensino comum) de materiais alternativos e estratégias diferenciadas em seu planejamento, porém com objetivos diferentes para o aluno.

Paz e Victor (2020) destacam que o sistema relacional entre professor do ensino comum e o professor especialista no contexto da docência compartilhada, pode influenciar na prática pedagógica com equidade, apoiando-se na reciprocidade entre membros, a qual exige a equidade do mérito e a permuta de benefícios.

Se a docência compartilhada for vista como uma relação de dualidade recíproca, esta relação bem compreendida permite um declínio da perspectiva do sistema hierárquico que acontece comumente nas salas de aulas. O AEE como rede de apoio para professores do ensino regular, a premissa apresentada por David e Capellini (2014), é que

Para a criação de uma rede de apoio ao professor na classe comum, além de todos os apoios dos profissionais da escola, é necessário que a educação especial venha oferecer apoio e recursos em colaboração no ensino comum. Esta colaboração é entendida, de acordo com como “um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”. (p.192)

A estratégia de serviço do AEE em docência compartilhada, pode ser compreendida levando em conta a figura do professor especialista sendo centrada no suporte de colaboração, no contexto de sala de aula, em benefício da inclusão de todos, “[...] seu uso tem sido promissor nas práticas inclusivas, onde o professor de educação especial e professor de ensino comum trabalham em colaboração no contexto da classe comum em prol da inclusão de todos os alunos” (CAPELLINI, 2004, p. 90).

Atualmente, vemos diagnósticos muito precoces de diferentes transtornos e deficiências e uma solicitação em massa de especialistas na área da Neuropediatria para a entrada imediata de crianças na escola, porém a Educação Especial neste sentido, ainda se mostra em carência de AEE específico para este público e de professores especializados atuando em coensino na sala da aula.

O serviço do AEE em docência compartilhada pode ser visto em todas as etapas de ensino, na Educação Infantil a prática docente tem um delineamento específico para o atendimento das crianças de forma mais lúdica, com professores e auxiliares na rotina escolar, visto que este tipo de delineamento tem uma brecha para a docência compartilhada, a fim de que, essa metodologia de trabalho seja contemplada na sala de aula da educação infantil. Ressaltando que a fase da neuroplasticidade que é amplamente discutida e que traz maior potência para a aprendizagem dos alunos com atrasos no neurodesenvolvimento, sendo nesta fase da vida e, que se deve oportunizar diferentes procedimentos de ensino, baseados na estimulação precoce em sala de aula.

David e Capellini (2014) trazem um dado muito frequente que envolve a atuação colaborativa do professor de educação especial quanto ao professor do ensino comum, que estes continuam com atuações separadas, cada qual no seu espaço e até mesmo na mesma sala de aula da educação infantil.

Reconhecer os aspectos físicos e metodológicos do ambiente - sala de aula - e que a docência compartilhada propõe é igualmente importante as demais facetas da atuação colaborativa, ponderando-se que no ambiente de sala de aula da educação infantil tem o desenho é mais adequado ao modelo e de forma mais interativa.

Para David e Capellini (2014), embora a maioria dos professores reconheça o ensino colaborativo como uma estratégia de ensino, tal conhecimento mostra-se superficial, evidenciando certa resistência e denota a fragilidade na prática docente que é de extrema relevância, considerando todo o processo de escolarização.

Para Casal e Fragoso (2019), a cooperação entre os professores na docência compartilhada, tem uma dinâmica e pode pertencer a uma organização que raramente aceita em cooperar sem obter compensações, foi a partir desse olhar que a pesquisa foi conduzida, trazendo a cooperação na prática pedagógica em situações reais. Os autores apresentam uma análise categorizada em seis eixos (finalidade, motivação, frequência/formas, dificuldade, sugestão e intervenientes na cooperação) concluindo que os professores especialista e disciplinar encontram utilidade nas atitudes de cooperação, porém, também dificuldades na estrutura organizacional e de comunicação, “o problema da cooperação não é exclusivo da relação entre os professores do ensino regular e da educação especial, mas é extensível a todo o sistema de ensino/aprendizagem” (p. 15).

É possível compreender que o planejamento de uma colaboração efetiva envolve compromisso dos professores, envolve apoio, recursos, acompanhamento e acima de tudo persistência (Capellini, 2004), ainda a flexibilidade, tolerância, ajuste de expectativas,

confiança no desempenho, além da capacidade de unir habilidades individuais em um contexto coletivo, sendo assim pode-se aproximar ao conceito de metacognição apresentado primeiramente por Pozo, Monereo e Castelló (2004), posteriormente citados por Guimarães e Stoltz (2008), para conceituar a docência compartilhada a partir de um processo coletivo e individual,

Como introspecção reflexiva (filosofia da mente), como habilidade de auto-observação (procedimental-cognitivista) como qualidade de controle executivo (processamento da informação), como um tipo de reflexão em e sobre a própria ação (pesquisa em ação) ou como um processo de internalização da regulação intersicológica à intrapsicológica (enfoque cultural). (p.22),

Ou seja, para que haja uma atitude colaborativa entre professores no mesmo ambiente de sala de aula, os próprios processos cognitivos e de autorregulação e controle dos docentes fazem parte do conceito da docência compartilhada uma prática pedagógica pertinente neste modelo de estratégia.

Sagredo-Lillo, Muños e Butte (2019) a estratégia de docência compartilhada é definida como um trabalho pedagógico de um mesmo grupo e ao mesmo tempo, cita os autores Tremblay, (2010), Chang, (2018) que corroboram na pesquisa, refletindo sobre os níveis de diferentes arranjos, também apresentados por Capellini (2004). São descritos os níveis de ensino com assistência ou apoio onde um professor é o líder na sala de aula, enquanto o outro observa ou ajuda os alunos conforme necessário, outro nível é voltado para divisão de conteúdo educacional ou segmentos que são apresentados em locais separados dentro da sala de aula.

Também há o nível em que o ensino é paralelo e ambos os professores oferecem a mesma instrução ou conteúdo para a turma dividida em duas partes iguais. Mais um nível seria enquanto um professor transmite o conteúdo para um grupo grande, o outro trabalha com um pequeno grupo de alunos com necessidade de enriquecimento ou assistência. Por fim, ambos os professores compartilham as instruções da turma inteira, se revezando na liderança ou em uma discussão ou demonstrar um conceito ou realizar um procedimento de ensino.

Os estudos de Capellini (2004), Zerbato (2014), Viralunga (2016), que preconizaram os conceitos de Cook e Friend (1995 -1998), a gestão de tempo expressa no trabalho de Sagredo-Lillo, Muños e Butte (2019), é mais um dos pilares da docência compartilhada. As dimensões identificadas se referem: a técnico racional, equivalente a administração dos gestores administrativos; A dimensão física, associada as orientações e funções exercidas pelos professores na docência compartilhada; a dimensão sociopolítica, composta pelos aspectos relacionados à divisão de responsabilidade, interesse e perspectiva de objetivo em comum; a dimensão micropolítica que comporta distribuição do tempo em função de o que uma

organização gerencia a partir de sua própria percepção; a dimensão fenomenológica onde o tempo é subjetivo como expressão de uma experiência vivida, portanto, passível de interpretações com variáveis.

Pinheiro e Mascaro (2016) dizem que ainda não há formas sistematizadas efetivas de se concretizar um trabalho pedagógico no contexto da inclusão. Citam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacando que o ensino desses alunos em turmas comuns tem sido um desafio para professores, pois o trabalho com a diferença exige uma prática que contemple a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Pinheiro e Mascaro (2016) apresentam o termo *bidocência* como uma estratégia que tem como princípio a parceria entre os professores do ensino comum e da educação especial, evidenciando os pesquisadores Mitler, (2003) Capellini, (2004), Zanata, (2004) Beyer, (2010), Capellini; Mendes, (2007), Fontes, (2007), Mendes; Almeida; Toyoda, (2011), Mendes; Vilaronga; Zerbato, (2014), como fonte de discussão para a pesquisa que se deu em uma escola estadual do Rio de Janeiro. As autoras salientam que práticas pedagógicas em docência compartilhada, evidenciam o desenvolvimento e progresso dos alunos nas dimensões emocionais, comportamentais, cognitivas e habilidades de autonomia.

Em uma visão macro desta nomenclatura, pode-se conduzir a reflexão de que a prática pedagógica do AEE como ação pedagógica inclusiva, consiste em uma série de atitudes que desencadeiam outras ações e que proporcionam a organização de uma prática mais ampliada: a docência compartilhada, para que esta possa ser uma chave de transformação da sala de aula, construindo uma escola de fato, inclusiva.

Os achados dos estudos sobre Educação Especial e Docência Compartilhada revelam uma visão macro e assíncronica da Docência Compartilhada e do serviço do AEE nos dias atuais, como pode-se observar na pesquisa de Maturana e Mendes (2018), que considera as políticas atuais a respeito da escolarização de alunos com deficiência intelectual, os autores abrem o seu artigo com uma citação de Mendes (2006) que reflete a realidade ainda vivenciada pelos alunos da educação especial nos dias atuais: a forma de escolarização – escola especializada, classe especial em ensino regular ou classe comum no ensino regular, com apoio do serviço do AEE.

Essa questão é uma das mais intrigantes e que complexifica a inclusão dos alunos público alvo da Educação Especial. Sustenta-se nas diferentes práticas para o suporte, abordagens pedagógicas, pressupostos historicamente constituídos pelo diagnóstico, suporte conceitual e legal, que fragilizam o processo.

Algumas questões, como as formas de escolarização desse aluno seja em escola comum ou especial, aspectos decorrentes de suas trajetórias escolares, estratégias educativas, formas de apoio e atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado continuam sendo aspectos pouco claros para a maioria dos professores e profissionais que trabalham com esses alunos (MATURANA e MENDES, 2018, p. 37)

As autoras categorizam a análise: sobre a prática pedagógica; estudos sobre apoios à escolarização; estudos sobre representações ou concepções; estudo sobre as relações sociais; estudos sobre identificação e avaliação e estudos sobre os serviços e escolarização em escolas especiais.

No que se diz respeito às práticas pedagógicas, pode-se observar que ao ter um aluno público alvo da Educação Especial, os professores se deparam com dificuldades no processo de escolarização, muitas vezes por falta de conhecimentos dos procedimentos de ensino, infantilização da pessoa com deficiência, ausência de formação continuada, o distanciamento do AEE com a sala de aula comum e falta de articulação do currículo do AEE com o das salas regulares, dificuldade de executar as atividades propostas do seu planejamento com a turma, foco nas limitações individuais e orgânicas dos alunos, simplificação e individualização das atividades e tarefas.

A concepção de ensino baseada na crença de que os alunos de inclusão têm dificuldades de aprendizado marcantes e intransponíveis faz com que se priorize a deficiência em todos os aspectos da prática pedagógica. Os alunos passam a ter um papel de alunos “incluídos”, como garantia de direitos de estar na escola, um cumprimento da lei, porém, a escola ainda se refugia na justificativa de que não está preparada.

É de conhecimento no campo científico, a deficitária formação docente para a Educação Especial, a representação do aluno com deficiência em sala de aula gera preocupação pois esta relação pautado no modelo de deficiência expõe os alunos descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer.

As relações sociais destes alunos podem estar permeadas de visões preconceituosas, discriminação e estereótipos da deficiência, dificultando as interações e o aprendizado. Mesmo que o discurso seja diferente desta realidade, pode-se perceber a partir das leituras de pesquisas das práticas pedagógicas de inclusão o esforço quase que “extraordinário” de incluir o aluno evidencia as limitações envolvidas no processo.

De modo geral, o trabalho das autoras realizado com base em pesquisas nacionais provoca uma reflexão sobre a docência compartilhada e ensino colaborativo como alternativas viáveis na educação inclusiva.

Pinto e Fantacini (2018), relatam que a docência compartilhada na escola é um caminho possível para a inclusão, e destacam que o “[...] isolamento e individualismo têm sido culturalmente dominantes na educação, corroborados pela fragmentação das áreas do conhecimento. [...] ainda que a orientação oficial para formação de professores seja no sentido da colaboração (p. 2)”. Esta pauta se torna muito persistente na maioria das pesquisas, podendo-se dizer que há uma unanimidade em relação ao distanciamento da prática inclusiva pedagógica e as diretrizes nacionais.

As autoras buscaram apresentar diferentes pesquisadores que corroboram para a prática da Docência Compartilhada, citando países como Noruega, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Bélgica que já apresentam avanços sistematizados nos relatórios da *European Agency for Development in Special Needs Education* e apontam caminhos para implementação de práticas escolares. Os Estados Unidos com uma bibliografia robusta que atesta a eficiência da Docência Compartilhada (FRIEND; COOK, 1990).

No entanto, no Brasil, para os autores Pinto e Fantacini (2018) “[...] existem alguns estudos sobre o ensino colaborativo, a produção acadêmica é incipiente, principalmente se pensarmos nas necessidades do país”, (p. 7). Portanto, é essencial que a pesquisa no Brasil sobre a Docência Compartilhada ganhe força, qualidade e legitimidade para que se alcance a escola de maneira a ser uma chave de transformação da inclusão dos alunos com deficiência.

Capellini (2004) aponta que no Brasil, a regulamentação oficial não oferece diretrizes claras sobre a atuação do professor de Educação Especial, e constata-se isso nos trabalhos apresentados até aqui. A autora afirma que,

É preciso ampliar a investigação de propostas educacionais inclusivas no ensino público, hoje escassas, a fim de poder contribuir efetivamente para a transformação desta escola tradicional em uma escola de qualidade para todos, aberta as diferenças onde todos os alunos sintam-se respeitados, reconhecidos e não marginalizados. (p. 25)

Pinto e Fantacini (2018), mostram algumas experiências em países europeus que já promovem esta prática há algum tempo, apresentadas no relatório, delineando equipes de ensino treinadas, trabalhos colaborativos em sala de aula, entre outros procedimentos dentro da concepção de Docência Compartilhada. Capellini (2004) detalha a literatura estrangeira em sua pesquisa, acreditando na chave para desenvolver práticas colaborativas efetivas, como oportunidade de ampliar o conhecimento, compreensão do trabalho e do propósito.

Christo e Mendes (2018), identificam e analisam discussões científicas que tematizam o ensino colaborativo, em um recorte das políticas educacionais resultando em uma desarticulação entre as funções dos professores generalistas e dos professores especialistas.

Para as autoras, a maioria dos artigos estudados aborda o ensino colaborativo é uma prática promissora para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns, salientado que esse trabalho é um processo que precisa de condições para realizá-lo, planejamento em conjunto, formações, mudanças nas políticas e práticas.

Na medida em que se aprofunda o estudo na área da Docência Compartilhada, a investigação possibilita levantar dados suficientes para considerar que os pressupostos do AEE estão em discrepância com a real e efetiva inclusão, podendo-se ainda afirmar que as interações estabelecidas na Docência Compartilhada entre professores especialistas e professores disciplinares no ensino comum, na prática, favorecem a aprendizagem dos alunos além de proporcionar o conhecimento global sobre a maneira de como acontece.

O papel fundamental que antes era individualizado para ambos os profissionais, neste modelo de docência, possibilita a situação de cooperação, de ajuda mútua, de troca de ideias, de valorização tanto do profissional especialista, onde não é mais um apoio, um auxiliar, quanto do professor generalista, que passa a compreender os procedimentos, com motivação, compromisso e participação. Capellini (2004) para que haja efetividade no ensino colaborativo é necessário “[...] de acordo com Olson et. al (1997) [...]: a) ser tolerante, reflexivo e flexível; b) aceitar a responsabilidade pelo sucesso de todos os alunos; c) manter relações positivas um com o outro; d) ajustar expectativas para o estudante com deficiência em sala comum (p. 93).

Portanto, os resultados apontam que essa proposta considera a importância das relações entre professores e alunos, entre professor e professor, entre professores e gestão, entre comunidade escolar e professores, entre alunos, oferece a mudança de paradigmas para uma prática inclusiva, reelaborações da prática pessoal e profissional, desenvolvimento de novas competências conceituais, reorganização do papel das representações de todos os envolvidos no processo.

A Política Educacional para a docência compartilhada discutida por Bezerra (2020), aponta que o tema principal, o profissional de apoio, desde a nomeação do profissional “monitor ou cuidador”; “auxiliar”; “outros profissionais”; “profissional de apoio”; “acompanhante especializado”; e “profissional de apoio escolar” (p.626), infere no tipo de serviço prestado ao aluno público alvo da Educação Especial.

A caracterização do profissional que realiza a função dentro do atendimento ao aluno público alvo da educação especial compreende intimamente na qualidade e modo do serviço prestado. O autor refere-se e questiona [...] “o que significa, afinal, especializado, nesse caso? Será que a palavra estaria sendo empregada apenas na acepção de um apoio exclusivo para os

estudantes PAEE, em flagrante oposição aos princípios de uma escola inclusiva e colaborativa?” (BEZERRA, 2020, p. 682).

Denota-se que a especialidade pode ser considerada uma categoria para o atendimento educacional, que dentro de várias outras categorias subdivididas, mas não de forma explícita. Ainda reflexões importantes são diretamente justificadas pela atuação do profissional e função que este exerce e que em um modelo estratégico de Docência Compartilhada há preocupações com as possibilidades que se abrem para (re) pensarmos os fazeres e saberes da inclusão escolar.

Há, uma inquietude em assegurar um serviço de qualidade e efetivo no atendimento educacional especializado em sua complexidade, fato este que delinea o repensar de forma detalhada de como esse serviço agrega na aprendizagem do aluno, ou seja, para que seja estabelecido como produto final, o AEE em uma docência compartilhada, este necessita de ajustes também a partir da nomenclatura do profissional que irá exercer este papel em sala de aula.

Araújo e Nunes (2011), o sistema educacional vigente no Brasil, leva em consideração a especialização na Educação Especial como um aporte teórico-metodológico para o atendimento individualizado, mesmo que nos textos legais, o termo colaborativo apareça. Neste sentido, o que permite-nos atentar para a confusão de significados do termo colaborativo que abre distintas possibilidades para o AEE.

Diante da legislação, de antemão as autoras evidenciam que, uma parte é busca dos professores, mas o Estado não pode eximir-se de sua obrigação de formação e de um atendimento de qualidade aos alunos público-alvo da Educação Especial. Segundo Araújo e Nunes (2011), “esta premissa não referenda políticas de inclusão até porque nosso sistema educacional não contempla requisito mínimo para atender a urgência de uma reestruturação que se faz necessário. Não é garantia de competência o perfil do professor generalista” (p. 266-267).

Para um movimento de reestruturação com base na prestação de um serviço dentro do AEE em uma perspectiva de docência compartilhada, as autoras consideram que a qualificação, a formação deve responder as necessidades educacionais relevantes no contexto atual. E para que isto ocorra, políticas públicas devem,

Considerar que a qualificação docente necessária para a escola que se quer construir para a sociedade moderna tem se tornado cada vez mais complexa, exigindo que o perfil desejado para o professor do ensino regular seja bastante ambicioso, diante da realidade do sistema educacional brasileiro, e que sempre haverá um limite acerca do que o professor comum poderá fazer numa sala de aula para atender as necessidades de todos os seus alunos, mesmo que se melhore ao máximo a formação desse professor, ainda assim, haverá a necessidade de apoio do professor de ensino especial, para atender necessidades educacionais que são mais diferenciadas [...] (p. 267).

O sistema educacional brasileiro persiste em turmas numerosas, com escassez de recursos pedagógicos, tempo deficiente para planejamento, elaboração de planos individualizados e ainda como aponta Bezerra (2020), o professor especialista se torna um auxiliar.

Araújo e Nunes (2011) descrevem que na perspectiva de políticas públicas educacionais voltadas à docência compartilhada, há uma certa carência de pesquisas, pois ainda a docência compartilhada não é vista em sua complexidade e essencialidade na inclusão dos alunos na permanência deles em sala de aula.

Há unanimidade em expor as políticas públicas nacionais e documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), bem como a Declaração de Salamanca, como documento internacional, para referenciar a necessidade de legitimar o compromisso da educação para todos, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (BRASIL, 1994, p. 3)

Para o Transtorno do Espectro Autista e docência compartilhada, constata-se que há poucos estudos específicos apesar do fato de a pessoa com autismo ser considerada pessoa com deficiência, o que não era afirmado nos textos dos documentos anteriores à Lei nº 12.764/2012, como afirma as pesquisadoras Guareschi, Alves e Naujorks (2016).

Capellini; Shibukawa e Rinaldo (2016) abordam o tema sobre a alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista, sob o enfoque do ensino colaborativo como apoio colaborativo, constata em sua pesquisa que a presença dos alunos com deficiências promoveram,

[...] uma nova configuração no espaço escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo. As condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos educandos, desde a infraestrutura até as estratégias utilizadas em sala de aula (OMOTE, 2011). Para Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão implica em muitas mudanças na escola (currículo, avaliação, formação da equipe), e na política educacional. (p. 90)

Mostram a carência de qualidade formação de professores para a Educação Especial e mais, durante a leitura do artigo pode-se reconhecer ações pedagógicas que ainda estão em prática nas salas de aula com alunos com TEA, [...] “o desconhecimento sobre as especificidades do autismo, bem como o de práticas alternativas para alfabetizar e letrar esse aluno, impedem que a professora intervenha significativamente nesse processo (p. 91) ”.

O apoio colaborativo para a professora a partir das observações em sala de aula, registros e intervenções junto à professora, não se configura docência compartilhada, no entanto, há relevância em oferecer um apoio estruturado para alfabetização do aluno com TEA,

pela necessidade de o professor conhecer a tríade de comprometimento que o TEA traz como prejuízos, sendo essencial para estabelecer a aprendizagem.

Em síntese, o estudo mostrou a possibilidade da alfabetização do aluno com autismo e da sua inclusão na classe comum, mas evidenciou, também, a dificuldade na implementação da colaboração com a professora da classe comum, demandando maiores estudos sobre esta parceria prevista na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (CAPELLINI; SHIBUKAWA; RINALDO, 2016, p. 93)

Rabelo e Santos (2011) provocam reflexões sobre as implicações da proposta de ensino colaborativo na escolarização do aluno com autismo, na educação infantil.

Mendes (2008) aponta que o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: “a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão”. (p. 1917)

O distanciamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial é apontado pelas autoras, que dialogam sobre a necessidade de um trabalho educativo, “[...] sem hierarquias, no qual todas as responsabilidades em relação a todos os estudantes de uma sala de aula pertencem a equipe, desde o planejamento, as intervenções, monitorias, avaliações e replanejamento, tudo é compartilhado”, (p. 1918).

Nesta perspectiva, o modelo de prestação de serviço do ensino colaborativo como apoio colaborativo para o professor do ensino comum, a partir dos componentes de relacionamento descritas por Rabelo e Santos, (2011), Comunicação Interpessoal, Arranjo Físico, Familiaridade com o Currículo; Metas e Modificações do Currículo; Planejamento Instrucional; Apresentação Instrucional, Manejo da Sala de Aula e Avaliação.

As autoras destacam a falta de tempo disponível para estudar, planejar e produzir junto com o professor, impondo às pesquisadoras adaptar em horários diferenciados. Ainda não havia atendimento educacional especializado em contra turno na escola, disponível para o aluno com autismo, também não havia um professor auxiliar para que se pudesse fazer um trabalho de inserção de Docência Compartilhada neste contexto.

No caso da realidade pesquisada, não havia a oferta do atendimento educacional especializado no contra turno, nem a presença de uma auxiliar na turma, havia visitas de técnicas da Secretaria Municipal de Educação, contudo, sem haver contato com a professora, eram realizados testes apenas com o aluno. Não é exagero afirmar que o ensino colaborativo se constituiu a única alternativa de apoio a professora, no esforço coletivo direcionado para superação das dificuldades que se evidenciaram no comportamento do aluno com autismo. (RABELO; SANTOS, 2011, p. 1922)

Se revela que a docência compartilhada é um desafio muito complexo para o sistema educacional inclusivo, necessita da viabilidade de políticas públicas a partir do que a política nacional para a Educação Especial já tem por oferta e, neste sentido não é apenas uma falta de

recursos de políticas públicas mas pode ser vista como uma falha no conhecimento técnico e prático do serviço do AEE. Para Rabelo e Santos (2011, p. 1922).

A proposta de ensino colaborativo não deve ser implementada a revelia das políticas educacionais, ao contrário, a existência de diversas experiências desenvolvidas no Brasil e em outros países e seus resultados positivos precisam ser problematizados sobre sua exequibilidade como uma política assumida pelos governos municipal, estadual e federal.

Observa-se que a docência compartilhada como uma proposta de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino a um dado grupo heterogêneo de estudantes, não foi estabelecida pois, a escolha das pesquisadoras e o contexto de pesquisa permitiu o ensino colaborativo como indica Capellini (2004), em uma equipe consultora especializada,

Considerando que as escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras de aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas (p. 84).

De qualquer forma, cabe ressaltar que a dinâmica de sala de aula para a inclusão do aluno com autismo ainda é uma questão a ser discutida, repensada e reorganizada, fundamentada na Lei 12. 64/12 (BRASIL, 2012), para pessoas com TEA, para que haja atuação e prestação do serviço do AEE desde a Educação Infantil.

Pereira (2017), apresenta um trabalho com efeitos de um programa de ensino individualizado em sala de aula regular por meio da Análise do Comportamento em crianças com TEA, onde os resultados acusaram que os professores e gestores sentem a falta de orientação para o trabalho pedagógico, melhor estrutura na escola e recursos pedagógicos. Também apontou a confusão que a maioria dos participantes apresenta sobre os conceitos de integração e inclusão.

Neste sentido, o programa de ensino baseado na Análise do Comportamento Aplicada oportuniza aprendizagem, seja em contextos mais individualizados e controlados, como os atendimentos em instituições especializadas, em salas de recursos multifuncionais (SRM), no atendimento educacional especializado (AEE) ou em condição de inclusão escolar em salas de aula da rede regular, para que a criança, em especial aquelas com TEA, estabeleça repertórios comportamentais e habilidades necessárias para a vida cotidiana. Foi utilizado o modelo de serviço de ensino colaborativo, previstos e descritos por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), sendo que a docência compartilhada foi estabelecida pela pesquisadora em sala de aula para suporte da professora regular, durante o período de duração da pesquisa. O professor do AEE,

neste contexto, atuou em contraturno, sendo que um aluno frequentava a SRM e o outro aluno não tinha condições de frequentar o período contraturno.

Considerando estas leis referentes ao profissional de apoio e os dados deste estudo, é possível identificar o profissional de apoio na figura da pesquisadora. Pode-se então afirmar que o papel desse profissional de apoio às crianças com TEA foi eficaz, neste estudo, a medida que fortaleceu o processo de inclusão desses alunos, garantindo maior autonomia e menor necessidade de intervenção constante da pesquisadora. (PEREIRA, 2017, p. 69)

Com a intenção de promover, mesmo que de forma paliativa, a docência compartilhada, a pesquisadora mostra resultados onde ainda é necessário repensar as situações de dentro e de fora da sala de aula, as necessidades de suportes dentro da tríade do autismo (comportamento, interação social e comunicação), de forma eficaz para a inclusão do aluno com autismo. Houve um empenho da pesquisadora em aplicar o uso de procedimentos de ensino em sala de aula, pautados nos componentes do coensino. No entanto, ao término da pesquisa, não houve continuidade do trabalho de docência compartilhada, assim pode afirmar que as pesquisas relacionadas à docência compartilhada de forma efetiva, com o professor do ensino comum e o professor especialista atuando comumente em sala de aula ainda é escassa.

O ponto chave, a capacitação de professores para o atendimento aos alunos com TEA a partir da consultoria colaborativa especializada, porém dentro desta pesquisa não se chegou à docência compartilhada de fato, mas, houve o interesse dos participantes em aprofundar conhecimentos quanto ao modelo de serviço em docência compartilhada.

Especificadamente pesquisas relacionadas à docência compartilhada para a inclusão do aluno com TEA, no modelo de serviço do AEE é escassa, pressupõe hipoteticamente que a Lei 12.764/12, onde no artigo 3º, parágrafo único, aponta que “pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012), bem como no

§ 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. (BRASIL, 2012)

Compreender de forma não superficial as necessidades singulares do aluno com autismo se faz necessário para que a legislação cumpra seu papel de inclusão escolar, como também compreender que compartilhar a docência em uma sala de aula com alunos com autismo é enriquecedor para todos.

Se a lei obriga gestores ao acompanhamento do aluno, por que não pensar em ofertar qualidade nesse atendimento? De forma objetiva, vê-se que ainda temos para esse

acompanhamento, um serviço prestado, na maioria das escolas, por estagiários em formação. Necessariamente a lei não impõe a formação e isto permite dubiedade no que se refere a prestação do serviço. Portanto, cabe a pesquisa científica colaborar para que estes alunos, recebam um serviço adequado às suas necessidades.

O essencial direito não é ter um cuidador e sim, ter oportunidades de aprendizado com a turma, já que a tríade de barreiras para o aprendizado está na interação social, comunicação e comportamento, nesse sentido, promover situações que garantem o aprendizado das mais diversas formas é promover a inclusão. Somente quando se compreender que o apoio ao aluno com TEA, destacado na lei, é para promover a inclusão escolar de forma integral garantindo que o aprendizado ocorrera de forma eficaz.

Zerbato (2014) aumenta a responsabilidade sob este enfoque, quando aponta que quando não há planejamento sistematizado, bem como a ausência de estabelecimento de vínculos e ações pedagógicas colaborativas, há um impacto negativo para todos os alunos.

Guareschi, Alves e Naujorks (2016), apontam que,

No âmbito da inclusão, o documento destaca a importância de a escolarização desses sujeitos visar à organização das atividades junto aos colegas, evitando espaços separados e horários reduzidos; da autonomia e do desenvolvimento das relações sociais; da avaliação pedagógica flexível; do estímulo à comunicação; das estratégias visuais de comunicação; da Comunicação Alternativa/Aumentativa; entre outros. (p. 390)

Então frisar que o atendimento ao aluno com TEA não pode ser reduzido a mera disposição de um tutor ou de um auxiliar em formação é extremamente importante. Convém compreender e conceituar à docência compartilhada para que este serviço possa ser efetivo nas salas de aula com alunos com TEA.

Conceito e perspectivas da Docência Compartilhada

Segundo do dicionário online de sinônimos, define-se “compartilhar” como partilhar, dividir, repartir, compartilhar, rachar, subdividir, distribuir, ratear, tomar parte em algo, participar, compartilhar, coparticipar, comungar, associar-se, aquinhoar. (COMPARTILHAR, 2020)

O comportamento de dividir algo com alguém está cada vez mais presente nas relações modernas, observe os aplicativos de transporte que tem a premissa de que você não precisa ter um carro, mas mesmo assim você ir a qualquer lugar, outro exemplo são os aplicativos que permitem as pessoas alugarem suas próprias casas ou parte delas, outro exemplo são as redes sociais que em tempos de pandemia geraram compartilhamento de conteúdo dos mais diversos temas para entreter, ensinar, prestar um serviço em que as pessoas estavam limitadas em ficar em suas casas.

Os serviços de streaming (transmissão, em português), que compartilham informações e conhecimentos, canais de áudio, de vídeos que são assistidos diariamente por centenas de milhares de pessoas pelo mundo e que nos últimos dois anos por conta da pandemia se tornaram a maior tendência da utilização e não da posse de conteúdo.

Também durante a pandemia, o trabalho em equipe, mesmo que à distância, mostrou que é imprescindível o comportamento de compartilhar, de dividir, de colaborar.

Cooperar e colaborar segundo Capellini (2004), aparecem na literatura de forma controversa, sendo que tem distinções hierárquicas, o termo cooperar é mais abrangente e colaborar está pautado em um objetivo comum. (CAPELLINI, 2004, p.83).

Porém, nesse contexto que Capellini (2004) descreveu os termos cooperação e colaboração, a autora não fazia ideia do período que iríamos viver nestes últimos dois anos. Onde de fato houve uma fusão entre cooperar, porque as pessoas necessitaram se distanciar e a cooperação entre nós precisou de fato ser estabelecida na tentativa de amenizar os prejuízos causados pela pandemia. E colaborar foi o comportamento mais “humano” que se viu.

A ciência fez a fusão entre os termos, cooperando entre si e com todos do mundo, se conectando em busca de solução e colaborando com ações efetivas, mesmo que uma parte negacionista não estivesse pronta ainda para usufruir do comportamento de cooperar e colaborar.

Eis que o significado de trabalhar juntos se torna real, ter objetivos compartilhados com uma intenção explícita de somar algo, de criar, por meio da colaboração, contrapondo-se a uma simples troca de informação. Esta definição foi citada por Kaye (1991) quando diz “[...]”

que a colaboração produz soluções diferentes do que qualquer um produziria sozinho” (CAPELLINI, 2004, p. 84).

Durante a pesquisa percebeu-se que os termos colaborativo e cooperativo são expressados constantemente em diferentes áreas para expressar a atitude em colaborar com determinadas áreas e/ou pesquisas. Também esses termos na Educação são utilizados com facilidade para justificar o trabalho junto ao AEE, professores utilizam tomando por uma certa generalização de como o trabalho colaborativo e cooperativo se faz presente na atuação da escola.

Capellini (2004, p. 84) traz a definição encontrado em Piaget (1973-1977), cooperação e co-operação, isto é, cooperar na ação é cooperar em comum. Como tomada de consciência Piaget (1978) instiga que os sistemas de ação como prática do conhecimento, se transformam em noções e em operações.

Evidenciado que as publicações científicas em diferentes áreas citam e dão ênfase ao tema colaboração em se tratando de trabalhos colaborativos. Durante a sistematização bibliográfica desta pesquisa quando utilizado os descritores escolhidos a plataforma anunciou mais de 5.000 artigos.

Um relatório da American Association For The Advancement Of Science (1989) recomenda: a natureza colaborativa do trabalho científico e tecnológico deveria ser fortemente reforçada por atividades frequentes de grupos em sala de aula. Cientistas e engenheiros trabalham na maior parte do tempo em grupos e menos frequentemente como investigadores isolados. Igualmente, estudantes e professores deveriam ganhar experiência compartilhando responsabilidades para aprender uns com os outros. (CAPELLINI, p. 85, 2004)

A definição do conceito é descrita com clareza por Viralunga (2014), o ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino a um dado grupo heterogêneo de estudantes.

Com o intuito de responder as demandas das salas de recursos multifuncionais, classes especiais e escolas especializadas, a Docência Compartilhada vem complementar de forma mais efetiva a inclusão do aluno com deficiência.

Essa parceria de ensino entre professor especialista e professor generalista é uma forma de executar os processos inclusivos que acontecem em sala de aula, durante a permanência do aluno na escola.

Com implementação da Lei 12.764/12, os sistemas municipais e privados adotaram um personagem para exercer o papel de apoio em sala de aula para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Só que neste atual cenário, este ator da inclusão recebe diferentes

denominações na prática das escolas tais como citado por Lopes (2018); agente de inclusão, profissional de apoio pedagógico, auxiliar de ensino, estagiário de inclusão, mediador, tutor entre outros, no entanto estes personagens exercem uma função, porém, em sua maioria, não são profissionais especializados, mas sim, em formação, como já discutido aqui nesta pesquisa.

A estratégia concebida pela Docência Compartilhada é de que haja dois professores no ambiente, sala de aula atuando com todos os alunos. Vimos que a maior dificuldade está no distanciamento do AEE e do professor disciplinar, portanto minimizar as dificuldades enfrentadas por conta desse distanciamento é fundamental para a garantia de um processo inclusivo que realmente seja efetivo para todos os alunos e professores.

Um ponto importante levantado por Zerbato (2014) é que ao planejar atividades para os alunos público alvo da Educação Especial, leva-se em consideração três pontos: as atividades adaptadas de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula; atividades paralelas e atividades homogêneas, esta última quando é ofertada a mesma atividade para todos os alunos.

O cargo de adaptar as atividades para o aluno está para o professor especialista, sendo que ele, em muitos momentos, não tem acesso ao conteúdo de sala de aula ou até mesmo o conhecimento específico de determinadas disciplinas, isto acontece com muita frequência nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Aos professores disciplinares o desenvolvimento desta atividade é mais difícil, por não conhecerem estratégias diferenciadas para o aluno especificamente e, como Zerbato (2014) afirma, existe ainda a tradicional ideia de que todo conteúdo aprendido deve ser registrado de uma única forma, através da escrita formal no caderno. Assim como acontece com as avaliações.

A flexibilização e adaptação de conteúdo é previsto em lei, no entanto, na prática as peculiaridades e características individuais dos alunos, é uma barreira vivida diariamente na escola.

Há que se atentar, porém ao tipo de atividade elaborada, pois atividade adaptada não é sinônimo de atividade paralela. Há que se ter cautela quando se fala em adaptação curricular, pois as atividades diferenciadas elaboradas para ensinar podem levar a criação de um ambiente mais exclusivo ao invés de oferecer situações de aprendizagens diversificadas para que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado significativo. (ZERBATO, 2014, p. 91)

Ainda se nota a prática de atividades paralelas, aquelas que são colocadas para o aluno público alvo da educação especial executar em paralelo ao conteúdo da turma, que se difere dos demais alunos, justificada pela deficiência do aluno, pautada no modelo de ensino tradicional baseado na deficiência. Mas aí qual seria o papel do professor especialista se não em adaptar/organizar/planejar as atividades para promover a inclusão?

Muitas vezes, não é a atividade do professor que necessita ser necessariamente modificada, mas a implementação de um recurso em sala de aula para que os alunos que aprendem de forma diferente possam ter acesso ao mesmo conteúdo trabalhado. (ZERBATO, 2014, p. 94)

É necessário compreender e explicitar que a Docência Compartilhada não é um tipo de parceria ou coparticipação com um profissional com ou sem formação específica em Educação Especial que atua em paralelo ao professor do ensino comum, como se fosse um colaborador, pois a essência está na mudança na forma de ensinar.

Viralonga (2014) apresenta os pressupostos para o coensino ou Docência Compartilhada: paridade, baseada no espírito de equidade; tomada de decisão mútua, portanto sem hierarquias; professores com um papel igualitário em planejar, executar e avaliar as lições; valorização dos conhecimentos profissionais.

Uma vez discutido e compreendido o conceito da Docência Compartilhada, diante da legislação é possível? No contexto educacional brasileiro encontramos amparo legal, já que a legislação cita com clareza nas Orientações para Organização de Centros de AEE (BRASIL, 2010), uma das funções preconizadas, na atribuição de número quatro, que se refere a “articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilidade de serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2010, p.4)

Zerbato (2014) refere-se a esta atribuição como uma permissão,

Permitiu-se a abertura para mais um tipo de serviço de apoio que pode contribuir com a inclusão escolar, que é a proposta de trabalho baseado no coensino, quando o professor da classe comum e o professor de Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações, as estratégias pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo a todos os alunos PAEE ou não. (p. 33)

Sendo assim, as implicações deste modelo beneficiam a todos, de maneira equânime, ficando claro que a partir do referencial do conceito de Docência Compartilhada, permite-se diante dos resultados apresentados em diferentes pesquisas, a retomada de ação no sentido de considerar este modelo de atuação como uma chave de transformação.

Inclusão escolar o que dizem os estudos recentes sobre a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) afeta o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa nas relações sociais, linguagem e comportamento. Em geral os sintomas estão presentes desde o nascimento e podem ser detectados nos primeiros anos de vida. Para Steinbrenner, et al. (2020, p. 8-9), “o comportamento restritivo e repetitivo (RRB)

pode incluir comportamento ou fala estereotipada, fixação ou interesses em assuntos específicos (...) e adesão estrita a rotinas, horários ou ambientes”.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da elaboração e promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), houve uma expansão das pesquisas educacionais voltados à educação inclusiva, aos movimentos sociais de apoio e de grupos de pais das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Os temas discutidos são variados e englobam desde os direitos para inclusão social e escolar até as reflexões sobre a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) disponibilizado, e as formas de diagnosticar e classificar as pessoas com TEA.

O movimento pela inclusão, em particular para os alunos com TEA, conta com a oferta do atendimento especializado escolar em diferentes momentos, em contraturno na Sala de Recurso Multifuncional, no mesmo turno pelo acompanhamento em sala de aula, e de forma complementar pelos centros de atendimento e equipes da saúde, realizado conforme disponibilidade do município e/ou estado, obedecendo a legislação vigente. O atendimento em sala de aula, pode ter denominações variadas, porém, sempre no âmbito do AEE.

As pesquisas mais recentes sobre o avanço do diagnóstico dos alunos com TEA reflete consideravelmente na inclusão escolar desses alunos, pois o TEA não é definido por um grupo de características homogêneas. Denotando a necessidade de procedimentos e estratégias que possam tornar o processo de escolarização deste público mais eficaz e coerente.

Sob a ótica da pesquisa de Cabral e Marin (2017) que teve por objetivo realizar uma revisão sistemática de literatura nacional e internacional sobre a inclusão de alunos com TEA destaca-se que os estudos encontrados pelas pesquisadoras foram divididos em, “1) a escola frente ao processo de inclusão da criança com TEA; 2) formação e atuação do professor na inclusão escolar; 3) formação e atuação do psicólogo no âmbito da inclusão escolar; e 4) inclusão e desenvolvimento da criança com TEA no contexto escolar” (p. 8). Os resultados obtidos pelas autoras sobre o tipo e incidência das pesquisas revelaram que “de forma geral, as publicações nacionais (N = 25) ainda são restritas, principalmente se forem comparadas com o número de estudos internacionais (N = 92) (p.18) ”.

O estudo foi publicado em 2017, teve como base o período de dez anos e revelou que a incidência das pesquisas relacionadas à inclusão dos alunos com TEA no Brasil, estava defasada em relação ao cenário internacional onde as pesquisas estavam mais avançadas. Cabral e Marin (2017), também observaram que os temas apresentados nas pesquisas nacionais estão

mais direcionados para o uso de estratégias de ensino que possibilitem melhor aprendizado do aluno. Enquanto, os estudos internacionais estavam mais focados na,

[...] interação da criança em sala de aula; os interesses e os rituais da criança; técnicas motivacionais com base em formação de respostas por meio de práticas entre pares; manifestações positivas e organização física do contexto de sala de aula; modelos de recreação, atividades lúdicas e música com o engajamento dos pares; leitura funcional; utilização de jogos compartilhados; além de outros modelos, como Ensino Incidental, TEACCH, Interação Intensiva e a utilização de ferramentas tecnológicas (p. 19).

A esse respeito, Souza e Mendes (2017, p. 279), afirmam que [...] a implementação da política de inclusão escolar no Brasil tem produzido mudanças que impactam desde a formação docente até a atenção dada aos alunos do público-alvo da Educação Especial nos contextos escolares. Portanto, nos últimos anos, a pesquisa nacional engaja-se em investigações científicas que ultrapassem os limites de pesquisas bibliográficas e se estendem ao domínio empírico, fortalecendo desta forma o cotidiano escolar.

Para Cabral e Marin (2017, p. 17), ainda há “[...] carência de estudos que contemplem a interação entre gestores, professores e pais no processo de inclusão escolar, para promover as mudanças necessárias na escola”. A reorganização das últimas décadas relacionadas à inclusão dos alunos TEA, instigam a Educação Especial a buscar inovações que tenham funcionalidade e concretizem mudanças na escolarização destes alunos.

Souza e Mendes (2017) identificaram que as pesquisas científicas necessitam assumir um papel mais efetivo na prática pedagógica inclusiva, investindo em pesquisa-ação, onde a universidade aproxima-se ainda mais da realidade da escola. Mendes (2008, p. 19) “[...] ressalta que um volume grande de pesquisas já evidenciou os problemas das práticas e políticas de inclusão escolar, sendo agora necessário que os estudos científicos produzam conhecimentos que permitam a mudança nas práticas escolares. ”

Claramente os objetivos de muitas pesquisas publicadas sobre a inclusão destacaram a obrigatoriedade da matrícula no ensino comum, a necessidade de formação de professores, a necessidade de imediatismo para acolher as necessidades educativas especiais com procedimentos de ensino adequados que suprissem as demandas emergentes. Entretanto, medidas emergenciais estão sendo substituídas por medidas a longo prazo, fato que revela um novo olhar das pesquisas nacionais.

Com relação as pesquisas que envolvem temas voltados ao ensino-aprendizagem o coensino ou docência compartilhada, Souza e Mendes (2017) concluíram que “[...] o ensino do PAEE deve ser diversificado, envolvendo diferentes recursos, estratégias de ensino, a cooperação entre alunos e a atuação colaborativa entre os profissionais da educação” (p. 287).

A realidade que a escola vive diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embasada por diferentes documentos legais, necessita garantir meios para o acesso, permanência e êxito dos alunos público-alvo da educação especial. No caso dos alunos no TEA, é necessária a apresentação de uma proposta educacional onde os conhecimentos sejam articulados (ORRÚ, 2012). O encadeamento dos conhecimentos tem-se apresentado nas pesquisas mais recentes a partir de ações colaborativas que contribuem para a formação de professores considerando os princípios inclusivos, gestão participativa, reestruturação e reorganização do AEE, conforme pesquisas de Capellini (2004), Zerbato (2014), Viralunga (2014), Zanata (2004) Rabelo (2004), Mendes e Almeida e Toyoda (2011), entre outros.

Orrú (2012, p.43) diz que o contexto e as dificuldades para garantirem ao cidadão o direito à educação têm perpassado momentos críticos, mas também de transformação. Vê-se isso diariamente na luta por direitos na diversidade, pois a forma como a sociedade compreende e se relaciona com pessoa com TEA interfere no AEE determinando a inclusão de forma quase imperceptível, diante das diferenças substanciais individuais, nos conceitos de funcionalidade, transtorno e deficiência. Essas reflexões se referem a permanência na escola e atitudes inclusivas de acordo com a complexidade do Espectro, observando que ainda há fragilidades.

Assim, “[...] os estudos sobre a inclusão escolar têm forçado a adesão ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em parceria colaborativa, a partir de práticas pedagógicas pensadas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, não só daqueles elegíveis para o serviço de educação especial” (RINALDO, 2021, p. 31).

METODOLOGIA

1. Delineamento da Pesquisa

A metodologia dessa pesquisa foi baseada na abordagem do processamento da informação com aporte teórico da psicologia cognitiva. A análise dos dados foi qualitativa e descritiva, considerando que a pesquisadora não teve contato direto com os participantes investigados. Na pesquisa qualitativa busca-se entender os fenômenos envolvidos no contexto e os pressupostos surgir antes, durante e depois da coleta de dados ou mesmo da análise desses dados, sendo que essas mesmas hipóteses podem ser colocadas a prova ou não em seu processo de interpretação.

Foi analisado a partir de um grupo de professores especialistas que atuam no em sala de aula para o apoio do aluno com TEA em escolas regulares de ensino fundamental nível II e verificado suas habilidades no exercício de docência compartilhada. Foram examinados procedimentos de ensino que funcionalmente são semelhantes e que respondem ao propósito de investigar o serviço prestado.

O presente trabalho foi definido como descritivo em relação aos seus objetivos, admitindo-se descrever sistematicamente concepções de diferentes grupos e teóricos que contribuem para o tema. Levando em consideração que a pesquisa descritiva, segundo Andrade (2008), preocupa-se em observar, registrar, analisar, classificar e interpretar e o pesquisador não infere neles. O delineamento do estudo envolveu as seguintes etapas a saber:

Etapa preliminar: Projeto e Comitê de Ética

Etapa I: Revisão sistemática de literatura

Etapa II: Realização da coleta de dados

Etapa III: Análise dos questionários

Etapa IV: Conclusão e considerações finais

1.1 Critérios de seleção dos participantes

Para os critérios de seleção foram escolhidos professores para o atendimento educacional especializado para alunos matriculados e com frequência no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, pertencente ao quadro funcional da rede estadual de ensino, especificamente do Núcleo Regional de Educação do município de Guarapuava, com função específica para o atendimento dos alunos com diagnóstico de TEA e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da pesquisa;

1.2 Critérios de exclusão dos participantes

Para os critérios de exclusão foi definido que professores especialistas que não estivessem na função de PAEE, professores que não são pertencentes ao quadro funcional da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná (SEED), professores que estejam no quadro funcional de PAEE, porém, não atendem alunos com diagnóstico de TEA, professores não especialistas e por fim, professores que não tomaram ciência e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1.3 Participantes

O grupo de pesquisa foi constituído, em um primeiro momento, por 12 professores em exercício da função PAEE, atendendo alunos do ensino fundamental anos finais, caracterizado por 6º, 7º, 8º e 9º anos da rede pública estadual de ensino do estado do Paraná, atendendo as determinações do setor de Educação Especial.

Os turnos de atendimento destes professores são matutinos e vespertino, cumprindo 25 horas semanais de trabalho, em sala de aula, com execução de trabalho pedagógico especializado na inclusão do aluno com TEA.

Posterior à aprovação do Comitê de Ética da UNICENTRO, da SEED, do NRE Guarapuava, a pesquisadora entrou em contato via e-mail, com o setor de Educação Especial do NRE Guarapuava, visto que devido a pandemia COVID-19, as normativas de saúde e do município regulamentavam o cumprimento de isolamento social.

Após esse primeiro contato, em novembro de 2020, a permissão foi dada em maio de 2021, somente por contato indireto do pesquisador com o pesquisado via mediação do setor de Educação Especial. Portanto, o recrutamento e seleção dos participantes se deram por meio de amostragem por conveniência.

A presente pesquisa contou com cinco (5) participantes professores de Educação Especial designados para a função de PAEE que atuavam nas escolas regulares do Ensino Fundamental Anos Finais do Estado do Paraná.

Os participantes responderam ao questionário online de acordo com a função desempenhada, não houve identificação das escolas que atuavam e os nomes dos participantes foram designados por pseudônimos de acordo com o preenchimento do formulário. Os nomes dos alunos citados nos relatos dos participantes foram substituídos por novos nomes fictícios para manter preservada suas identidades.

1.4 Instrumento para questionário semiestruturado

A partir de outras pesquisas e outros estudos sobre a docência compartilhada e de uma literatura especializada, foram elaborados roteiros para o questionário semiestruturado para a coleta de dados.

O questionário foi elaborado para este estudo passaram pela apreciação aprovação do orientador, do Comitê de Ética da UNICENTRO, de seis colegas pesquisadores, os quais puderam opinar e sugerir nas questões abertas elaboradas afim de que estas questões pudessem coletar da melhor forma possível informações necessárias para se atingir os objetivos propostos.

O questionário foi semiestruturado foi realizada em plataforma online em ambiente virtual em um ambiente individualizado, seguro e confidencial.

1.5 Coleta de dados

Utilizou-se como procedimento de coleta de dados para o questionário semiestruturado, ambiente virtual, acesso ao link do formulário.

Não houve registro individual do tempo de preenchimento de cada entrevistado ou qualquer outro acesso de registro que possa contribuir para esclarecimento de dia, horário, espaço para a coleta de dados, se estava em ambiente adequado para manter a atenção, com tempo suficiente para o preenchimento.

Ressalta-se que a aplicação do questionário aconteceu nos meses de maio de 2021 a julho de 2021.

1.6 Local da Pesquisa

As etapas de construção dos instrumentos de pesquisa, elaboração de estratégias de coleta de dados, foram realizadas presencialmente no Laboratório de Educação Especial (LEE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Santa Cruz, Bloco A sala 139, Guarapuava, Paraná. O LEE está vinculado ao Departamento de Pedagogia da UNICENTRO - Santa Cruz e desde 2009 abriga projetos de pesquisa, ensino e extensão nas áreas de dificuldades de aprendizagem, educação especial/inclusiva, alfabetização e formação de professores.

Para a coleta de dados, foram respeitadas as medidas adotadas para o cumprimento das normas de isolamento social, quarentena e proteção da coletividade previstas na Lei 13.979, de 2020, dos pesquisados e pesquisadora, sendo realizada a entrevista, com a devida autorização

assinada pela Carta de Anuência da Pesquisa pela SEED/PR, respeitando os critérios de pesquisa apresentados na Resolução nº 406/2018 GS/SEED/PR, exclusivamente de modo remoto, em sala de ambiente virtual, permitindo ao pesquisado um ambiente individualizado, seguro e confidencial.

Ficou disponibilizado aos participantes o formulário na íntegra, durante sessenta dias, podendo estes fazer download pessoal e intransferível, garantindo que somente o pesquisado baixasse o conteúdo.

1.7 Aspectos Éticos

A etapa preliminar teve sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, Resolução CNS nº 510/16 que dispõe normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana e foi submetido para apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COMEP, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, através da Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPESP (ANEXO). Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Secretaria Estadual de Ensino do Estado do Paraná – SEED, que em concordância autorizou a pesquisa, juntamente foi aprovada pelo Núcleo Regional de Ensino de Guarapuava - NRE e do Setor de Educação Especial – NRE/SEE.

Somente depois de todos os procedimentos e aprovações que a pesquisa se iniciou.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As questões do formulário semiestruturado, foram testadas em estudo piloto com quatro professores, sendo que estes professores com especialização em educação especial, atuam em sala de recursos funcionais (SRM) do estado do Paraná. A partir deste teste piloto, foi dividida a temática em sessões que validam a importância para o entendimento do contexto e as questões estruturais que permeiam a docência compartilhada.

A primeira sessão estava destinada ao tema de caracterização do participante, sendo estabelecido os seguintes subtemas:

- a) Conjunto de diversidade;
- b) Formação;
- c) Tempo de atuação na área da educação especial e também como PAEE;

A segunda sessão foi relacionada com o tema logística do atendimento educacional especializado e teve como subtemas:

- a) Total de alunos atendidos pelo mesmo professor PAEE em turnos diferentes ou não
- b) Caráter do atendimento itinerante intra-escolar e intraclasse

A terceira sessão teve como tema a atuação do PAEE com aluno TEA no contexto do ensino regular, os subtemas foram:

- a) Atuação do professor em relação à sala de aula regular
- b) Identificação de dificuldade e/ou facilidades para a atuação como PAEE
- c) Identificar os apoios da comunidade escolar, bem como de outras áreas para o PAEE
- d) Identificar como o PAEE vê o desempenho acadêmico do aluno com TEA

A quarta sessão ficou delineada com o tema de proposta e procedimentos de ensino no AEE para PAEE, pesquisando-se subtemas:

- a) Elaboração do planejamento para o atendimento como PAEE
- b) Desenvolvimento da docência compartilhada
- c) Estratégias pedagógicas de procedimentos de ensino para inclusão do aluno com TEA
- d) Uso de estratégias de recursos pedagógicos, sistemas de suportes visuais, adequação ambiental, suportes sonoros, comunicativos para o aluno com TEA
- e) Uso de tecnologias como suporte à aprendizagem do aluno com TEA

A quinta sessão teve a pretensão de delinear a sobre a fundamentação do AEE no viés do atendimento específico aos alunos com TEA que buscou como subtema;

- a) Conhecimento a respeito do TEA
- b) Oportunidades de informações e aprimoramento para o TEA

c) Proposta de formações continuadas envolvendo a docência compartilhada e o TEA

A importância de se compreender a função do professor especialista na escola é fundamental como princípio inclusivo, porém há necessidades de se refletir sobre as transformações nos espaços escolares, que estão além da legislação que obriga, que garante direitos, que implementa serviços educacionais especializados para alunos público alvo da educação especial.

É necessário concretizar as diretrizes de políticas públicas, principalmente quando estas trazem o professor especialista para a sala de aula no ensino regular, em um movimento recente de inclusão.

Zerbato (2014) afirma que

Estudos têm demonstrado que a implementação de um modelo único de serviço de apoio aos estudantes PAEE, ou seja, o AEE em SEM, não tem sido suficiente para o avanço da inclusão sendo, portanto, necessários outros serviços de apoio e contratação de profissionais especializados de acordo com a necessidade e demanda de cada aluno. Uma alternativa que pode ser somada a esse conjunto de serviços necessários é a proposta de trabalho em coensino, pois este visa o auxílio à escolarização de estudante através do trabalho em conjunto do professor de Educação Especial e do professor de ensino comum em sala de aula. (p. 71)

Como já vimos anteriormente, o estado do Paraná sai na frente em relação a contratação de professores especializados para atuarem em sala de aula comum, de forma concomitantemente com os professores do ensino comum, desde o ano de 2016, aos poucos foi implementando uma nova função relacionada ao serviço do AEE.

Os dados coletados nesta pesquisa foram organizados em sessões temática, para que se contemple o objetivo do estudo, a construção conceitual e atitudinal do PAEE no trabalho já legalizado no estado do Paraná.

A primeira sessão analisada foi composta pelo conjunto de diversidade na formação dos professores especializados e no tempo de atuação na área da educação especial e também como professore para o atendimento educacional especializado para atender alunos com TEA.

1. Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa

A descrição do perfil profissional dos participantes da pesquisa foi elaborada de acordo com o preenchimento do formulário que cada entrevistado realizou. Os dados foram organizados de forma sintetizada e contemplam as informações sobre a formação continuada, tempo de experiência profissional na educação especial, bem como tempo de experiência profissional na atuação de professor de atendimento educacional especializado (PAEE).

Quadro 2 – Caracterização do perfil profissional dos participantes:

PAEE 1	Professora declara-se branca, gênero feminino, 36 anos, brasileira, trabalha na rede estadual de ensino há 7 anos, não concursada, formada em Letras há mais
--------	--

	de 20 anos. Fez especialização em Educação Especial em 2013, quando atuava somente no município. A partir de 2016 iniciou a atuação como PAEE fazendo a inscrição anual para vaga, nem todos os anos ela trabalhou como PAEE, pois depende do número de vagas ofertado no ano letivo. Tem formação complementar em cursos de curta duração sobre dificuldades de aprendizagem, transtornos de aprendizagem e alfabetização. Sua formação aconteceu em instituições públicas de ensino até a graduação, a especialização e outras formações são de instituições privadas a distância, algumas foram ofertadas pela rede estadual de ensino, mas a maioria foi privada.
PAEE 2	Professora declara-se parda, gênero feminino, 39 anos, brasileira, cargo temporário como PAEE em 2019, cursou o magistério, pedagogia, especialização em educação especial. Sua experiência profissional no magistério declara ser de 21 anos. O curso de formação continuada, segundo o relato da participante, realiza somente aqueles que as redes do município e o estado ofertam, quando não há oferta, segundo ela, espera para o próximo ano. Atua durante dois períodos na 25h na rede estadual como PAEE em um período e como PAC (professor de apoio a comunicação alternativa) em outro período. A participante não relata o ano do aluno que acompanha.
PAEE 3	Professora declara-se parda, gênero feminino, 28 anos, brasileira, cargo temporário, fez magistério, ensino superior em pedagogia, especializada em atendimento educacional especializado e neuropsicopedagogia e atua em SRM do município por 20h e as outras 25h atua como PAEE em uma escola estadual do interior. Declara ter 10 anos de experiência em sala de aula e 3 anos de experiência como professora especialista. Os cursos de formação continuada que estão vinculados a educação especial, foram realizados em instituições privada e a distância e, participa dos cursos de formação continuada ofertados pela rede pública.
PAEE 4	Professora declara-se branca, gênero feminino, 42 anos, brasileira, cargo temporário na rede estadual, licenciatura em língua portuguesa, especializada em atendimento educacional especializado, com diversos cursos de formação continuada de curta duração relacionados mais especificamente a área de língua portuguesa. Atua como professora concursada o município, como professora de um 3º ano do ensino fundamental anos iniciais. Tem um aluno com autismo nessa turma e uma estagiária que acompanha o aluno. Iniciou o atendimento em PAEE no ano de 2018, quando se inscreveu para atuar na educação especial, declara que não sabia dessa função. Sua experiência como PAEE é de 2 anos.
PAEE 5	Professora declara-se branca, gênero feminino, não declara a idade, brasileira, professora de educação especial há 15 anos, formada em Língua Portuguesa, posteriormente em Pedagogia, especialização em Educação especial e inclusiva. Trabalha exclusivamente na rede estadual de ensino, com carga horária de 40 horas semanais, atendendo alunos dos dois períodos tanto na SRM, quanto como PAEE. Fez cursos de pequena e longa duração para sua formação continuada, relacionados à Educação Especial, ofertados ou não pelas redes mantenedoras. Trabalhou na APAE durante 3 anos, com alunos com deficiência intelectual e Síndrome de Down.

Os participantes tiveram a oportunidade dentro do formulário descrever suas experiências profissionais, bem como alguma observação que gostariam de relatar sobre a formação continuada. Os participantes não fizeram nenhuma observação.

2. Logística do atendimento educacional especializado

A segunda sessão analisada foram as questões de logística do atendimento educacional especializado e com ênfase no total de alunos atendidos pelo mesmo professor PAEE em turnos diferentes ou não e no caráter do atendimento itinerante intra-escolar e intraclasse.

Dentro desta categoria, o quadro abaixo aponta os resultados encontrados:

Quadro 3 – Total de alunos atendidos pelo PAEE

PAEE	Número de alunos TEA atendido por PAEE	Turno	Escola
PAEE 1	1	Tarde	1 escola
PAEE 2	1	Tarde	1 escola
PAEE 3	1	Tarde	1 escola
PAEE 4	1	Tarde	1 escola
PAEE 5	2	Tarde	1 escola

Fonte: dados da pesquisa

Sobre o total de alunos atendidos pelo mesmo professor no mesmo turno e/ou em turnos diferentes, pôde-se observar que dentre os cinco professores entrevistados, três professores se mantêm no acompanhamento de um aluno com TEA em um único período de 25h semanais no mesmo turno. Já a PAEE 2, atende 25h semanais em cada período, dois alunos com funções diferentes,

Eu trabalho em duas funções diferentes durante o dia, um período eu atendo um aluno com autismo, aí eu sou professora PAEE e no outro período eu atendo um aluno com uma síndrome (que eu não me lembro bem qual é) mas ele tem autismo também, mas ainda não tem o laudo, esse aluno eu atendo como professora de comunicação alternativa, às vezes eu nem sei bem definir qual a diferença, porque atendo os dois do mesmo jeito. (PAEE 2)

E a PAEE 5 atende dois alunos com TEA em 25h semanais no mesmo período e relata que:

Atendo dois alunos autistas com idades diferentes, um tem 13 anos e o outro tem 14 anos. Os dois estão matriculados na mesma escola, o aluno 1 está no 6º ano e o aluno 2 está no 7º, então eu me viro em um cronograma para atender os dois, um pouquinho de cada vez. Converso com os professores para eu ir na aula que o aluno tem mais dificuldade. (PAEE 5)

Na Instrução Normativa N.º 001/2016 – SEED/SUED, contém a seguinte informação quanto a atribuição do professor:

5. Atribuições do professor 5.1. Atuar em caráter (intra) itinerante, ou seja, dentro da própria escola, **podendo atender a mais de um estudante, ou em diferentes escolas**. PARANÁ, 2016, p. 4) (Grifo nosso)

Dentre as atribuições, vemos que uma delas está ligada a questão que quantidade de alunos com TEA em sala de aula, como previsto na legislação nacional, não há predeterminação da quantidade de alunos público alvo da educação especial em uma mesma aula, ou seja, se o PAEE atua como professor especialista, ele poderá desfrutar de mais alunos em um mesmo espaço.

Desta forma a PAEE 5, realiza seu trabalho a partir de um cronograma das aulas em que os alunos tem maiores dificuldades para acompanhar, porém o fato de ter que se deslocar de uma sala para outra, durante sua jornada, instiga a pensar na disponibilidade de planejamento e organização para a inclusão dos alunos.

As questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre professores de educação especial e professores do ensino regular, incluem

[..] conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (VIRALONGA; MENDES, 2014, p.141)

E neste contexto da PAEE 5, relata as dificuldades em executar todas as questões expostas por Viralonga e Mendes (2014).

Este é um ponto importante para a compreensão da docência compartilhada vista como uma prática baseada em um conceito, ou seja, quando o professor da classe comuns e professores especialistas definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo e aprendizado de todos os alunos, com atendimento educacional especializado ou não. (FRENCH, 2002, apud ZERBATO, 2014, p. 33)

A PAEE 2, consegue trazer uma relação de dificuldade na organização da logísticas dos atendimentos, pois ela exerce duas funções em períodos distintos, o que é possível dentro da legislação, mas na prática pedagógica especializada traz equívocos funcionais e, portanto, dentro dos aspectos colocados pelas autoras a PAEE 2 apresenta uma dificuldade relativamente importante para a inclusão destes alunos.

É evidente que o trabalho que estas professoras realizam são importantes e fundamentais, porém o que é ofertado aos alunos, deve ser analisado, pois uma forma de trabalho em que somente se garante o professor de atendimentos educacional especializado ou professor de atendimento à comunicação alternativa, corre-se o risco de se tornar como único

serviço de apoio, podendo levar o fracasso da escolarização do aluno bem como um sentimento de culpa do próprio professor especialista.

A segunda subcategoria corrobora para a logística do atendimento, apresentando o caráter do atendimento itinerante intra-escolar como visto na normativa vigente e intraclasse a qual não está designada com clareza, mas que durante a pesquisa pôde-se observar, ou seja, o professor de atendimentos educacional especializado realiza o atendimento intra-escolar (dentro da escola) no período de contratação e intraclasse quando pode atender um aluno na mesma turma ou um aluno em mais turmas no mesmo turno e na mesma escola, onde tenham alunos com autismo que recebam esse serviço.

Neste contexto, o papel dos professores de ensino comum é o mais importante, pois é ele que realiza a organização, o planejamento, a avaliação e as condições necessárias para a inclusão do aluno com autismo, destaca-se, portanto, a formação continuada destes professores no viés da educação especial, Mendes (2002),

Que o professor do ensino comum tem um papel muito importante na prática da inclusão escolar, porém há um limite entre o ideal e o que de fato este pode fazer dentro da sala de aula em relação ao atendimento das necessidades desses alunos em turmas heterogêneas. O desafio que a Educação Inclusiva impõe ao professor do ensino comum é muito grande, por isso, ele vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas em sua sala de aula. (MENDES, 2002, p. 34)

O relato da PAEE 3 demonstra a importância dessa relação do professor do ensino regular e do professor especializado,

Experiência incomparável diária, com imprevistos, não aceitação de ajuda por parte do educando, família, agressividade e humor alterados. Acompanhamento Pedagógico da equipe diretiva e departamentos do colégio, troca de experiências com colegas e docentes. (PAEE 3)

A turma heterogênea, citada por Mendes (2002) demanda de estratégias distintas, que possam oferecer aos alunos público alvo da Educação Especial ganhos de autonomia, reduzir os custos de respostas, incentivá-los no seu potencial, promover o trabalho com os colegas da turma, sendo assim é importante pensar na prática da sala de aula, com olhares voltados aos professores do ensino comum e ao professor especialista que, por sua vez, contribui não somente com o aluno com autismo, mas para todos os alunos que tem necessidades educacionais específicas.

A turma que eu acompanho o aluno autista é de 8º ano, no período da tarde, atuo como PAEE para este aluno e na sala dele tem 3 alunos público alvo da Educação Especial, estes eu não atendo por que minha função é auxiliar somente o aluno autista, mas, consigo ver a dificuldade dos meus colegas professores com os alunos inclusos, eles tentam mas desistem às vezes por que é difícil mesmo a turma é grande e são adolescentes. (PAEE 3)

Este fato também é um fator de logística do atendimento educacional, ter em sala de aula um professor especializado que, por sua vez, tem uma função específica de acompanhar um aluno, podendo inferir em prática de exclusão para os demais alunos público alvo da Educação Especial. Entende-se que há uma normativa que deve ser cumprida, mas esta pesquisa tem o intuito de conversar sobre a inclusão dos alunos com autismo dentro da neurodiversidade, portanto neste processo de inclusão há uma preocupação na logística do atendimento do professor de atendimentos educacional especializado baseado no princípio básico da inclusão, que é a equidade dos serviços prestados.

Há uma dicotomia presente quando olhamos para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial e que traz a reflexão da inclusão *versus* exclusão e que pode ser motivo de incluir a discussão da docência compartilhada como uma categoria que oportuniza, segundo Zerbato (2014) ampliar o olhar sobre os desafios, partilhar as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão e tornar os profissionais mais responsáveis pela escolarização do aluno.

3. Atuação do professor em relação à sala de aula regular

Na terceira sessão o tema analisado foi a atuação do PAEE com aluno TEA no contexto do ensino regular, com ênfase na atuação do professor em relação à sala de aula regular, na identificação de dificuldade e/ou facilidades para a atuação como PAEE, na identificação dos apoios da comunidade escolar, bem como de outras áreas para o PAEE e na identificação de como o PAEE vê o desempenho acadêmico do aluno com TEA.

Nesta categoria analisou-se de como o professor especialista se vê na sala de aula comum em relação aos relacionamentos de trabalho, a imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da Educação Especial, a definição do papel como PAEE centrado na turma. Os relatos dos professores entrevistados trazem importante análises,

Na sala de aula eu atendo o aluno com autismo, os professores colaboram muito com meu trabalho, sempre perguntam o que eu preciso de material para o aluno, vejo que sou muito importante porque todos os professores falam isso sempre. Eles sempre dizem que não sabem como trabalhar com o aluno e que é importante eu estar ali. A pedagoga ajuda quando eu chamo, as vezes até fica com o aluno quando eu preciso falar. (PAEE 1)

Eu realizo os atendimentos a partir de um cronograma feito junto com a equipe pedagógica, fui designada para ficar com esse aluno porque sou da educação especial e os professores precisam do meu apoio, ainda mais agora que estamos em trabalho remoto, os professores não têm tempo de fazer adaptação das atividades e enviar para o aluno. Fazemos um trabalho em conjunto, eles me passam o conteúdo e eu preparo o material e passo para a mãe trabalhar com ele em casa, porque agora não posso atender ele as vezes nós conversamos pelo WhatsApp para tirar dúvida da matéria ou da aula que ele não conseguiu assistir (PAEE 2)

A minha proposta pedagógica é invariável com alterações pelos fatores momentâneos de atividades impressas e remotas. Há um trabalho colaborativo entre os professores eu faço adequações de textos, avaliações, transcrição da oralidade do docente, comunicação por mensagem de wats em áudio e atividades de indicação de sites om jogos e vídeos. Não tem uma estratégia pedagógica diferenciada para acesso ao currículo em sala de aula eu organizo os horários, tabela de livros, identificação de caderno, posicionamento da cadeira e carteira escolar, registro no caderno, realização de questões da avaliação. (PAEE 3)

Meu trabalho é exclusivo do aluno autista, que é bem difícil, me dou bem com todos os professores, mas é difícil eles conseguirem mandar antes as aulas para eu adaptar, então eu me viro bem quando estamos na sala. Aproveito quando ele está passeando na sala para arrumar algumas atividades, daí fica melhor. Os professores quando eu falto não tem ninguém para ajudar, então meu trabalho é indispensável porque meu aluno não faz nada se eu não tiver junto com ele mandando ele fazer. A turma não ajuda muito porque são muito agitados e barulhentos, então atrapalham um pouco o trabalho, por último tempo eu e ele estávamos sentados bem na frente perto da janela, daí ele não conseguia olhar para a bagunça da turma e se concentrava. (PAEE 4)

Meus alunos dependem do meu trabalho, os professores também dependem, fico ansiosa em ajudar eles, mas também me preocupo com a qualidade do meu trabalho porque meus alunos estão em turmas diferentes, aí eu uso um cronograma para atender os dois, mais ou menos dá certo porque um deles é bem tranquilo na aprendizagem, mas o outro é bem dependente, ainda ele não é alfabetizado, precisa que eu escreva para ele. Meus colegas fazem bastante atividades adaptadas, com figuras, com pouquinhos palavras, mas essas atividades são diferentes que da turma porque a turma está mais adiantada. A gente conversa bastante, faço uma hora atividade na semana que ajuda a conversar com os professores, mas planejamento mesmo, não dá tempo. (PAEE 5)

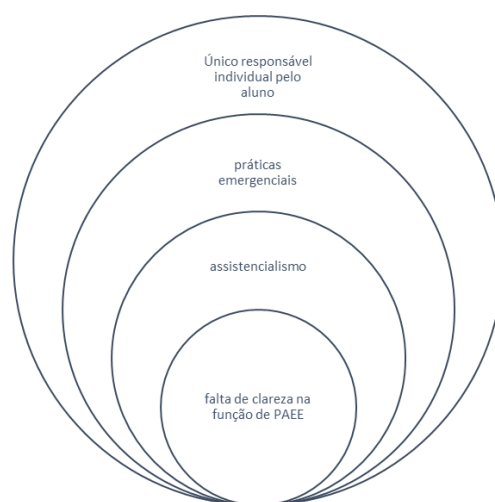
Durante o relato dos professores percebemos que há pontos em comum já apresentados nesta pesquisa, sendo o primeiro ponto é o professor especialista ser o responsável pelo ensino individual, mesmo este não participando maneira efetiva do planejamento para a aprendizagem do aluno. Essa dificuldade foi apontada pelos pesquisadores Franco e Neres (2017) como uma dificuldade em definir estratégias que contemplem o aluno público alvo da educação especial, sendo que a responsabilidade recai na atuação do professor especialista e é ele aquele que conduz a ação didática para o aluno, enfatizando os conteúdos que considera relevantes. Os professores são unânimes em apontar que são eles os responsáveis pela aprendizagem e pela permanência do aluno em sala de aula.

Outro ponto importante analisado nos relatos dos professores, é a forma assistencialista que o professor coloca o seu trabalho, como CABRAL (et al., 2014) indicou essa visão como forma de uma barreira inicial, parte da concepção historicamente construída na educação especial: o professor especializado sendo o responsável pela escolarização individual do aluno, sendo ele um ajudante para o aluno, corroborando que este é um indicativo comum na prática docente de inclusão.

No discurso dos professores observa-se as práticas emergências para o atendimento ao aluno com TEA, onde o planejar e avaliar o aluno ainda é uma prática heterogênea citadas por Cabral et al. (2014) que complementa o que Capellini (2004) diz,

A escola inclusiva não deve ser construída só de boas intenções, deve ser feita de ações concretas que possibilitem a todas as crianças o aprendizado. A construção da escola inclusiva é um projeto coletivo que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículos, formas e critérios de avaliação. Assim sendo, tal escola deverá reconhecer e responder as diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. (CAPELLINI, 2004, p. 54)

Os pontos em comum que podem ser vistos em outras pesquisas já citadas no capítulo sobre docência compartilhada, foram:



Fonte: Dados da pesquisa

Isto leva a uma reflexão das dificuldades que atingem o processo inclusivo e que unicamente estão relacionados a concepção em que o AEE se identifica, hipóteses surgem como a falta de clareza da função dentro do serviço prestado, mesmo este sendo descrito em normativas, o exercer a função é bem mais complexo do que seguir as atribuições. Portanto, identificar a sua função dentro de uma perspectiva requer estudo, práticas, requer movimentos metacognitivos, esforço coletivo, requer se reconstruir na prática e na teoria.

3.1 Identificação de dificuldade e/ou facilidades para a atuação como PAEE

Nesta subcategoria, elenca-se primeiramente as dificuldades e/ou facilidades apontadas pelos professores sobre o entendimento do TEA, em seus relatos pode-se observar:

Eu tenho dificuldades em entender o autismo porque eu estudei muito por cima na especialização, não se aprofundaram e os cursos sobre autismo que são oferecidos pelo estado e pelo município são bem superficiais. Penso em fazer uma especialização em autismo, mas ao mesmo tempo o que eu preciso mesmo é entende como meu aluno aprende e sei que todos os autistas são diferentes. Meu aluno é muito agitado, anda para lá e para cá o tempo inteiro, tem que segurar

pela mão onde vai, porque atropela todo mundo. Ele é inteligente, mas bem desobediente. Nas facilidades acredito no meu aluno, ele é inteligente. (PAEE 1)

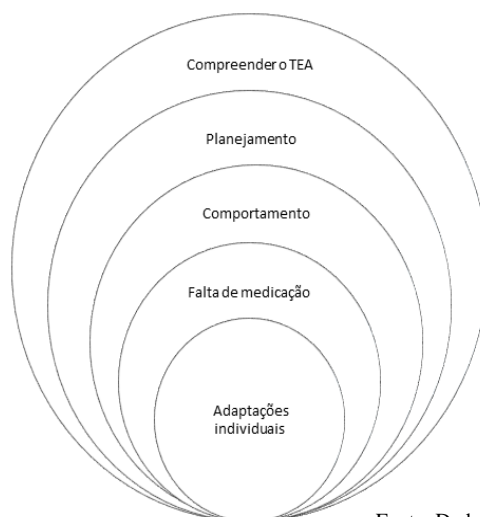
Encontrei dificuldade no início quando comecei a trabalhar com alunos autistas e depois que veio o ensino remoto eu encontrei dificuldade em fazer as adaptações, mas daí eu precisava mandar as aulas adaptadas então eu fiz em áudio pelo WhatsApp e família teve que ajudar ele. Não foi difícil fazer ele entender que não iria para a escola, a mãe falou que ele ficou agitado nos primeiros dias, por causa da rotina. (PAEE 2)

Rejeição, o educado não aceita interferências, falta de apoio familiar. Ele esquece as tarefas, deixa as atividades e avaliações em casa, não realiza os registros dos conteúdos, foge na hora de realizar atividades nas disciplinas. Quando está de bom humor questiona assuntos aleatórios, o vínculo precisa ser fortalecido. (PAEE 3)

Minha dificuldade é planejamento! Parece que estou sozinha para organizar as coisas para meu aluno, eu sei que é minha função mais eu tento conversar com os professores, não dá tempo é corrido na sala de aula e as horas que temos de tempo diferencial não atinge todos os professores. A pedagoga se esforça, mas também não consegue me passar antecipadamente as avaliações do aluno aí eu acabo fazendo com ele na hora mesmo ou levo ele para a SRM que é mais tranquila. A professora da SRM atende ele em contra turno, então a gente nem se conversa muito porque não estamos no mesmo período na escola. (PAEE 4)

Tenho dificuldade com o comportamento tem horas que é repetitivo demais e não quer fazer outra coisa, tem horas que fica surtado. A estrutura da família não ajuda, eles não sabem lidar com o piá daí sobra para mim, ele precisa usar remédios e a família não quer. O outro é bem inteligente e quieto, faz quase tudo sozinho, só precisa de mim quando vai para baixo da mesa e fica escondido. (PAEE 5)

Entre as questões elencadas pelos participantes, observa-se uma preocupação em compreender o TEA como sendo o maior dos desafios, isto é observado em relação a própria forma de afirmar durante os relatos o descontentamento em perceber dificuldades em planejar, nos comportamentos dos alunos, nas adaptações que são necessárias e inclusive quando se elenca a necessidade de o aluno estar em uso de medicação, como se esta fosse uma forma de inclusão escolar.



Fonte: Dados da pesquisa

Em uma análise mais relevante aos relatos, viu-se que o planejamento aparece como uma segunda hipótese de dificuldade onde a formulação do planejamento é fundamental para a inclusão do aluno com TEA, porém a participação de todos os professores deste aluno também é fundamental, para que juntos possam trocar informações, identificar barreiras, criar hipóteses e testá-las, construir suportes e procedimentos de ensino que todos os envolvidos no processo consigam aplicar em sala de aula e, assim em demasia sobrecarregue o professor especialista. Contudo vale analisar o caminho de comunicação entre o saber e compreender sobre as características do aluno com TEA, seu perfil de aprendizado e o conhecimento dos professores envolvidos, pois o planejamento deve partir de uma avaliação de repertórios individuais de ambas as partes.

Outra questão levantada em relação as dificuldades foi a de desenvolver atividades em sala de aula para os alunos com TEA, o que é algo bem comum nas salas de aula, o fato de ser um Espectro, onde ainda os professores não compreendem a relação das alterações vinculadas ao TEA, deixa-os inseguros e assim as barreiras comportamentais, uma das características mais marcantes do TEA, passam a ser barreiras para ensinar.

A preocupação com os comportamentos é um dos maiores desafios, pois pode haver perda de potencial real das competências do aluno caso este seja visto como um problema para a turma. Assim a inclusão deve ser cuidadosamente pensada e desenvolvida no ambiente escolar, a equipe que recebe este aluno deve conhecer o seu repertório de competências, a forma como são desencadeadas as aprendizagens, a forma de dar suporte adequado sem causar dependência de apoio e considerar no plano de atendimento educacional como as novas aprendizagens devem acontecer.

Na escola o formato de ensino aprendizagem privilegia a comunicação oral e escrita e, para o autismo seu maior déficit está na área da comunicação, o que pode levar a comportamentos inapropriados no ambiente escolar, por este motivo é tão importante identificar as barreiras comunicativas para então planejar de forma mais assertiva a inclusão destes alunos.

Para minimizar as dificuldades elencadas pelos participantes podemos observar que a docência compartilhada pode ser um modelo adequado e sustentável,

Para tanto, é fundamental que as escolas aprimorem suas ações pedagógicas, visando ao atendimento das diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta, na busca de alternativas metodológicas que proporcionem um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas inclusivas, para

que os alunos possam aprender a partir de suas necessidades e potencialidades. (CAPELLINI, SHIBUKAWA, RINALDO, 2016, p. 92)

Em relação as facilidades para a atuação como PAEE nos relatos, um professor respondeu que as maiores facilidades estão no acompanhamento pedagógico da equipe diretiva e departamentos do colégio e a troca de experiências com colegas e docentes. Os outros quatro responderam que as aparecem facilidades estão quando o aluno está medicado, mais calmo, mais tranquilo, menos nervoso, quando não sai da rotina, quando não estão briguentos.



Fonte: Dados da pesquisa

A avaliação de percepção sobre o que é tido como uma facilidade para os participantes está pautada nos comportamentos dos alunos com TEA e não nas práticas educativas. Zerbato (2014, p. 78) permite uma profunda reflexão, onde diz que as reformas educacionais de nada valerão caso não se alterem também os processos e a mentalidade avaliativa predominante na instituição, ou seja, enquanto o professor tiver o olhar para a deficiência, para a medicalização, como facilitadores para a própria atuação, podem-se construir políticas públicas inclusivas avançadas, que a inclusão de fato e na prática não ocorrerá.

3.2 Identificação dos apoios da comunidade escolar, bem como de outras áreas para o PAEE

Nesta subcategoria, as identificações dos apoios da comunidade escolar são fundamentais para um bom desenvolvimento das práticas pedagógicas dentro da escola e especificamente dentro da sala de aula. Cada um dos participantes teve a oportunidade de declarar quais apoios são encontrados, quais são mais eficientes na sua perspectiva e quais apoios podem ser organizados para novas formações.

Eu busco recursos para aprofundar o conhecimento no TEA meio que sozinha, alguns cursos pela internet são bem interessantes, mas nada é bem na prática. Algumas vezes participo de palestras e encontros sobre autismo que são ofertadas pelas redes municipais e estaduais, acredito que isso ajuda bastante. Não posso dizer uma frequência que isso acontece porque depende de ano para ano. Não tenho um grupo de estudos nem dentro da escola e nem fora dela. As universidades não prestam esse serviço ou eu nem sei se existe porque não chega até mim. (PAEE 1)

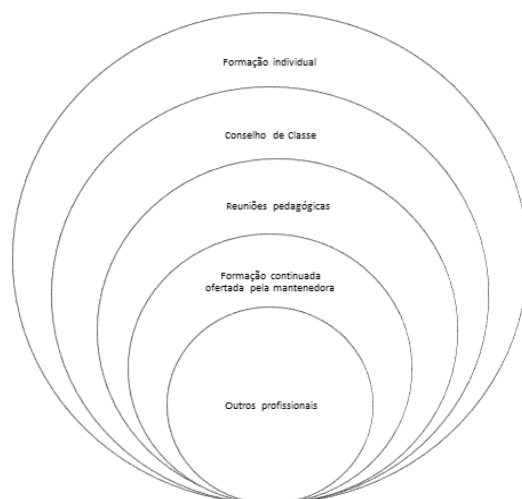
Vejo assim, se eu não correr atrás ninguém faz! Então eu busco me informar, ler, participar do que oferecem para formação continuada. Porém é difícil conciliar aprendizagem com a prática, já que são alunos diferentes e o autismo é muito difícil, parece que não querem aprender ou não querem fazer. Aí tem a questão do tempo também, não posso fazer na escola porque não dá tempo e fora dela preciso me preocupar em trazer novidades. (PAEE 2)

Participo de tudo que o estado oferece, temos um plano de atendimento especializado que é feito a cada seis meses, junto com as pedagogas, se eu tenho dúvida pergunto para outros professores que trabalham na mesma função que eu, temos o NRE que nos auxilia sempre que necessário, não vejo dificuldade em ter acesso às informações. (PAEE 3)

Eu não tenho apoio e nem participo de grupos de estudo (PAEE 4)

Na escola somente nas reuniões pedagógicas que oportunizam falar sobre o autismo, mas sempre de forma rápida. No conselho de classe se discute bastante, tentamos achar formas de ajudar o aluno, melhorar seu desempenho, incluir nas atividades da turma. (PAEE 5)

A proposta de um trabalho favorável ao sucesso de escolarização dos alunos, onde a troca e a soma de conhecimento entre os professores (comum e especialista) em sala de aula, dão ao aluno suportes necessários ao aprendizado e um trabalho integrativo entre esses professores que atuam no mesmo espaço, e com a comunidade escolar torna o serviço do AEE mais fortalecido.



Fonte: Dados da pesquisa

Práticas que resultam do desconhecimento acerca do seu trabalho com alunos com autismo são práticas que causam danos importantes para o estudante. A tomada de consciência sobre o desconhecimento a respeito do TEA e suas práticas de inclusão escolar, pode ser um

passo importante para se iniciar uma formação integrada entre comunidade escolar. A questão sobre planejamento, avaliação, rendimento está vinculada diretamente com o conhecimento a respeito da atuação, da prestação do serviço, mas, ainda mais profundo o conhecimento sobre o TEA. É oportuno destacar que as políticas públicas para a educação especial dão grande importância à formação continuada e à conduta do professor especialista como suporte, mas a questão é: como este professor especialista será suporte com uma gama de ações deficitárias para a garantia a viabilidade do conhecimento?

Supostamente diminuir as barreiras do aprendizado do aluno implica diretamente em diminuir barreiras que impossibilitam o conhecimento dos professores. Nas situações descritas pelos participantes observa-se com clareza que há algumas falhas na proposição de formas de alcançar um conhecimento prático para a sala de aula, que para o planejamento seja coerente, para que a inclusão aconteça de forma genuína, ainda há que se repensar na formação continuada destes professores.

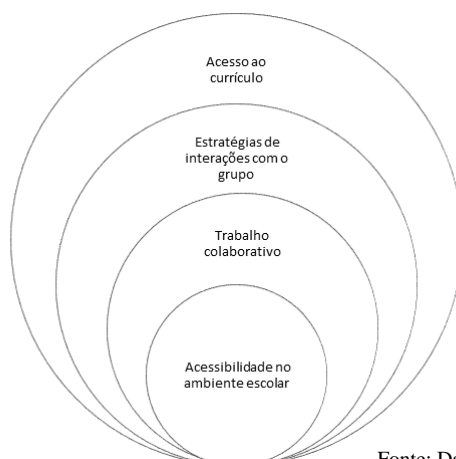
O processo de inclusão dos alunos com autismo abarca uma análise sobre como a comunidade, a escola e o AEE veem esse aluno, se na história da inclusão tivemos avanços importantes e consistentes, ainda, nos dias de hoje, temos dificuldades significativas para formação docente com um sistema educacional que visa um padrão de desempenho acadêmico e de organização do tempo escolar segmentado, tendo dificuldades significativas na compreensão do suporte aos professores.

Muitas pesquisas têm discutido o modo como vem ocorrendo a inclusão escolar no Brasil, quais os problemas encontrados na implementação desta política e quais as possíveis soluções para lidar com as dificuldades vivenciadas neste processo). (SOUZA; MENDES, 2017, p. 280)

3.3 Identificação de como o PAEE vê o desempenho acadêmico do aluno com TEA

Nesta subcategoria as questões que foram apresentadas estavam relacionadas aos procedimentos de ensino que os participantes fazem uso frequente e que denotam o desempenho acadêmico dos seus alunos com TEA, foram elencadas estratégias de acesso ao currículo em sala de aula, estratégias de interações com o grupo de estudantes da mesma classe, acessibilidade no ambiente escolar, técnicas/estratégias/procedimentos incorporados às atividades e rotinas do dia-a-dia e ações pertinentes ao trabalho colaborativo junto ao professor disciplinar.

Para o resultado destacamos por ordem de respostas no desenho abaixo:



Fonte: Dados da pesquisa

A organização metodológica incluiu o acesso ao currículo em sala de aula como um dos pilares da proposta de trabalho pedagógico no serviço do professor especialista em sala de aula, na descrição da forma em que se dá este acesso, os participantes relatam em sua totalidade que estão as adaptações de conteúdo para atividades mais simples que os alunos possam compreender e realizar em sala e a avaliação ser adaptada para oral e/ou com menor número de questões.

As descrições sobre as estratégias utilizadas pelos participantes para determinar as interações sociais em sala de aula estavam anexadas a aumentar a participação nas atividades no contexto escolar, porém não foram apresentadas as estratégias que são ou que foram utilizadas para esse aumento na participação. Denota-se que neste discurso houve uma certa ambiguidade no que diz respeito a inclusão, pois compreende-se que para estes alunos com TEA que tem sua maior dificuldade nas interações sociais e comunicação, os participantes se mostraram menos atenciosos e mais preocupados com a adaptação dos conteúdos curriculares.

Para tanto, é importante compreender que o TEA se refere a um *continuum* de transtornos do neurodesenvolvimento cujos critérios diagnósticos compreendem dois âmbitos: dificuldades na comunicação social e na interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (American Psychological Association [APA], 2014). As dificuldades nesses dois domínios estão presentes desde a infância e podem se manifestar de diversas formas, com intensidades que transitam de leve a grave, o que repercute no tipo de apoio que o sujeito requer. VASCONCELLOS, RAHME, GONÇALVES, 2020, p. 558)

A preocupação por superar barreiras pedagógicas, neste contexto, tem sido mais evidente que a participação social do aluno com TEA, que em particular pode servir para revelar habilidades importantes e limitações que causam dificuldades na relação com o conteúdo na escola.

Sobre o trabalho colaborativo, observou-se que em unanimidade os participantes relatam que há um trabalho colaborativo entre os professores, porém este trabalho é contextualizado por Capellini (2014) que aponta que é preciso estabelecer um trabalho dentro de uma perspectiva de ensino colaborativo, mas que se observa que a maioria dos atendimentos especializados são fragmentados e falhos operacionalmente com poucas possibilidades de compartilhamento de trabalhos e habilidades. Enquanto se fala muito sobre colaboração em Educação, em muitas escolas, cada professor parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso acadêmico e comportamental de seus alunos.

Visto neste contexto alguns trechos dos relatos dos participantes:

Com o professor de matemática e de português a gente se entende, com o professor de Arte fica um pouco mais complicado porque ele não tem tempo para conversar sobre o aluno. Mas fazemos um trabalho colaborativo quando dá tempo. (PAEE 3)

Há diariamente troca com meus colegas, sempre que iniciam as aulas eles me passam o que vão trabalhar com o aluno, tem dias que eu mesma separo umas atividades e passo para eles. Nas avaliações sempre me perguntam o que devem colocar para ajudar o aluno. (PAEE 4)

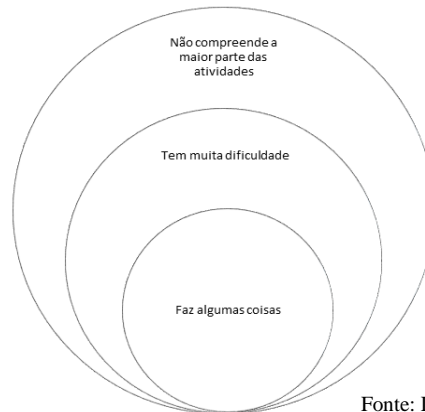
Fazemos um trabalho colaborativo com todos os professores, participamos das decisões sobre os alunos no conselho de classe. (PAEE 1)

A equipe pedagógica se responsabiliza por fazer essa ponte entre os professores, há grupos de WhatsApp para a gente conversar sobre os alunos, claro que se a gente tivesse mais tempo de preparar juntos seria melhor mas sabemos que isto é inviável. (PAEE 2)

Não tenho certeza se é bem isso, mas acredito que todos colaboram. (PAEE 5)

Analisa-se que estudar o funcionamento desse trabalho colaborativo, a organização, a distribuição de tarefas, o tempo, o plano de trabalho, aprofundar questões de participação de cada um neste trabalho colaborativo, que papel cada um tem nessa rede de compartilhamento, estudar o impacto da participação de cada um dos envolvidos e estabelecer novas estratégias com base nos resultados obtidos é um trabalho que precisa ser construído no sentido de reduzir fatores dificultadores para as práticas educativas dentro de uma docência compartilhada.

Nas questões sobre o desempenho acadêmico os participantes destacam que os alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Cabe ressaltar que quando apresentados possíveis procedimentos de ensino como: organização em relação um sistema de comunicação não verbal/ vocal, procedimentos de adequação de habilidades motoras específicas, adequação de suportes visuais, demonstração gravada em vídeo da habilidade alvo, uso de tecnologia projetada e empregada, adequação de informações sensoriais (visual, auditiva, tátil, proprioceptiva e vestibular) corpo e ambiente, mudança de foco de atenção, uso de ajuda verbal, gestual ou física para possibilitar ao aluno o suporte necessário para ele adquirir ou engajar na aprendizagem, somente apareceram dois procedimentos:



Fonte: Dados da pesquisa

Portanto, o fracasso acadêmico apontado pelos participantes pode ter uma associação entre o conhecimento didático e o conhecimento em relação ao TEA, pois o desempenho acadêmico desses alunos pode estar comprometido apenas pelo não cumprimento das tarefas, ou ainda pela realização de forma inadequada para o sistema avaliativo utilizado.

Porém as dificuldades que acarretam baixo desempenho acadêmico podem estar relacionadas a características do aluno com TEA, exemplo de algumas características que

podem influenciar no desempenho é a literalidade, ao usar figuras de linguagem, há necessidades de suportes para compreender a comunicação expressiva.

Ainda, alguns alunos com TEA podem apresentar o hiperfoco em detalhes e a dificuldade em apreender os aspectos globais do conteúdo, neste sentido a adequação de informações sensoriais: visual, auditiva, tátil, proprioceptiva e vestibular podem dar acesso aos conteúdos.

Muitas vezes a rigidez e as especificidades da abstração apresentadas pelo aluno com TEA também são associadas ao fracasso no desempenho acadêmico. As dificuldades relacionais, entre o aluno com TEA e os demais alunos pode ser uma questão que interfere, inclusive, no desenvolvimento das atividades acadêmicas, tanto em trabalhos em grupo quanto no andamento das aulas.

Ao mesmo tempo, as limitações na interação social indicam uma dificuldade em conviver com as diferenças, reflexo da estigmatização presente nos processos de socialização mais amplos. Portanto,

Na interação entre as pessoas são necessárias as sugestões, comparecem os não saberes, mas também as potencialidades de cada um. É no diálogo, na aposta de um trabalho feito em cooperação que se rompem os egocentrismos para dar lugar a uma parceria, a uma aposta de que é possível conviver, planejar e realizar algo com o outro. Além disso, é também pelo exemplo que se ensina. (MONTICELLI, SAITE, PEREIRA, 2020, p. 108)

Esta subcategoria mostra em síntese, como ainda há obstáculos para a inclusão dos alunos com TEA, mesmo com a prática de um professor especialista em sala de aula, o ensino estruturado no sistema do AEE implica em mudanças profundas e urgentes, como Rabelo e Santos (2011) observam que há uma preocupação imediata que é pensar a qualificação do trabalho pedagógico que atenda às necessidades diferenciadas dos alunos, que passa pela participação de toda a equipe de uma escola.

4. Sobre a proposta e procedimentos de ensino no AEE para PAEE

Na quarta sessão o tema analisado foi a proposta e procedimentos de ensino do PAEE para com aluno TEA no contexto do ensino regular, com ênfase no plano de trabalho e no conjunto de técnicas/estratégias/procedimentos incorporados às atividades e rotinas do dia-a-dia, no qual o aluno naturalmente é estimulado a desenvolver autonomia no processo de aprendizagem.

Adentramos em um campo onde o potencial de aprendizagem pode variar em níveis específicos e antagônicos, considerando que a escola se constitui, na maioria das culturas como o ambiente de aprendizagem para o desenvolvimento do ser humano através de suas

capacidades de se relacionar, habilidades intelectuais, motoras e dá ênfase na comunicação e, esta comunicação dever acontecer prioritariamente pela escrita, pela leitura e oralidade.

Uma proposta pedagógica para o AEE neste contexto de atuação deve evidenciar procedimentos de ensino para tais pontos citados para que a atuação do professor seja clara e efetiva.

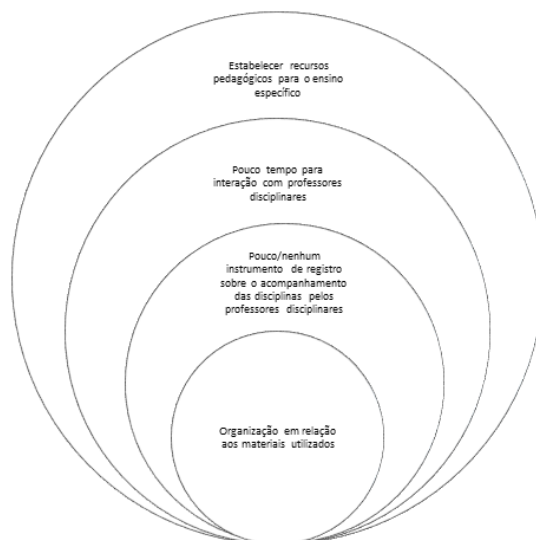
A construção da aprendizagem da pessoa com autismo vai além de um trabalho individual do professor especializado, vai além do serviço do atendimento educacional especializado para a adaptação curricular, a construção da aprendizagem precisa perpassar por um modelo de ensino do qual professores especialistas, professores do ensino comum, comunidade escolar e pais fortaleçam a inclusão, como Viralunga afirma:

Afirma-se como tese que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno Público Alvo da Educação Especial tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço de sala de aula comum, sendo a colaboração entre profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para a construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas. (VIRALONGA, p. 17-35, 2014)

A realidade dos alunos com autismo e de suas famílias exige uma flexibilidade na forma de dar ênfase e compreender o problema e também demanda estratégias criativas e muitas vezes inéditas na inclusão escolar.

Para tanto os participantes responderam que há um planejamento prévio para o atendimento educacional especializado proposto na Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016), que norteia o serviço onde estão dispostas configurações como atuação de forma colaborativa com os professores das diferentes disciplina para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação com os colegas, desde a promoção de condições de acessibilidade no contexto escolar até as modificações mais significativas na organização da sala de aula, dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo estudante e pelo professor.

Porém pode-se destacar de forma evidente que tal descrição na Instrução Normativa 01/2016 SUED/SEED (PARANÁ, 2016) se afasta no discurso dos participantes apontam uma dificuldade em conceituar a proposta pedagógica, como pode ser observado nas respostas:



Fonte: Dados da pesquisa

O que se observa são pontos importantes já ressaltados por Capellini (2004) onde enfatiza que o plano individualizado é a base para o trabalho pedagógico e que direciona as ações inclusivas,

Um professor que tematiza a prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe fazer e utilizar registros escritos sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino cada vez mais efetivas. (CAPELLINI, 2004, p. 74)

Analisa-se que a partir da coleta de dados a maior ênfase da proposta do trabalho do PAEE está em estabelecer recursos pedagógicos para o ensino específico, em primeiro lugar, sendo ele responsável em organizar os recursos em sala de aula, mesmo que haja uma ambiguidade, como mostra o gráfico acima, onde se destaca pouco tempo para interação com professores disciplinares e pouco ou nenhum instrumento de registro sobre o acompanhamento das disciplinas pelos professores disciplinares.

Ou seja, o PAEE tem como proposta pedagógica estabelecer recursos para a inclusão, no entanto, a qualidade das interações com professores disciplinares é uma barreira que impede produtividade e assertividade.

Diante do exposto, cabe a reflexão de que há uma clareza legal para o PAEE e o aluno com autismo, ambos têm amparos legais, com exigências bem consistentes e ainda com a apresentação de uma garantia de implementação para fins de um ensino colaborativo entre educação especial e ensino regular, porém a conceituação de uma proposta de ensino colaborativo em uma perspectiva de docência compartilhada, diante do fato de ambos

professores permanecerem em sala de aula ao mesmo tempo e, a exequibilidade desse ensino colaborativo são ausentes na prática.

Viralonga e Mendes (2014) enfatizam o enfraquecimento da prática pedagógica dos professores que não encontram espaços efetivos de troca e de formação, isto é imprescindível para uma proposta dentro do ensino colaborativo com docência compartilhada, como é neste contexto, portanto,

O ensino colaborativo, também nomeado de coensino e bidocência, é, portanto, a colaboração do professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral, visando ao trabalho em conjunto, com mútuo apoio, buscando atingir objetivos comuns negociados no coletivo, estabelecendo relações que tendem a não hierarquização, exercitando a liderança compartilhada, a corresponsabilidade pelas ações e a confiança mútua. (CHRISTO; MENDES, 2018, p.35)

Por fim, identificar que a proposta do serviço do PAEE precisa avançar em conceituação científica é de fato, uma incitação favorável no sentido de colaboração para a formação dos PAEE's. Além disso, identificar, com este levantamento, que cabe as universidades apresentar a proposta de docência compartilhada às escolas é essencial para a validação social deste conceito e, para que haja uma disposição em viabilizar as experiências já realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar os procedimentos de ensino que são utilizados pelos professores especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, os recursos de apoio e suporte utilizados nos procedimentos de ensino por professores especialistas e professores regulares. E também teve o objetivo de considerar o papel do professor especialista baseado na proposta de docência compartilhada, analisando tanto o processo de construção quanto as estratégias e possibilidades de trabalho.

Para isso, a pesquisa partiu de um movimento de investigação teórica em busca de compreender o conceito da proposta da docência compartilhada, analisar possíveis ensaios que podem ser utilizados na prática da sala de aula, com o intuito de responder quais procedimentos de ensino são utilizados pelos professores especialistas no apoio educacional especializado na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, nos anos finais do ensino fundamental da rede estadual do município de Guarapuava.

Dentro desse contexto se constatou que, há poucos estudos relacionados ao tema, no entanto há um crescente número de pesquisas nesse sentido e, destas, observa-se que a preocupação é estar em consonância com o que se observa na lei, mas ao mesmo tempo prestar um serviço de qualidade e efetividade aos alunos, colaborando com os professores de forma que estes possam ser dotados de competências e habilidades dentro da perspectiva da docência compartilhada.

Os documentos das políticas públicas norteadoras do atendimento educacional especializado ao aluno com autismo foram analisados e observa-se que há pontos frágeis para este atendimento, onde se designa um serviço e, no entanto, limita-o a uma população da qual o próprio sistema de ensino não compreende características e singularidades, admitindo que tal serviço deve ser prestado sem definir, de fato, a qualidade da prestação do serviço.

Tais pontos podem ser observados desde a posição em relação aos alunos que podem ser contemplados, àqueles que tem necessidade comprovada, até a falta de clareza na formação do professor, colocando para os sistemas de ensino a decisão de contratação para este serviço.

Fica evidenciado também, que diante das políticas públicas, há um trabalho dissociado do AEE e o ensino regular, que sustenta a dificuldade em construir uma prática baseada em um ensino compartilhado.

Conclui-se que a docência compartilhada é uma alternativa viável para o serviço do AEE para alunos com TEA, pois ela se consolida na prática em sala de aula, com sua essência nos princípios da Educação Inclusiva e disponibiliza a implementação com o que já se tem de recursos públicos.

Sobre o uso de recursos que já estão disponíveis, se enfatiza o estado do Paraná, que disponibiliza o serviço do AEE, contemplando outro tipo de atuação do professor especialista, sendo o serviço de PAEE, para alunos com autismo em sala de aula e, que propicia uma docência compartilhada mesmo que em sua proposta ainda não se veja tal conceituação de forma clara e consistente.

O fator relevante dessa implementação mostra que é possível uma docência compartilhada, que há acesso dentro das políticas públicas, no entanto, necessita-se de um trabalho de formação dos professores para esta proposta.

Consequentemente os pontos críticos que foram revelados com os participantes que atuam com PAEE's nas escolas públicas do estado do Paraná, foram as dificuldades em uma ação colaborativa diante do planejamento, já que o tempo diferencial para elaboração deste não se realiza de forma simultânea com os professores do ensino regular, ainda há poucas tentativas de proporcionar oportunidades para que os professores possam realizar trocas e traçar objetivos juntos.

Outro ponto crítico é a falta de vínculo entre os professores que atuam na mesma sala de aula, pois com tempos e espaços diferentes para o planejamento, cada um se organiza da forma mais favorável ao próprio serviço, porém isto acarreta em uma dissociação pertinente e que não condiz com a proposta de docência compartilhada. Além disso o pouco suporte da gestão, que por fim, não compreende o conceito de docência compartilhada também serve como um impeditivo para a proposta.

Ainda pontos críticos a serem elencados, pode-se analisar a incompreensão em relação às atribuições do professor especialista e a falta de percepção da necessidade de compreender uma proposta pedagógica em conjunto onde a busca de ambos (professores especialista e professores do ensino comum) por materiais alternativos e estratégias diferenciadas em seu planejamento fazem parte de uma proposta de atuação em docência compartilhada.

Quando se pensa em uma sala de aula com dois professores, ambos favorecendo o acesso e aprendizado dos alunos, logo é possível compreender que a proposta de docência compartilhada é praticável, mesmo que se tenham pontos críticos a serem superados.

Para os procedimentos de ensino utilizados por professores especialistas no AEE para alunos com TEA, todos os participantes ao relatarem o delineamento da sua atuação,

possibilitam uma análise que, para que os procedimentos de ensino possam ser identificados como consistentes e que se classificam como múltiplas práticas inclusivas, a sobreposição de uma proposta pedagógica com conceituação é imprescindível, portanto conclui-se que há procedimentos de ensino, porém estes não são suficientes para serem classificados como modelos mensuráveis de práticas na perspectiva da docência compartilhada aos alunos TEA, por serem usados de forma independente por professores especialista e professores regulares.

Como esta pesquisa focou em uma amostra dos professores no serviço do AEE para alunos com TEA, sugere-se novos estudos para aprofundar o uso de procedimentos de ensino na proposta de docência compartilhada, observou-se que há uma urgente necessidade na formação continuada e inicial dos professores que atuam e/ou irão atuar como PAEE's, que se discuta com maior propriedade a docência compartilhada, visto que está já está sendo utilizada, esta necessidade emergencial de investigações sobre a prática é fundamental para a consolidação da proposta de docência compartilhada e do uso de procedimentos de ensino eficazes no serviço do AEE.

Espera-se que este trabalho tenha oportunizado a análise sobre a docência compartilhada, favorecido a discussão diante da inclusão do aluno com autismo, fornecido aos leitores elementos importantes para aprofundamento das discussões e contribuído para a melhoria do atendimento ao aluno com TEA, que é o que mais importa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. H. S. S. dos; LUNA, S. V. de; ABREU, P. R. Avaliando a pesquisa sobre o ensino de análise funcional para professores no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. V. XVI, n. 3, p. 50-69, DOI 10.31505/rbtcc.v16i3.712, 2014.

ARAÚJO, C A. G.; NUNES, L. R. P. Educação inclusiva: O ensino colaborativo como facilitador da inclusão de alunos com deficiência física na rede municipal do Rio de Janeiro. In: VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2011, **Anais Eletrônicos**, Londrina. p. 264-274. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/025-2011.pdf. Acesso em agosto de 2019.

ARBERAS, V. **Bases genéticas del autismo y otros transtornos generalizaos del desarrollo**. VALDEZ, D.; RUGGIERI, V. *Autismos: Del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires, Paidós, 2014, p. 175-198.

Associação Americana de Psiquiatria (APA). **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. TESE (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2012. Disponível em

https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/10330/1/Tese_Katiuscia%20Cristina%20Vargas%20Antunes.pdf

Acesso em 03 de setembro de 2019.

APORTA, A. P. **Ensino de Professores para o uso com tentativas discretas para crianças com transtorno do espectro autista**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3195?show=full> Acesso em 23 de setembro de 2019.

BARBOSA, M. O. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. TESE. (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10677/BARBOSA%20Marily%20Oliveira%20tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 10 de outubro de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 4ª ed., Lisboa, 2010.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989

BONFÁ, M. A. S. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545?show=full> Acesso em 13 de agosto de 2019.

BOSA, C. Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p.77-88, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/P6p4y7ZqzhBVVfTPhXhB3Jc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 de agosto de 2019.

BECK, R. G., **Estimativa do número de casos de transtorno do espectro autista no sul do Brasil**. (DISSERTAÇÃO) Mestrado em Ciências da Saúde. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2017.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C.; BONDIOLI, R. M. **Delineamento experimental em Análise do Comportamento: discussão sobre o seu uso em intervenções educacionais inclusivas**. *Revista de Psicologia, USP*, V. 30, p. 1 – 11, 2019. Disponível em www.scielo.br/psup

BESSION, Vera Lúcia Toniol, **Reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento com ênfase nos transtornos do espectro autista**. PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, Estado do Paraná. Os desafios da escola pública paranaense, Curitiba, 2016. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uni_oeste_wivianebenini.pdf Acesso em 31 de outubro de 2019.

BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.673-688, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 31 de julho de 2021.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193> Acesso em 13 de outubro de 2019

BRASIL, Decreto nº 6253, **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (FUNDEB). Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 10.502, **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, 2020.

_____. Decreto nº 3.956, **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF, 2001.

_____. Decreto nº 6.094, **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 8368, **Regulamentação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, DF, 2014.

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

_____. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão – SECADI. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2015.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei 7.853/99. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF, 1999.

_____. Lei nº 12.764/2012. **Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília, DF, 2012

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento final, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Cadernos Saberes e práticas da inclusão: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Cadernos Saberes e práticas da inclusão: Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em 26 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Cadernos Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12656-saberes-e-praticas-da-inclusao-ensino-fundamental>. Acesso em 26 de julho de 2019.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.) **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. Brasília, 2004.

_____. Nota Técnica nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, DF, 2013.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 4. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 2, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2002.

_____. Lei 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/dir_tea.pdf

BROWN, L. et al. Longitudinal Transition Plans in Programs for Severely Handicapped Students. **Exceptional Children**, 1981.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400008>. Acesso em fevereiro de 2020.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017 Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 2 de abril de 2020.

CABRAL, L. S. A.; POSTALLI, L. M. M.; ORLANDO, R. M.; GONÇALVES, A. G. Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7043. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043> . Acesso em 15 maio 2019.

CAMPBELL, D. T., STANLEY, J.C., **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

CAMPOS, L. K.; FERNANDES, F. D. MIRANDA. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CODAS**, vol.28, n.3, pp.234-243. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20162015023>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; SHIBUKAWA, P. H. S.; DE OLIVEIRA RINALDO, S. C. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**. v. 13, n. 2, p. 87–94, 2016. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1309>. Acesso em agosto de 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. TESE. (Doutorado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2004. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence> Acesso em 13 de setembro de 2019.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educereet Educare**, Cascavel, v.2, n.4, p, 113-128, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escola de educação infantil**. (TESE). Doutorado em Educação Especial. Universidade de São Carlos. São Carlos, 2006.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 32, p./1–16, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898> Acesso em novembro de 2019.

CHRISTO, S. V.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação Instrumento**. v. 21, n. 1, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19079>. Acesso em novembro de 2019.

CONGRESSO Internacional Sociedade Inclusiva. **Declaração internacional de Montreal sobre inclusão**, em 5 de junho de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf Acesso em julho de 2019.

COOK; L; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**. p. 1-16, 1995 Disponível em [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf) Acesso em 26 de junho de 2020.

DALEN, D. B. V., MEYER, W. **Manual de técnica de la insvestigación educacional**. Buenos Aires, Paidós, 1974.

DAMBROS, A.R.T. **inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. TESE. (Doutorado em Educação). Universidade de Maringá, 2018. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Aline%20Tacon.pdf> Acesso em 12 de outubro de 2019

DAVID, L.; CAPELLINI V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da Inclusão da criança com deficiência na educação Infantil. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. v. 02, n. 2, 2014. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714> . Acesso em maio de 2019

DIEKER, L. A. What are the characteristics of effective middle and high school co-taught teams for students whit disabilities? **Preventing School Failure**, ed 46, p. 14-23. 2001.

DOMENICONI, C. BENITEZ, P. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, ed. 3, p. 141-155. São Paulo, SP, 2016. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n3/v18n3a11.pdf> Acesso em 21 de outubro de 2019.

DOVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Tradução Luiz A. de Araújo. 1ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2017.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Revista de Psicologia, USP**, v 31, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e200027>. Acesso em 13 de julho de 2021.

FELICIO, N. C., **Inclusão dos alunos público alvo da educação especial no ensino médio: concepções e atuação docente**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9294/DissNCF.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 05 de outubro de 2019.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, L. L.; NERES, C. C. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. **Revista Periferia, Educação Especial e Inclusiva**, v. 9, n. 1, jan. /jun. 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28992> Acesso em setembro de 2019.

FOMBONNE E, et al. Distúrbios invasivos do desenvolvimento em Montreal, Quebec, Canadá: prevalência e ligações com imunizações. **Pediatria**. Jul;118. Ed1 , p.139-150, 2006.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8083?show=full> Acesso em 16 de novembro de 2019.

GARGIULO, R. M. BOUCK, E. C. **Educação Especial na Sociedade Contemporânea: Uma Introdução à Excepcionalidade**. Ed. 7, Editora SAGE, Los Angeles, 2019.

GERBER, P.J.; POPP, P. A. Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. **Remedial and Special Education**, v. 20, p. 288-296, 1999. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193259902000505>. Acesso em 23 em julho de 2019.

GOMES, R. C.; NUNES, D.R. P., Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, nº 1, p. 143-161, b2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/10.pdf> Acesso em 8 de novembro de 2014.

GONÇALVES, P. M. **O comportamento adaptativo e os apoios**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Motricidade Humana). Universidade de Lisboa Comunidades. Faculdade de Motricidade Humana BFMH. 2014. Disponível em <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/6843> Acesso em 5 de novembro de 2019.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. Políticas públicas e educação especial: uma análise sobre o autismo. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 11, n. 2, p.374-395. 2016. Disponível em <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4903>. Acesso em agosto de 2019.

GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ (org.) Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo. Editora UFPR, Curitiba, 2008.

HAYES, C. STEVEN.; ROCHE, B.; BARNES-HOLMES, D. **Relational frame theory a post-skinnerian account of human language and cognition**. Kluwer Academic Publishers. New York: Boston: e-Book ISBN: 0-306-47638-X, 2002.

HARLOS, F. E. **Formação de professores para Educação Especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas**. TESE. (Doutorado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2015. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7260> Acesso em 17 de setembro de 2019.

IWASA, M.S., Yasuo et al. Twenty-year longitudinal birth cohort study of individuals diagnosed with autism spectrum disorder before seven years of age. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. DOI. 10.1111/jcpp.13614, 2022.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, V. 25, n. 3, p. 9-25, 2004.

KASSAR, M. C. G. **Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em www.cedes.unicamp.br

KAWASHIMA, R. The human Amygdala lays na important role in gaze monitoring: a pet study. **Brain**, p.779-783, 1999.

KÖNIG, F. R. BRIDI, SOUZA, F. R. O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos. **Revista Eletrônica de Educação**. v.13, n. 1, 2019. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2695/0> Acesso em 18 junho 2019.

LAMONICA, D. A. C.; VASQUES, A. T. F.; ROCHA, E. P. Instrumentos de intervenção curricular para o ensino de aprendizes com o Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Revista. CEFAC**. Ed 21, v. 2, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216/20192126118> Acesso em 29 de novembro de 2019.

LAZARINNI, F. S. **Desenvolvimento de manual instrucional para aprender conceitos iguais e diferentes através de correspondência para amostra (MTS) em crianças públicas-alvo da educação especial**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos, São Carlos, SP. 2018. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10643> Acesso em 28 de outubro de 2019.

LENHART, G. B.; OLIVEIRA, T. S.; HONNEF, C. CASTRO, S. F. O Ensino Colaborativo Como Prática De Iniciação À Docência Em Educação Especial: Anos Finais Do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 6, n. 3, março. 2020. Disponível em <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7308/6346>. Acesso em 23 de abril de 2020

LIRA, S. M. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2004. Disponível em http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Solange_Maria_de_Lira-ME.pdf Acesso em 17 de agosto de 2019.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2015. Disponível em https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9899/LOPES_Mariana_2018.pdf?sequence=4 Acesso em 19 de setembro de 2019.

LOURENÇO, T.; LEITE, D. Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo: da Investigação às Práticas. Superior de Educação. Instituto **Politécnico de Lisboa**, v. 5, nº 2, p.63 – 86, 2015. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722015000200005&lng=pt&nrm=iso Acesso em 23 de setembro de 2019.

LUZ, M. H. S.; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. Universidade Católica de Brasília. **Educación** Vol. 26, n. 50, p. 123-142, 2017. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf> Acesso em 13 de outubro de 2019.

MAENNER, M. J., et al. Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years. **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, United States, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1> Acesso em 12 de novembro de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?** Ed.1. Coleção Cotidiano Escolar. ISBN 85-16-03903-X. Editora Moderna. São Paulo, 2003.

MARCHESI A.; COOL, C. S.; PALACIOS, P. **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2º Edição, São Paulo, Editora Penso, 2004.

MARIN, M. **Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. TESE. (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Marcia%20Marin%20_Tese.pdf Acesso em 23 de setembro de 2019.

MATURAMA, A.P.P.M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, 2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/323673137_Inclusao_e_deficiencia_intelectual_escola_especial_e_comum_sob_a_optica_dos_proprios_alunos. Acesso em 23 de agosto de 2019.

MAYER, P.C.M et al. Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, v. 32, Santa Maria, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028> Acesso em 25 de outubro de 2019

MCDONALD, CA; DONNELLY, JP; FELDMAN-ALGUIRE, Special Education Service Use by Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. JADD, v. 49, ed 6, p 2437–2446, 2019 Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-019-03997-z> Acesso em 4 de novembro de 2020.

MELLO, A. F. G., HOSTINS, R. G. L., Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. V. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em 2 de setembro de 2018.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, São Paulo, Junqueira & Marin, 2010

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade de São Carlos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11 n. 33, 2006.

_____. E. G.; ALMEIDA, M.; TOYODA C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93. Ed. UFPR, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/rbeped/a/dBz3F9PJFfsWJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

MOUSINHO, R et al. Mediação Escolar e Inclusão: Revisão, Dicas e Reflexões. **Revista psicopedagógica**, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em 2 de setembro de 2019.

NEVES, A. J.; ANTONELLI, C. S.; SILVA, M. G. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 43-70, 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>

NEVES, P. F. A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Catalão. 2018. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8454> Acesso em 13 de outubro de 2019.

NUNES. D. R. P.; AZEVEDO. M. Q.O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26 n. 47 p. 557-572, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178> Acesso em 12 de outubro de 2019.

O'SHEA D.J.; O'SHEA, L. J. Colaboração e reforma escolar: uma perspectiva do século XXI. **Journal of Learning Disabilities**. v. 30, p. 449–462, 1997. Disponível em <https://doi.org/10.1177/002221949703000412> Acesso em 12 de maio de 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Genebra: OMS, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (CID-11). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases#:~:text=ICD-11%20Adoption-.The%20latest%20version%20of%20the%20ICD%2C%20ICD-1%2C%20was,1st%20January%202022.%20> Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional De Doenças E Problemas Relacionados A Saúde** (CID-10). 10a rev., 1989, São Paulo: 1988.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixo de interesse em espaços não excludentes**. Ed. 2. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. Ed. 3. Editora Wak, Rio de Janeiro, 2012.

OZONOFF S, GOODLIN-JONES BL, SOLOMON M., Evidence-based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. **The official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division**. v. 34, n 3. P. 523-540, 2005 Disponível em https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_8 Acesso em 13 de novembro de 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 002/2003 - CNE/SEED. Normas para a Modalidade Educação Especial na Educação Básica do Paraná**. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa nº 001/2016 -SUED/SEED**. Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba, 2016.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 002/2016 - CNE/SEED**. Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 002/2012** Professor de Apoio à Comunicação Alternativa. Curitiba, 2012.

PAULA, C. S. et al. Autism in Brazil: perspectives from science and society. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, p. 2-5, 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ramb/a/cSqWJjFbv4QKm44TWjn6dnd/?lang=en>. Acesso em 23 de fevereiro de 2010.

PAULA, C. S.. Breve relato: prevalência de transtorno global do desenvolvimento no Brasil: um estudo piloto. **Journal of Autism and Developmental Disorders**. São Paulo, v. 41, p. 1738-1742, 2011. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>. Acesso 15 de junho de 2020.

PAZ, A. C. R.; VICTOR, S. L. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, v. 58, nº. 55, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936>. Acesso em maio 2020.

PIERCE, K. et al. Face processing occurs outside the fusiform Face Area in Autism: Evidence from Functional Mri, **Brain**, p. 2059-2073, 2001.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9726> Acesso em 03 de setembro de 2019.

PEREIRA, A. C. S; ELIAS, N. C. Ensino colaborativo para aumento de repertório comportamental de crianças com autismo em sala de aula. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2018. Disponível em <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/ensino-colaborativo-para-aumento-de-repertorio-comportamental-de-criancas-com-autismo-em-sala-de-aula> Acesso em 18 de novembro de 2019.

PINHEIRO, V. C.; MASCARO, C. A. A Bidocência como uma proposta inclusiva. **Revista de Pesquisa em Necessidades Educacionais Especiais**. v. 1, n. 1, p.37-40, 2016. Disponível em <https://nasenjournalsonline.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12123>. Acesso em agosto de 2019.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Revista Pro-Posições**. v. 30, Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pp/a/hRjmHBLWH7zkdNtCWVMysLD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. **Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado**. Revista Pro-Posições. V. 30, Campinas, São Paulo, 2019.

PINTO, P.; FANTACINI, R. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**. v.7. 2018. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/327938857_Ensino_colaborativo_na_escola_um_caminho_possivel_para_a_inclusao Acesso em setembro de 2019.

RABELO, L. C. C.; SANTOS, R. T. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na Educação infantil. VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. **Anais eletrônicos**, p. 1915-1924, 2011.

RAHME, M. M. F. Autismo e educação: O que nos ensina a convivência entre colegas. **Revista de Psicologia Plural**, Belo Horizonte, v. 20, n. 33, p. 81-96, 2011.

RAHME, M. M. F. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: As experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 95-110, 2013.

RASGA, C. et al. Prevalência da perturbação do espectro do autismo na região Centro de Portugal: um estudo no âmbito do projeto ASDEU. **Instituto Nacional de Saúde**. Boletim Epidemiológico. nº 9. P.47-51, 2020.

RELATÓRIO. Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 **European countries**. **European Agency for Development in Special Needs Education**, 2003. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf Acesso em 12 de maio de 2020.

RIBEIRO, S. H. B. **Prevalência dos Transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia: um estudo piloto**. (DISSERTAÇÃO). Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.

ROCHA, L. R. M.; VASCONCELOS, N. A. e L. M. de L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8857. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857>. Acesso em: 24 jul. 2021.

RODRIGUES, V.; ALMEIDA, M. A. Modelagem em Vídeo para o Ensino de Habilidades de Comunicação a Indivíduos com Autismo: Revisão de Estudos. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.23, n.4, p.595-606, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S14135382017000400595&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 13 de setembro de 2019.

RUGGIERI, V. **Bases neurobiológicas de los transtornos del espectro autista: Correlato neurobiológico e importancia de la intervención temprana**. VALDEZ, D. Autismos: Del diagnóstico al tratamiento. Buenos Aires, Paidós, 2014, p. 147-176.

SAGREDO-LILLO, E. J.; MUÑOS, M. P. B.; BUTTE, M. C. Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. **Revista Colombiana de Educación**, v.78, p. 343-360. Disponível em <http://doi.org/10.17227/rce.num78-952> Acesso em 23 de março de 2020.

SANAHUJA-GAVALD, J. M.; OLMOS-RUEDA, P.; MÓRON-VELASCOS, M. Collaborative support for inclusion. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n 1, p. 303–307, 2016. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12293> Acesso em 7 de outubro de 2019.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n 1, p. 222-235. São Paulo, 2016. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235>. Acesso em 25 de outubro de 2019.

SILVA, A. S. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno espectro do autismo**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Ensino) UNIOESTE. Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4056> Acesso em 19 de outubro de 2019.

SOUZA, A. S. et al. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Sustinere**, v. 7, nº 1, p. 73-95, Rios de Janeiro, 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/37683> Acesso 7 de outubro de 2019.

SOUZA, C. T. R., MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas: Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, 2017.

STEINBRENNER, J. R., HUME, K., ODOM, S. L., MORIN, K. L., NOWELL, S. W., TOMASZEWSKI, B., SZENDREY, S., MCINTYRE, N. S., YÜCESOY-ÖZKAN, S., & SAVAGE, M. N. **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

TODOROV, J. C. La sistemización de datos empíricos sin (ocasin) el auxilio de una teoría. *Apud*, P. SPELLER (org.), **Análisis de la conducta. Trabajos de Investigación Latinoamericana**. México, Trilhas, 2003

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000300351 Acesso em 19 de outubro de 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 12 de maio de 2019

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990

VALDEZ, D. **Autismos: Estratégias de intervención entre lo clínico y lo educativo**. Editora: Paidós. Coleção: Cuestiones de Educación, Argentina, 2016.

_____. **Autismo: Del diagnóstico al tratamiento**. Buenos Aires, Paidós, 2014.

_____. **Ayudas para aprender: transtornos del desarrollo y prácticas inclusivas**. Buenos Aires, Paidós, 2016.

VARELLA, A. A. B. Ensino de discriminações condicionais e avaliação de desempenhos emergentes em autistas com reduzido repertório verbal. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3012/2387.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 31 de julho de 2019.

VELOSSO, R. L. *et.al*. Protocolo de avaliação diagnóstica multidisciplinar da equipe de transtornos globais do desenvolvimento vinculado à pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento da universidade presbiteriana Mackenzie. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.1, p. 1-14, 2011. Disponível em <https://www.nexoic.com.br/wp-content/uploads/2019/07/PROTOC2.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2020.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em 18 junho 2019.

VILARONGA, C. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino**. TESE (Doutorado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1> Acesso em 23 de setembro de 2019.

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

Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 19 de março de 2020.

WALTHER-THOMAS, C. Experiências de co-ensino: os benefícios e problemas que professores e diretores relatam ao longo do tempo. **Journal of Learning Disabilities**. v.30, p.395–407, 1997. Disponível em <https://doi.org/10.1177/002221949703000406> Acesso em 4 de abril de 2020.

WEISS, M. P.; LLOYD, J.W. Conditions for co-teaching: Lesson from a case study. **Teacher Education and Special Educacion**. v.26, n.2 p. 27-41, 2003

WEST, J. F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial and Special Education**. v.11, n. 1, p. 22-31, jan. 1990. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193259001100105>. Acesso em 5 de outubro de 2020.

WOLFF, S. The history of autism. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 13, n. 4, p. 201-108, 2004. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s00787-004-0363-5>. Acesso em 15 de abril de 2020.

WOOD, M. De quem é o trabalho afinal? Papéis Educacionais na Inclusão. **Exceptional children**. v.64, n.2, p. 181-195, 1998. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440299806400203>. Acesso em 18 de outubro de 2020.

WU, Andrea Soares; YAEDU, Fabiana Batista; WAYSZCEYK, Sheila. **Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais**. Revista Educação Especial, Vol 32, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38975> Acesso em 15 de novembro de 2019.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. (TESE). Doutorado em Educação Especial. Universidade de São Carlos. São Carlos. 2004. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185052/ZANATA%20Eliana%20Marque%202004%20%28Tese%29%20UFSCAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 24 de outubro de 2019.

ZEEDYK, S.; TIPTON, L.; ANN, B. Educational Supports for High Functioning Youth With ASD: The Postsecondary Pathway to College. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**. v. 31, 2014. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1088357614525435?journalCode=foab> Acesso em 3 de outubro de 2019.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. DISSERTAÇÃO. (Mestrado em Educação Especial). Universidade de São Carlos. São Paulo. 2014. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3163> Acesso em 13 de setembro de 2019.

ZHOU, H., et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder in China: A Nationwide Multi-center Population-based Study Among Children Aged 6 to 12 Years. **Neuroscience bulletin**, p. 961–971, Study Team, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s12264-020-00530-6> Acesso em 14 de dezembro de 2021.

ANEXOS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**SOBRE O PROFESSOR E O ATENDIMENTO AO ALUNO COM TEA NO CONTEXTO:
SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR**

1	Como é para você atuar com o aluno autista em sala de aula?
2	Você identifica alguma dificuldade para atuar com os alunos incluídos? Quais?
3	Você identifica alguma facilidade nessa atuação? Comente
4	Conte um dia na sua rotina com o aluno:
5	Como é a relação do aluno com TEA e os demais alunos da turma?
6	Houve necessidade de alguma intervenção sua na turma para estabelecer diretamente as relações sociais do (s) aluno(s) com autismo com a turma e professores?
7	O (s) aluno (s) que você atende, recebe ou foi encaminhado para serviços de apoio com especialistas em outras áreas (fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Psicopedagogia, Analista do Comportamento, outros)
8	Se sim, qual o retorno desses profissionais para a inclusão do (s) aluno (s) na escola?
9	Como você vê o desempenho acadêmico do aluno que atende com TEA?
10	O (s) aluno (s) que recebe (m) seu atendimento apresentam condições concomitantes ao TEA?
11	Se sim, quais são essas condições?
12	Você já tinha em outro momento realizado esta função?
13	Se sim, conte quais diferenças que percebe nos atendimentos

SOBRE A LOGÍSTICA DO ATENDIMENTO

1	Em que o ano está matriculado e frequentando o (s) aluno (s) que você atende?
2	Qual é o turno de atendimento?
3	Quantos alunos tem na turma em que atua como PAEE?
4	E quantos alunos público alvo da Educação Especial tem na turma?
5	Você atua com caráter (intra) itinerante, dentro da própria escola atendendo outro aluno?
6	Se sim, quantos alunos autistas você atende em sala de aula?
7	Se sim, como realiza os atendimentos?
8	Se sim, utiliza algum procedimento de cronograma para os atendimentos?

9	Se sim, quais anos esses alunos frequentam?
10	Como foi designado este (s) aluno (s) para o seu atendimento?
11	Há alguma dificuldade sua de distância ou horário para o atendimento?
12	Há alguma dificuldade para o(s) aluno (s) em chegar (em) na escola?
13	Há outros profissionais que atendem o aluno no mesmo período que você?
14	Se sim, quais áreas?
15	Você realiza algum atendimento individualizado para este (s) aluno (s), em ambiente fora da sala de aula?
16	Se sim, em qual espaço acontece o atendimento?
17	Você atende este (s) aluno (s) somente em sala de aula ou este atendimento se estende em outros ambientes escolares e/ou da comunidade na permanência do (s) aluno (s) no período letivo?
18	O(s) aluno (s) tem acesso em atividades contraturno acompanhadas por você?

SOBRE A PROPOSTA e PROCEDIMENTOS DE ENSINO NO AEE

1	Como você define a tua proposta de trabalho pedagógico junto ao (s) aluno (s) incluído (s)?
2	Na (s) escola (s) em que você atua é desenvolvido um trabalho colaborativo?
3	Se sim, para o trabalho colaborativo com os professores há algum instrumento de registro sobre este acompanhamento com as disciplinas?
4	Se sim, conte como esse trabalho acontece;
5	Se sim, quando realiza ações pertinentes ao trabalho colaborativo junto ao professor disciplinar, por quem o aluno é atendido nesse período?
6	Você utiliza um conjunto de técnicas/estratégias/procedimentos incorporados às atividades e rotinas do dia-a-dia, no qual o aluno naturalmente é estimulado a desenvolver habilidades de ensino com o aluno?
7	Se sim, conte sobre esses procedimentos de ensino:
8	Necessitou realizar estratégias pedagógicas diferenciadas para acesso ao currículo em sala de aula?
9	Quais foram?
10	Necessitou realizar estratégias pedagógicas para promover a interação do aluno no grupo de sala de aula e demais ambientes escolares?

11	Já precisou realizar estratégias de acessibilidade no ambiente escolar para este (s) aluno (s)?
	Se sim, conte quais foram as estratégias;
12	Houve alguma necessidade de organização em relação aos materiais utilizados pelo (s) aluno (s) em sala de aula?
13	Se sim, conte quais foram as organizações realizadas por você:
14	Houve necessidade de estabelecer recursos pedagógicos para o ensino específico de alguns conteúdos escolares ministrados pelos professores das disciplinas?
15	Se sim, quais foram estes recursos?
16	Houve alguma necessidade de organização em relação um sistema de comunicação não verbal/ vocal?
17	Se sim, quais foram e relate a experiência
18	Houve alguma necessidade de adequação de habilidades motoras específicas?
19	Se sim, quais foram as adequações e em que momentos o (s) aluno (s) utiliza (m)?
20	Houve alguma prática usada para diminuir sistematicamente o uso de avisos durante atividade com registro?
21	Se sim, quais são os instrumentos de registro que utiliza? Fale sobre eles:
22	Houve alguma necessidade de adequação de suportes visuais para engajamento na aprendizagem?
23	Se sim, quais foram e relate a experiência
24	Houve alguma necessidade de demonstração gravada em vídeo da habilidade alvo mostrada ao aluno para ajudá-lo a aprender tal habilidade?
25	Se sim, quais foram e relate a experiência
26	Houve alguma necessidade de uso de tecnologia projetada e empregada para apoiar e aprendizagem
27	Se sim, quais foram e relate a experiência
28	Houve alguma necessidade de adequação de informações sensoriais (visual, auditiva, tátil, proprioceptiva e vestibular) corpo e ambiente?
29	Se sim, quais foram e relate a experiência
30	Houve alguma necessidade de adequação para o aluno na mudança de foco da sua atenção?
31	Se sim, quais foram e relate a experiência

32	Houve alguma necessidade de uso de ajuda verbal, gestual, ou física para possibilitar ao aluno o suporte necessário para ele adquirir ou se engajar na aprendizagem?
33	Se sim, quais foram e relate a experiência

SOBRE A FUNDAMENTAÇÃO DO AEE

1	Você busca recursos para aprofundar o conhecimento no TEA? Onde
2	Se sim, onde busca esses recursos?
3	Se sim, conte quais são recursos você tem acesso?
4	Se sim, com que frequência utiliza?
5	Tem a oportunidade de realizar de grupo de estudos sobre o TEA na escola? Com qual frequência acontece?
6	Se sim, com qual frequência acontece?
7	Se sim, que participa desse (s) grupo (s)?
8	Há alguma função ou a finalidade de suporte pela escola e/ou mantenedora para o PAEE para que o plano de atendimento educacional especializado individual possa ser desenvolvido de forma efetiva?
9	Se sim, conte como você tem acesso a esse suporte?
10	Se sim, quem são os responsáveis pelo suporte ao PAEE?
11	Se sim, com que frequência utiliza?

CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1	Nome do participante
2	Idade
3	Gênero
	Feminino
	Masculino
4	Nacionalidade/Raça/Etnia
5	Formação Acadêmica
	Superior Completo
	Área:
	Superior Completo
	Área:
7	Outros tipos de formação complementar na área da Educação Especial
8	Tempo de atuação na área da Educação
9	Tempo de atuação na área da Educação Especial
10	Tempo de atuação como PAEE