

## **Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes**

*Educational support to the inclusion of student with autism spectrum disorder: educational service specialized in the view of teachers*

*Apoyo educativo a la inclusión del estudiante con trastorno del espectro autista: servicio educativo especializado en visión de los profesores*

Rosana Zela Pinto<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-0841-5385>

Miriam Adalgisa Bedim Godoy<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5840-9958>

Ailton Barcelos da Costa<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-3260-5392>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, Paraná – Brasil. E-mail: [rosanazp@hotmail.com](mailto:rosanazp@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, Paraná – Brasil. E-mail: [miriamadalgisa@terra.com.br](mailto:miriamadalgisa@terra.com.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo – Brasil. E-mail: [ailton.barcelos@ufscar.br](mailto:ailton.barcelos@ufscar.br).

### **Resumo**

Este estudo teve o objetivo de verificar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino comum e no atendimento educacional especializado para uma educanda com transtorno do espectro autista (TEA). O método da pesquisa foi descritivo, com a aplicação de dois questionários e análise qualitativa dos dados. Os participantes do estudo foram três docentes, sendo duas do ensino comum e uma da educação especializada. Os questionários foram aplicados após a aprovação da pesquisa no Conselho de Ética. Os resultados indicaram que todas as professoras entendiam a educação inclusiva como forma de propiciar a todos os alunos a aprendizagem em um ambiente comum, com convívio e interação com os demais colegas. No que se refere à interação das professoras do ensino regular com a profissional do atendimento especializado, as docentes destacaram que buscam, juntas, formas de melhor repassar os conteúdos escolares à aluna com TEA, além de entenderem que, em relação ao trabalho colaborativo, há muitos desafios, como a antecipação de conteúdos para pensar estratégias de ensino que favoreçam a todos. Assim, pode-se constatar que o tema inclusão é



um trabalho árduo e que muitos educadores ainda não conseguem identificar e entender que os alunos aprendem de forma e em tempos diferentes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Ensino Colaborativo.

### **Abstract**

*This study aimed to verify which are the pedagogical strategies used in the common teaching and in the specialized educational attendance for a student with autism spectrum disorder (ASD). The research method was descriptive, with the application of two questionnaires, with qualitative data analysis. The study participants were three teachers, two from ordinary education and one from specialized education. The questionnaires were applied after the research was approved by the ethics committee. The results indicated that all teachers understood inclusive education as a way of providing all students with learning in a common environment, with conviviality and interaction with other colleagues. With regard to the interaction of regular education teachers with the professional of specialized care, the teachers stressed that together they seek ways to better pass on school content to students with ASD, in addition to understanding that, in relation to collaborative work, there are many challenges as the anticipation of contents to think teaching strategies that favor everyone. Thus, it can be seen that the inclusion theme is hard work and that many educators are still unable to identify and understand that students learn differently and at different times.*

**Keywords:** Special Education. School Inclusion. Collaborative Teaching.

### **Resumen**

*Este estudio tuvo como objetivo verificar cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas en la docencia común y en la asistencia educativa especializada para una estudiante con trastorno del espectro autista (TEA). El método de investigación fue descriptivo, con la aplicación de dos cuestionarios y con análisis cualitativos de datos. Los participantes del estudio fueron tres profesores, dos de educación ordinaria y uno de educación especializada. Los cuestionarios se aplicaron después de que la investigación fuera aprobada por el Consejo de Ética. Los resultados indicaron que todos los docentes entendieron la educación inclusiva como una forma de brindar a todos los estudiantes con el aprendizaje en un entorno común, con la convivencia y la interacción con otros colegas. En cuanto a la interacción de los docentes de educación regular con el profesional de atención especializada, los docentes destacaron que, juntos, buscan formas de transmitir mejor los contenidos escolares a los estudiantes con TEA, además de entender que, en relación al trabajo colaborativo, existen muchos retos como la anticipación de contenidos para planear estrategias didácticas que favorezcan a todos. Así, se puede ver que el tema de la inclusión es un trabajo arduo y que muchos educadores aún son incapaces de identificar y comprender que los estudiantes aprenden de manera diferente y en momentos diferentes.*

**Palabras clave:** Educación Especial. Inclusión Escolar. Enseñanza Colaborativa.

## **1 Introdução**

A concepção de uma escola inclusiva fundamenta-se, para Ferreira e Carneiro (2016), entre outros marcos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, além da luta,

nas décadas seguintes, por uma sociedade mais democrática, fortalecendo as críticas ao modelo homogeneizador de educação escolar e às práticas de segregação e categorização de estudantes. Ainda para esses autores, duas conferências históricas reforçam a ideia de uma escola para todos – a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien/1990, e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1994, em Salamanca – e propõem aprofundar a discussão de uma educação democrática, o que deve levar em consideração a diversidade, contemplando as diferenças individuais, e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Dessa forma, a perspectiva inclusiva na educação “[...] envolve mudanças e modificações no conteúdo, abordagens, estrutura e estratégias, visando abranger todas as crianças na faixa etária adequada e com a convicção de que é responsabilidade do sistema regular de ensino educar todas as crianças” (UNESCO, 2003, p. 7).

No Brasil, em meados da década de 1990, começaram as discussões em torno de um novo modelo de atendimento educacional denominado inclusão escolar, buscando uma ressignificação da educação institucional e garantindo o sucesso para a aprendizagem de todos (MICHELS, GARCIA, 2014). Inúmeras leis foram publicadas em defesa do atendimento educacional às pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino. Vale citar a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Foi nos últimos anos, entretanto, que se intensificou, na prática, a política em prol da educação inclusiva com vistas à efetivação do exercício da docência no acolhimento da diversidade (MANTOAN, 1997). Além disso, em janeiro de 2016, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, que também ficou conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garante direitos ao público alvo da educação especial (PAEE) e prevê punições para casos de discriminação (MONTEIRO, RIBEIRO, 2018).

Ser incluído não significa apenas estar matriculado, sentado na cadeira dentro de uma sala de aula ou participar do recreio com os demais colegas; é preciso ter as mesmas oportunidades que os outros, ser tratado com igualdade, ter entendimento de que a sala de aula não é homogênea, sendo por isso necessárias adaptação curricular e modificações físicas e estruturais, além do comprometimento de todos (VON-HELD, 2009). Dessa forma:

A inclusão diz respeito a identificação e a remoção de barreiras e isto implica na coleta contínua de informações que são valiosas para atender a performance dos alunos a fim de planejar e de estabelecer metas, à presença, participação e a aquisição de todos os alunos. Presença diz respeito a frequência e a pontualidade dos alunos na sua escolarização. Participação tem a ver em como os alunos percebem a sua própria aprendizagem e se possui qualidade acadêmica. Aquisição se refere aos resultados da aprendizagem em termos de todo conteúdo curricular dentro e fora da escola. (RODRIGUES, 2008, p. 32.)

Para Mantoan *et al.* (2003), é preciso acreditar que todos são capazes de aprender, tornando-se essencial oferecer-lhes uma escola acessível, o que significa fazer adaptações físicas e pedagógicas, pois todos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino comum. Ainda segundo a autora, com isso pode-se dizer que todos são iguais perante os direitos, e nossos estudantes PAEE podem frequentar a classe comum juntamente com os demais escolares.

Segundo os princípios da regulamentação da inclusão, o PAEE abrange as pessoas com deficiências (física, visual, auditiva e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento (que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, como transtorno do espectro autista [TEA], entre outros) e com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

O foco deste estudo se encontra no transtorno do espectro autista. Especificamente quanto aos alunos com TEA, Monteiro e Ribeiro (2018) afirmam que eles devem estar incluídos na escola regular, local de aprendizagem, convívio, integração e participação desses alunos.

Destaca-se também que esse público tem respaldo legal para o seu atendimento educacional, assegurando-lhe, entre outros, os direitos à matrícula em ensino regular e a acompanhante especializado, conforme consta na Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

As pessoas com TEA são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo também a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes em múltiplos contextos, manifestados atualmente ou por história prévia, os quais estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário, cujo prejuízo funcional pode variar

de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O TEA é classificado em três níveis de gravidade, sendo nível 3- exigindo apoio muito substancial, nível 2- exigindo apoio substancial e nível 1- exigindo apoio, detalhando para cada nível as características nas áreas de comunicação social e comportamentos restritivos e repetitivos (APA, 2014).

O TEA é um tipo de transtorno de elevada prevalência na população, pois, de acordo com o Centers for Disease Control and Prevention (CDC) dos Estados Unidos da América, em 2014, a prevalência encontrada de TEA foi de 1 em cada 59 crianças com 8 anos de idade. Em se tratando de Brasil, estimava-se que havia cerca de 500 mil pessoas com TEA (BARBOSA, FERNANDES, 2009).

Buscando verificar a incidência de alunos com TEA matriculados no atendimento educacional especializado (AEE) no país no ano de 2016, Santos e Elias (2018) dizem que havia 109.134 matriculados, sendo que 860.808 alunos do PAEE matriculados no mesmo ano, ou seja, 12,7% dos alunos do PAEE matriculados naquele ano tinham diagnóstico de TEA. Os autores também verificaram que apenas um pequeno percentual desse público era atendido, de forma que a falta de apoio no AEE demonstrou ser a razão pela qual há grande índice de evasão escolar, apesar de os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) demonstrarem uma tendência de crescimento na matrícula dos alunos com TEA no ensino regular.

Para Monteiro e Ribeiro (2018), as crianças com TEA foram vítimas de preconceitos e ideias estereotipadas quanto à sua capacidade. Mais que outras, essas crianças necessitam do convívio e de trocas com pares de sua idade. As atividades motoras, de socialização e linguagem são de grande contribuição para seu desenvolvimento, principalmente linguístico e postural. A inclusão deve ocorrer o mais cedo possível na Educação Infantil por ter seu trabalho pedagógico voltado aos aspectos do desenvolvimento evolutivo.

A inclusão da pessoa com TEA, para essas autoras, legitima-se de acordo com a Lei nº 12.764/2012, que reafirma o processo de inclusão, já presente em outros documentos, confirmando que essas pessoas têm garantido o direito de estudar em escolas regulares e de ter acompanhamento especializado. Na mesma direção, ainda para as autoras, o Ministério da Educação (MEC) destaca o direito à educação inclusiva e ao AEE, reafirmando todos os direitos à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em 2007, para Kassar (2014), surgiu a sala de recursos multifuncionais (SRM), com o objetivo de propiciar ao aluno do PAEE a garantia da matrícula nas salas de aula comuns das escolas públicas e sua escolaridade complementada (ou suplementada, no caso de alunos com altas habilidades). Para a autora, essa estrutura passou a ser entendida como AEE.

O professor do AEE, para Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013), faz a mediação do conteúdo ensinado pelo professor a todos os educandos de forma mais direcionada ao PAEE. Para os autores, o professor, ao trabalhar diretamente com o aluno, consegue minimizar as dificuldades encontradas por ele na classe comum, mediando o processo de busca do conhecimento por parte do aluno, além de organizar situações de aprendizagem adequadas, oferecendo oportunidade para o seu pleno desenvolvimento.

A SRM oferece atendimento aos alunos do PAEE, realizado em horário oposto ao turno da classe comum, devendo acontecer durante duas horas diárias, de duas a quatro vezes por semana (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o profissional que irá trabalhar com o aluno na SRM, bem como acompanhá-lo na sala de aula do ensino comum, deve ter a:

base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17.)

Segundo Scheibe (2004), esse profissional é considerado especialista em educação especial quando desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais do aluno apoiando na implementação de estratégias de flexibilização e adaptação curricular, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos do PAEE. Dessa forma:

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA não é função apenas dos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de todos os profissionais da educação, inclusive dos professores da rede regular de ensino. (FERNANDES; SILVA, 2016, p. 2.)

De forma complementar, Glat (2013) afirma que, para o aluno PAEE aproveitar plenamente a escolaridade no contexto do ensino regular, a escola precisará dispor de um sistema de suportes (material, pessoal e de conhecimentos, incluindo os serviços de AEE) que lhe permita adaptar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações que se façam necessárias para promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, a educação especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas, sim, como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT, FERNANDES, 2005).

Outro ponto fundamental para o sucesso da aprendizagem do aluno que frequenta a SRM é o trabalho colaborativo entre a escola e a família, que devem ser parceiras no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno, pois muitas das respostas às necessidades educacionais especiais surgem entre um diálogo e ações coordenadas entre esses dois segmentos, conforme Paraná (2006). Para o autor, a colaboração entre escola e família se resume em uma cumplicidade de responsabilidades, em que cada uma das partes assume seu papel para formar uma rede de apoio às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Para Damiani (2008), o ensino colaborativo na sala regular prevê a eliminação de barreiras aos estudantes do PAEE, fazendo que exista a cooperação entre os professores do ensino comum e do ensino especial. Assim, para o autor, tanto o especialista da Educação Especial quanto os demais professores devem acreditar na potencialidade dos estudantes, estimulando a busca pelo conhecimento e intervindo positivamente no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e adaptativas, propondo um plano de intervenção pedagógica individualizado tanto para a sala de recursos multifuncional como para a classe comum.

A parceria entre esses professores, para Silva (2007), torna-se uma estratégia extremamente importante para o planejamento, a avaliação e a organização de recursos de ensino para os alunos PAEE. Para o autor, essa troca de saberes é possível porque os professores do ensino comum são especialistas em conteúdo específico de uma determinada disciplina escolar, enquanto o professor da educação especial é especialista em avaliação e

conteúdo específico em educação especial, as quais são necessárias para as adaptações curriculares.

Nesse contexto, de acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), entende-se por ensino colaborativo a atuação em parceria do professor do ensino comum e o professor especialista, dividindo a responsabilidade no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos alunos. Essa forma de parceria surge como um auxílio para o processo de inclusão, um amparo aos profissionais envolvidos e, principalmente, aos alunos PAEE. Para as autoras:

Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido, colaborar com o professor do ensino regular. (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85.)

Com essa prática, para Rabelo (2012), o ganho fica evidente ao aluno, aos colegas, aos docentes e a toda a comunidade escolar, fazendo que o ensino colaborativo favoreça a inclusão escolar. Para a autora, são necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e a quebra efetiva de paradigmas, em que o professor do ensino comum trabalha de portas fechadas e o professor da educação especial atua sozinho, atendendo individualmente o aluno com necessidades educacionais.

Para a viabilização do ensino colaborativo, de acordo com Silva (2007), os profissionais envolvidos precisam analisar as barreiras que impedem o desenvolvimento dessa proposta e as ações que podem ser criadas para superá-las. Para o autor, as equipes diretiva e pedagógica devem ser articuladoras de momentos para que professores especialistas e docentes do ensino regular se encontrem para planejar.

Diante do exposto, questiona-se: como tem sido a inclusão de uma educanda com TEA na visão dos professores do ensino comum e da professora especializada?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi verificar o processo de inclusão e a realização do ensino colaborativo de uma estudante com TEA tanto no ensino comum quanto no AEE na visão dos docentes.



## 2 Método

A pesquisa é qualitativa e de caráter descritivo (SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK, 1987; SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 1997).

Foram utilizados folha de sulfite A4, lápis, caneta, borracha e *notebook* conectado à internet.

O contato com os participantes foi realizado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Seres Humanos sob nº 4.350.435, com anuência do Núcleo Regional de Educação, Área Metropolitana Sul.

A pesquisa teve como participantes três professoras que pertenciam ao quadro próprio do magistério do Estado do Paraná. Duas professoras atuavam no 1º ano do Ensino Médio, que possuía uma aluna de 15 anos de idade com diagnóstico de TEA, e uma professora que atuava na sala de recursos multifuncionais, realizando o atendimento educacional especializado.

As docentes têm formação inicial em licenciatura, assim como formação continuada em nível de especialização *latu sensu*. As três participantes possuíam experiência de mais de 18 anos no magistério e, no referido colégio, há mais de três anos. Para uma delas é o primeiro ano em que trabalha com a aluna PAEE; para outra, é o segundo ano.

Em decorrência da pandemia da COVID-19, razão pela qual as escolas não estavam em atividades presenciais no período em que foi realizada a pesquisa, os trâmites do estudo desde a explicação da atividade até a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido foram realizados pela pesquisadora por meio de contatos telefônico e/ou pelo aplicativo *WhatsApp* e *e-mail*.

A coleta de dados foi realizada *on-line*, mediante a aplicação de dois questionários contendo questões abertas e que foram criados a partir da experiência da primeira pesquisadora no ambiente escolar, com base em discursos informais de docentes sobre os aspectos da inclusão escolar e de situações de hora-atividade e/ou tempo de intervalo de aulas dos docentes.

Um instrumento foi aplicado à professora de AEE e o outro, a duas docentes que trabalham no primeiro ano do Ensino Médio. O primeiro questionário, contendo sete questões

abertas sobre a inclusão de alunos no ensino comum, foi preenchido pelas professoras do Ensino Médio.

Nesse questionário, inicialmente solicitou-se a identificação do participante com as seguintes informações: nome, idade, data, grau de instrução, vínculo empregatício, tempo de trabalho como docente, tempo de trabalho na escola, tempo de trabalho na série atual e, se faz outra atividade, indicar qual. Em seguida, passou-se às questões:

- 1) Como você descreve o tema inclusão?
- 2) Qual o desafio maior de trabalhar dentro da classe regular com uma aluna incluída?
- 3) Qual a forma de trabalho na SRM? O que a diferencia da classe comum?
- 4) Como você avalia a sua relação com os docentes da turma?
- 5) Como é a relação da aluna incluída com os demais colegas?
- 6) Como busca atualização frente a essa temática?
- 7) Como avalia a participação da família na formação educacional desses alunos?

O segundo instrumento foi composto de sete questões que versam sobre os aspectos da educação inclusiva e da educação especial, o qual foi destinado à professora que atuava no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. Nesse segundo questionário, solicitaram-se a identificação do participante e as mesmas informações solicitadas no primeiro questionário. Em seguida, passou-se às questões:

- 1) Como você descreve o tema inclusão?
- 2) Como é a interação sua com a professora do atendimento educacional especializado (AEE)?
- 3) Como repassa os conteúdos para a professora do AEE?
- 4) Como avalia a aluna da inclusão? Quais os critérios adotados?
- 5) Há interação dos demais alunos com a aluna incluída? Como é realizado?
- 6) Na ausência da professora do AEE, a aluna consegue realizar as atividades propostas? Há alguma adaptação?
- 7) Qual o maior desafio de trabalhar tanto com um aluno incluído quanto com a profissional do AEE?

Os dados encontrados nos questionários foram analisados de forma interpretativa, buscando correlacionar os achados dessa pesquisa com o referencial teórico elegido no estudo, pois, de acordo com Duarte (2004), uma forma de analisar os achados do estudo baseia-se na seleção e organização dos resultados com base nos objetivos da pesquisa e no refinamento dos dados coletados por meio da articulação entre o que foi verificado e os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa.

### **3 Resultados e discussão**

Em relação aos aspectos da inclusão, observa-se que as docentes a descrevem como forma de propiciar a todos os alunos a aprendizagem em um ambiente comum, com convívio e interação com os demais colegas. A profissional do AEE afirma que precisa é necessário aceitar a própria limitação, olhando para si.

Esse posicionamento é condizente com as limitações da formação inicial e continuada dos docentes para trabalharem com alunos do PAEE, as quais se tornam uma barreira para acontecer o processo de inclusão, conforme Fernandes e Silva (2016). Ramos e Faria (2011) contribuem para essa afirmação ao dizerem que é preciso remover as barreiras construídas acerca do diferente para que a inclusão seja realmente viável.

Sobre a interação das professoras do ensino regular com a docente do AEE, elas destacaram que buscam, juntas, formas de melhor repassar os conteúdos escolares à aluna PAEE, como prevê Kassar (2014). As professoras afirmam a importância de se disponibilizar o Plano de Trabalho Docente (PTD) para a professora do AEE e que elas o fazem. A professora do atendimento especializado relata, contudo, que um dos desafios que comprometem seu trabalho é conseguir antecipadamente o acesso ao conteúdo que será trabalhado na turma em determinada disciplina. Esse limite indica a necessidade de conscientização dos demais docentes sobre a importância da adequação dos recursos e procedimentos de ensino para que o aluno PAEE possa se beneficiar dos conteúdos trabalhados pelo professor do ensino comum, indo ao encontro de Kassar (2014).

Esse trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e a AEE beneficiará a aluna com TEA, pois, como afirma Silva (2007), a atuação em parceria do professor do ensino comum e o professor especialista, dividindo a responsabilidade no planejamento,

desenvolvimento e avaliação dos alunos, possibilita que os conteúdos escolares sejam mais facilmente assimilados pelo aluno incluso.

As docentes da classe comum disseram que a aluna faz as mesmas atividades e avaliações que os demais, sempre com o auxílio da profissional de AEE, já que não consegue desenvolvê-las sozinha, o que corrobora o afirmado por Milanez, Oliveira e Misquiatti (2013). Os colegas são extremamente receptivos com a aluna com TEA e a ajudam nas atividades, bem como quando da ausência da professora especializada.

Sabe-se que a avaliação é um processo contínuo que busca a valorização do que o aluno aprendeu; assim, um olhar diferenciado é lançado ao estudante com TEA, pois muitas vezes as atividades e avaliações são adaptadas para que o educando possa realizá-las, o que não é necessário com a aluna PAEE desse estudo. Fernandes (2007) contribui ao dizer que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino e os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

As duas docentes do ensino comum afirmaram que o maior desafio ao trabalhar com a aluna com TEA é fazer que ela aprenda e assimile os conteúdos. É preciso inovar nas tecnologias, englobar todos, compreender que todos são diferentes e têm dificuldades e potencialidades. Mantoan (1997) reitera que é preciso um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças, o que se concretiza pelo resgate dos valores culturais, fortalecendo o trabalho coletivo e individual, bem como o respeito pelos atos de aprender e construir.

A professora de AEE avalia sua relação com os docentes da turma em dois vieses. Primeiramente, desenvolve o trabalho colaborativamente, colocando-se sempre disponível e buscando formas para contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, há professores que mantêm um bom nível de colaboração e, diante de dificuldades, em conjunto, buscam alternativas, conforme diz Damiani (2008).

Apesar de uma boa parcela de professores compreender a importância do trabalho colaborativo, a professora do AEE relata que ainda há profissionais que ignoram totalmente as recomendações e colocações oferecidas e continuam a tratar a aluna como se ela tivesse que aprender como os demais colegas, indo contra o proposto por Paraná (2006).

Assim, pode-se constatar que o tema inclusão é um trabalho árduo e, com a exposição da professora, nota-se que muitos educadores ainda não conseguem identificar e entender que os alunos aprendem de forma e em tempos diferentes. Isso é afirmado por Rodrigues (2006), quando aborda a necessidade de diferenciação curricular, em que os professores da inclusão escolar a fazem e os professores tradicionais mantêm-se em modelos não diferenciados.

A concretização da escola inclusiva baseia-se na defesa de que todos os alunos têm direito a frequentar a escola comum junto com os demais estudantes, porém as dificuldades surgem, inclusive, com os próprios docentes. Observou-se, entretanto, que as duas docentes da classe comum dessa pesquisa trabalham em conjunto com a professora de AEE, buscando o diálogo e unindo forças para um bom trabalho (KASSAR, 2014).

Com relação ao trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, a entrevistada relata que o seu trabalho tem por fim fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino, desenvolvendo a aprendizagem, com base em novas práticas pedagógicas, com o intuito de auxiliar os alunos a acompanharem o currículo proposto pela escola (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013). O processo de aprendizagem deverá dialogar com atividades lúdicas e formais com o intuito, o sensorial e os aspectos social e afetivo dos alunos (BRASIL, 2008).

A afirmação da professora de AEE é ratificada por Glat (2013), ao mencionar que, para que o aluno PAEE aproveite completamente a escolaridade no contexto do ensino comum, a escola precisará dispor de um sistema de suportes que lhe permita adaptar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações que se façam necessários para promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Assim, como para o autor, acredita-se que a SRM é de suma importância para o aluno e para os docentes do ensino regular, e seu trabalho colaborativo fará que o aluno tenha melhores condições de acompanhar as aulas na sala de aula comum.

O trabalho desenvolvido na SRM é complementar ao desenvolvido no ensino regular (BRASIL, 2008). Na escola observada, a professora que acompanha a aluna com TEA na classe comum é a mesma que trabalha na SRM, de modo que seu trabalho se torna mais profícuo, pois, estando dentro da sala de aula, consegue observar as dificuldades da educanda e trabalhar melhor no contraturno para minimizar as dificuldades (MILANEZ, OLIVEIRA, MISQUIATTI, 2013).

É preciso uma troca de saberes entre professores do ensino comum e de educação especial, pois os do ensino comum são especialistas em conteúdo específico de determinada disciplina escolar, enquanto os da educação especial são especialistas em avaliações e conteúdo específico sobre a educação especial necessários para a elaboração das adaptações curriculares (SILVA, 2007). Com esse ensino colaborativo, certamente os ganhos serão para todos, uma vez que alunos, docentes, familiares e comunidade têm o direito de aprender, de superar seus desafios e crescer cognitivamente e socialmente, tornando-se membro pertencente à sociedade, conforme afirmam Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

A professora do AEE relatou que, “para se atualizar e aperfeiçoar é preciso ser o tempo todo observador, investigador, criador de recursos, estudando não só com relação aos transtornos que atende, mas com os conteúdos do ensino comum, as relações sociais, enfim, sempre aprendendo sobre o universo em que o aluno atendido está inserido”.

Ross (1998) corrobora essa postura da docente mencionando que é preciso uma formação que considere, respeite e valorize a diversidade, a tolerância, a aprendizagem cooperativa, em que o professor possa atuar, fazendo a mediação entre os conhecimentos e os alunos, propondo desafios em um ambiente integrador.

A professora de AEE considera a família o elo mais forte do processo, uma vez que pais comprometidos colaboram com a escola e melhoram o comprometimento do aluno com a sua vida escolar. A docente relatou que “a ausência do suporte familiar torna difícil os avanços em relação às dificuldades que o aluno especial apresenta”.

Cunha (2012), em sua obra, afirma que, para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. Assim, aluno, educadores e família em trabalho colaborativo proporcionam o desenvolvimento adequado do estudante.

## **4 Considerações finais**

A educação inclusiva está se alargando nas instituições de ensino, fazendo que os docentes passem a buscar novas formas de ensinar, a fim de garantir que todos os alunos inclusos se sintam pertencentes à escola e à sala de aula, desenvolvendo sua autonomia e independência. Com este trabalho buscou-se verificar o processo de inclusão e a realização do ensino colaborativo de uma estudante com TEA, tanto no ensino comum quanto no AEE, na

visão dos docentes. Nota-se que os professores estão mais abertos a trabalhar colaborativamente para que esse processo ocorra e que realmente haja aprendizagem significativa.

Os professores especialistas em seus conteúdos, ao receberem o suporte do professor de AEE, possibilitam a entrada de um público diferente na escola, o que serve como incentivo para que sejam pensadas novas e diferentes formas de inclusão, assegurando a todos o direito de aprender em seu tempo e de formas diferenciadas. Não é um trabalho separado, mas realizado conjuntamente. O sentido da inclusão é que não haja mais distinção entre ensino especial e ensino regular, mas, sim, que ambos sejam difundidos e se tornem um ensino inclusivo.

Esta pesquisa é mais um momento de reflexão de como o suporte para a educação inclusiva passa pelo tripé ensino comum, docente especialista e SRM. Em todos os aspectos, quando se trabalha interativamente, o maior beneficiário é o aluno da inclusão escolar, que terá respeitadas e valorizadas suas diferenças e potencialidades.

## Referências

- APA-American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista da sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 4, p. 482-486, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FERNANDES, C. de O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 969-985, 2016.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Editora 7 letras, 2. ed. 2013.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, Editora Senac, 1997.

MANTOAN, M. T. E. *et al.* Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**, v. 49, p. 127-135, 2003.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Revista Educar**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set., 2011.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. 1. ed. Marília/SP: Oficina Universitária, 2013.

MONTEIRO, S. A. S.; RIBEIRO, P. R. M. A inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na sala de aula. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 905-919, 2018.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMOS, M. B. J.; FARIA, E. T. **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial: Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out., 2008.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Summus Editorial, 2006.



ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso ed., 2013.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, n. 24, p. 177-193, 2004.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S., COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas ciências sociais**. v. 1, São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

UNESCO. **Overcoming exclusion thought inclusive approaches in education: a challenge and a vision; conceptual paper**. Paris, 2003.

VON-HELD, A. S. **A atuação do professor frente aos desafios de alfabetizar e letrar alunos com deficiência mental**. 47 f. Monografia (Especialização em Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar). – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

Recebido em: 23/4/2021

Revisado em: 6/11/2021

Aprovado em: 8/11/2021