



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

POSSIBILIDADES DO COENSINO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.



ARARAQUARA – S. P.

2021

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

POSSIBILIDADES DO COENSINO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ARARAQUARA – S.P.

2021

R578p Rinaldo, Simone Catarina de Oliveira
Possibilidades do Coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil. / Simone Catarina de Oliveira Rinaldo. -- Araraquara, 2021
147 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Professores de Educação Especial. 4. Professores do Ensino Fundamental. 5. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SIMONE CATARINA DE OLIVEIRA RINALDO

POSSIBILIDADES DO COENSINO COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Bolsa: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Data da Defesa: 28/06/2021.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

Membro Titular: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
Instituto Federal de São Paulo – IFSP/São Carlos

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ouvir Estrelas

*“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...*

*E conversamos toda a noite, enquanto
A Via-Láctea, como um pátio aberto,
Cintila. E, ao vir do sol, saudosos e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.*

*Dizeis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
Tem o que dizem, quando estão contigo?"*

*E eu vos direi: Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrela" .*

(Olavo Bilac, Poesias, Via-Láctea, 1888)

Agradecimentos

Agradecer é mostrar *Gratidão*, então, sou grata a

Deus por me permitir viver nesses tempos de Pandemia para cumprir mais essa etapa da minha vida. Obrigada Senhor pelo dom da vida, por tê-la e por gerá-la.

Aos meus pais por me amarem, cuidarem; zelarem por minha integridade física e emocional; por acreditarem em mim, apesar das adversidades surgidas na minha infância; por fazerem de mim uma pessoa de princípios. Vocês são meu exemplo de pais, de pessoas do bem, íntegras e batalhadoras.

Aos meus sogros Ana Rita C. Rinaldo e João Bosco Rinaldo por sempre estarem presentes. À minha sogra, em especial, por dispor do seu tempo para se dedicar aos meus filhos, cuidado ímpar que me tranquilizava e permitia ter a concentração que tanto precisava para escrever esse trabalho.

Às minhas irmãs Silvia e Cibele por sempre apoiarem as minhas decisões e estarem presentes em minha vida.

Ao meu esposo Daniel Rinaldo, amigo, parceiro, pai dos meus filhos. Esse título é para você que acreditou no meu potencial, que segurou minhas mãos quando pensei em desistir, que cobrou minha dedicação, meu empenho para a realização dessa tese.

Aos meus filhos Cássio e Benício – frutos de uma história de amor. Ambos nasceram e cresceram em meio aos estudos acadêmicos. Agradeço, meus filhos, pela paciência com a mamãe, que muitas vezes precisou dividir o tempo de vocês com o trabalho e com a escrita desse estudo. Por vocês e para vocês.

Aos meus amigos, os de longa data e os de agora. Àqueles que se fizeram presentes em minha vida apesar da distância que o momento exigiu, sempre me incentivando e vibrando com cada parte escrita desse estudo. Às amigas que o doutorado me presenteou – Evelin O.

Rezende Piza, Ediléia Pereira e Eliana Arxer. Aos amigos que a Unesp me uniu, Marina Piacenti da Silva e Luiz Carlos da Silva Filho.

Aos professores participantes e colaboradores, meu muito obrigado. Sem vocês o desenvolvimento dessa pesquisa não seria possível.

À Divisão de Educação Especial, por acreditar no meu projeto, por oferecer o espaço de formação de professores para a realização dos encontros temáticos, em especial à profissional e amiga de todas as horas Kátia de Abreu Fonseca.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Desenvolvimento e Educação no Contexto da Família e da Escola” (GPDEFE), liderado pela professora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo e ao Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento da Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) liderado pela professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

À minha professora, mentora e orientadora Silvia Sigolo. Com ela desde a iniciação científica. Juntas novamente no mestrado e agora no doutorado. Mulher-cientista, mãe-pesquisadora, exemplo para mim. Agradeço por confiar no meu trabalho.

Às professoras examinadoras desse trabalho por aceitarem participar da composição dos membros da banca. Sem palavras para agradecer todas as suas considerações.

Por fim, agradeço à CAPES.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O Coensino é uma proposta de trabalho que visa o apoio à escolarização do aluno elegível ao serviço de educação especial (ESEE) por meio da parceria colaborativa entre os professores da educação especial e do ensino comum. A inexistência dessa parceria aponta para práticas pedagógicas não inclusivas devido à falta de formação em serviço, principalmente para o professor do ensino comum. Dessa forma, esse estudo propôs um programa de encontros temáticos sobre Coensino para os professores da educação especial e do ensino comum atuantes na educação infantil. O objetivo geral foi analisar as possibilidades do Coensino, a partir das práticas pedagógicas dos professores da educação especial e do ensino comum, voltadas para as crianças com TEA, na educação infantil e os específicos foram analisar as práticas desses professores antes e depois dos encontros temáticos sobre Coensino e, se estes impulsionaram a reflexão sobre as mesmas; identificar as possibilidades, os obstáculos, desafios e limites do Coensino. Com abordagem qualitativa e caracterizada como pesquisa-intervenção, o delineamento do estudo envolveu quatro etapas durante a investigação: Etapa I: levantar informações sobre a demanda da SME e conhecer o serviço de educação especial oferecido para a educação infantil; Etapa II: realizar entrevistas com professores da educação especial e do ensino comum; Etapa III: organizar e ministrar os encontros temáticos com os professores da educação especial e do ensino comum sobre a proposta do Coensino; Etapa IV: analisar os dados da pesquisa. O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo. A amostra reuniu um total de sete professores, sendo quatro da educação especial e três do ensino comum, além de uma coordenadora da educação especial e quatro crianças com TEA. Os instrumentos para a coleta de dados foram: entrevistas, roteiros para reflexão e avaliação da prática pedagógica; documentos da secretaria municipal de educação (SME); materiais formativos para os encontros temáticos e diário de campo. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa. Os resultados e discussões foram organizados em três categorias, a saber: 1- Modelo de itinerância na educação infantil, sua organização e funcionamento; 2- A prática pedagógica dos professores da educação especial e do ensino comum; 3- Construção de práticas colaborativas. Os principais resultados mostraram que o município participante da pesquisa tem condições de implementar o modelo do Coensino por meio da revisão e atualização da sua política, uma vez que dispõe de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para isso, podendo iniciá-lo pela educação infantil. Concluiu-se que o Coensino além de favorecer a aprendizagem dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, especificamente os com TEA, é uma estratégia promissora para prover a formação em serviço dos profissionais da escola. O professor da educação especial poderá, sendo fixo em uma unidade, promover a cultura colaborativa. Não basta o empenho dos professores, mudanças no modelo de AEE ofertado na educação infantil são necessárias, pois a dificuldade maior está na articulação do tempo para planejar, instruir e avaliar em comum e, tal articulação, depende de políticas atualizadas referentes atuação dos profissionais da educação. Considera-se que este estudo contribuirá para novas reflexões, não só do corpo docente, mas também da SME, sobre o modelo atual do serviço de educação especial oferecido e considerará as possibilidades do Coensino para a construção de políticas, práticas e culturas inclusivas, sendo a escola o espaço ideal para a ampliação destes aspectos em prol da qualidade do ensino para todos os alunos.

Palavras-chave: Coensino; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

Co-teaching is a work proposal that aims to support the schooling of students eligible for special education services through a collaborative partnership between special education and regular education teachers. The lack of this partnership points to non-inclusive pedagogical practices due to the lack of in-service training, especially for the common education teacher. Thus, this study proposed a program of thematic meetings about Co-teaching for special education and regular education teachers working in early childhood education. The general objective was to analyze the possibilities of Co-teaching, based on the pedagogical practices of special education and regular education teachers, focused on children with ASD in early childhood education. The specific objectives were to analyze the practices of these teachers before and after the thematic meetings on Co-teaching, and if these encouraged reflection on them; to identify the possibilities, obstacles, challenges and limits of Co-teaching. Translated with www.DeepL.com/Translator (free version) With a qualitative approach and characterized as research-intervention, the study design involved four stages during the investigation: Stage I: to gather information about the SME's demand and learn about the special education service offered for early childhood education; Stage II: to conduct interviews with special education and common education teachers; Stage III: to organize and conduct thematic meetings with special education and common education teachers about the Co-teaching proposal; Stage IV: to analyze the research data. The city where this research was carried out is located in the central-western part of the state of São Paulo. The sample comprised a total of seven teachers, four from special education and three from regular education, besides a special education coordinator and four children with ASD. The instruments for data collection were: interviews, scripts for reflection and evaluation of the pedagogical practice; documents from the municipal secretary of education (SME); training materials for the thematic meetings and field diary. The data analysis was based on the theoretical and methodological studies carried out throughout the research period. The results and discussions were organized in three categories, namely: 1- The itinerancy model in Early Childhood Education, its organization and functioning; 2- The pedagogical practice of the special education and common education teachers; 3- Construction of collaborative practices. The main results showed that the city participating in the research is able to implement the Co-teaching model by revising and updating its policy, since it has the material, human and architectural resources to do so, and can start it in early childhood education. It was concluded that Co-teaching, besides favoring the learning of students eligible for special education services, specifically those with ASD, is a promising strategy to provide in-service training for school professionals. The special education teacher will be able, being fixed in a unit, to promote the collaborative culture. The teachers' commitment is not enough, changes in the AEE model offered in early childhood education are necessary, because the biggest difficulty lies in the articulation of time to plan, instruct and evaluate together, and such articulation depends on updated policies concerning the performance of education professionals. It is considered that this study will contribute to new reflections, not only of the teaching staff, but also of the SME, about the current model of special education service offered and will consider the possibilities of Co-teaching for the construction of inclusive policies, practices and cultures, being the school the ideal space for the expansion of these aspects in benefit of the quality of education for all students.

Keywords: Co-teaching; Teacher training; Pedagogical Practice; Autistic Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mudanças na organização escolar.....	51
Quadro 2 - Componentes e Estágios do Coensino.....	53
Quadro 3 - Fatores de sucesso para o Trabalho Colaborativo.....	55
Quadro 4- Papéis e responsabilidades no Coensino.....	58
Quadro 5– Descrição dos participantes.....	66
Quadro 6 - Caracterização das crianças com TEA.....	66
Quadro 7- Caracterização das escolas.....	68
Quadro 8- Dados dos profissionais da Educação Especial.....	71
Quadro 9 - Alunos atendidos pelo Serviço de Educação Especial.....	71
Quadro 10 – Características de indivíduos com TEA.....	73
Quadro 11- Tipos de serviços de apoio do AEE.....	74
Quadro 12 - Duração das Entrevistas.....	76
Quadro 13 - Cronograma dos Encontros temáticos.....	78
Quadro 14 – Categorias de análises das entrevistas com professores especialistas e regentes.....	82
Quadro 15 - Síntese dos dados triangulados.....	83
Quadro 16 – Estratégias comportamentais na execução de atividades formulado pela SME.	95

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1- Pré-requisitos antes da implantação do Coensino.....	51
Figura 2- Estágio de interação no Trabalho Colaborativo.....	52
Gráfico 1 – Número de alunos com TEA nos últimos anos do município participante da pesquisa.....	73
Figura 3 – Níveis de intensidade de apoios.....	87

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista

AEE – Atendimento Educacional Especializado

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

ESEE – Elegível(is) ao Serviço de Educação Especial

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

APAE – Associação e Pais e Amigos dos Excepcionais

EMEI – Escola Municipal Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal Educação Infantil de tempo integral

PEE – Professor da Educação Especial

PEC – Professor do Ensino Comum

CDEE – Coordenadora da Divisão de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

GP-FOREESP – Grupo de Pesquisa Formação e Recursos Humanos para a Educação Especial

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
INTRODUÇÃO.....	20
SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSA MODALIDADE DE ENSINO.....	25
1.1 Educação Infantil.....	25
1.2 A instituição de Educação Infantil como contexto de desenvolvimento humano.....	27
1.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	28
1.4 A Educação Especial no contexto da Educação Infantil.....	31
1.5 O processo de desenvolvimento segundo a Teoria Bioecológica e a criança com TEA.....	33
1.6 A criança com TEA e as implicações pedagógicas no Ensino Comum.....	38
1.7 Mas o que é a prática pedagógica?.....	45
SEÇÃO 2 - COENSINO.....	50
2.1 Coensino no Brasil: algumas experiências e estudos.....	61
SEÇÃO 3 - MÉTODO.....	65
3.1 Contextualização da pesquisa.....	66
3.2 Participantes.....	66
3.3 Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa.....	67
3.4 Contexto escolar.....	69
3.5 Coleta de dados.....	69
3.6 Instrumentos.....	70
3.6.1 Materiais formativos.....	70
3.7 Procedimentos.....	71
3.7.1 Etapa I:.....	71
3.7.2 Etapa II.....	77
3.7.3 Etapa III.....	78
3.7.4 Etapa IV.....	82
SEÇÃO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	86
4.1 Modelo de itinerância na Educação Infantil, sua organização e funcionamento.....	86
4.2 A prática pedagógica dos professores da educação especial e do ensino comum.....	91
4.3 Construção das práticas colaborativas.....	105
4.4 Desfecho dos encontros temáticos.....	110
4.5 Reflexões sobre a parceria colaborativa.....	113
4.6 Conclusão.....	117

SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXO 1 – Folder SME sobre Formação Continuada – primeiro semestre de 2018.....	136
ANEXO 2 - Folder SME sobre Formação Continuada – segundo semestre de 2018.....	137
ANEXO 3 - Roteiro para orientar as reflexões com os professores adaptado de Ibiapina (2004).....	138
ANEXO 4 – Autoavaliação “Somos realmente coprofessores?”	140
APÊNDICE 1 - Reunião com diretora da Divisão de Educação Especial.....	142
APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com professores da educação especial.....	143
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com professor do ensino comum.....	146

APRESENTAÇÃO

O estudo apresentado buscou discutir um tema pertinente neste momento da educação especial e relevante para o meio acadêmico: o Coensino como a alternativa mais promissora de AEE. Neste estudo a modalidade de ensino escolhida foi a educação infantil, na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, com foco no trabalho pedagógico desenvolvido com crianças com TEA. A escassez de pesquisas com essa população, nesta modalidade de ensino, nessa proposta impulsionou-me a investigar o tema em questão.

Aqui o assunto é tratado cientificamente, porém, de certa forma, ele faz parte da minha história de vida. Assim, penso ser importante trazer, antes de um olhar mais técnico e acadêmico, um recorte da minha história.

Filha mais velha de pai metalúrgico e mãe dona de casa, comprometidos com os cuidados da casa e educação das filhas, conseguiram, à duras custas, formá-las em nível superior: uma Pedagoga e duas Advogadas. Orgulho vislumbrado no dia da formatura de cada uma delas.

Simone Catarina de Oliveira Rinaldo, aluna de escola pública, da pré-escola até a Universidade: graduação, especialização, mestrado e doutorado.

A minha história com a Educação teve início na infância. Brincar de escolinha fazia parte da minha rotina. Lembro-me que gostava de ensinar meus alunos (irmã, amigas e primos menores) e preocupava-me com aqueles que não conseguiam fazer as atividades que passava na lousa. Ao longo do ensino médio pensei e repensei se realmente queria seguir a docência por presenciar situações conflituosas entre alunos e professores. No entanto, a vontade de atuar com crianças que apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem me mobilizava. Não tive contato com pessoas com deficiência naquela época. A decisão de optar pelo curso de Pedagogia foi tomada após saber sobre a especialização em Psicopedagogia.

Em 2001 iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP) no Campus de Araraquara. Neste ano a grade curricular do curso havia sido modificada e os alunos ingressos tinham a opção de escolher a habilitação que pretendiam ser formados: Ensino Fundamental - que englobava habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e magistério das matérias pedagógicas do ensino médio, administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional – ou Educação Especial, habilitação para magistério em Educação Especial, ensino para alunos com deficiência intelectual, podendo optar por fazer as duas habilitações.

Neste mesmo ano, no mês de setembro, foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução que definia as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001):

Art. 2o Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, p.1).

No ano do ingresso meu interesse era o eixo de formação do ensino fundamental. No primeiro ano busquei contato com professores procurando algum projeto que atendesse crianças com dificuldades de aprendizagem. Conheci o CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”), Unidade Auxiliar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP / Campus de Araraquara. É um centro de pesquisa, ensino e extensão voltado para estudos psicossociais e pedagógicos da infância e adolescência nas áreas de educação e saúde. Esta Unidade Auxiliar agrega atividades de prestação de serviços à comunidade e é aberta ao público. Atende a instituições como escolas, centros de educação e recreação, centros de saúde, creches e o Centro de Reabilitação, com o objetivo de assessorar trabalhos e de promover programas nas áreas de educação e saúde. Dos quatro anos de faculdade, em três deles fui estagiária nesse centro no qual aprendi muito sobre crianças, seu desenvolvimento e a importância de suas famílias em seu processo de escolarização.

Ao final do curso identifiquei-me com a questão da família e a escolarização. Assim, procurei a professora Silvia R.R.L.Sigolo, minha orientadora do mestrado e do doutorado, com o objetivo de ingressar em seu grupo de estudo e pleitear uma vaga na iniciação científica. Para minha surpresa meu projeto foi aprovado e financiado pela FAPESP.

A paixão pela Educação Especial foi aumentando impulsionando-me a terminar a habilitação do curso em Educação Especial que veio a ser concluída concomitantemente à especialização em Psicopedagogia, no Hospital das Clínicas, em Ribeirão Preto. Após dois anos dedicados à Psicopedagogia assumi o cargo de Professora da Rede Estadual de Ensino em que atuei por apenas três meses, pois decidi assumir o cargo de Psicopedagoga em outra cidade, fazendo parte de uma equipe, inicialmente, composta por psicólogas, fonoaudiólogas, assistente social e psicopedagogas, além de outros profissionais, como diretora de educação, supervisores de ensino e assistentes pedagógicos. Foi nesta função que busquei saber mais sobre crianças com TEA, uma vez que a mim era atribuída a tarefa de orientar os professores da rede de ensino deste município no trabalho com as dificuldades de aprendizagem e com as deficiências. Nesta função permaneci por três anos. Devido a escolhas outras mudei-me de Estado. Meu currículo abriu portas para os contextos da faculdade, como professora do curso de Pedagogia e da turma das Licenciaturas (História, Matemática, Letras e Ciências Biológicas) e da clínica, como psicopedagoga.

Depois de um ano em outro Estado, de volta a São Paulo, numa cidade do interior, novamente busquei meu espaço. Passei a fazer parte da equipe da APAE, instituição esta que respeito e agradeço a oportunidade de conhecimento adquirido. Lá, atuei como professora de um programa específico para pessoas com TEA, adolescentes inicialmente, e, depois com crianças pequenas, entre três e cinco anos de idade, com as mais variadas deficiências.

No pouco tempo que permaneci no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da APAE com crianças da Educação Infantil, matriculadas nas escolas municipais busquei entender como se dava o processo educacional, especificamente, de crianças com TEA concomitantemente ao AEE das instituições conveniadas com a prefeitura. A interconexão desses dois contextos, o escolar e o da instituição me causava curiosidade e me deixava inquieta, pois não conhecia a realidade da educação especial do município.

Minha inquietação diante da questão da escolarização e inclusão de crianças com TEA, na educação infantil, que eram atendidas no AEE da APAE mobilizou-me a buscar as respostas por meio da pesquisa científica. Foi neste momento, por incentivo do meu esposo, Daniel Rinaldo, que escrevi um projeto de mestrado. O projeto inicial buscava responder tal questão, entretanto, em discussões nas disciplinas do programa e com a minha orientadora concluímos que a execução seria inviável no prazo de dois anos, tempo estipulado para apresentar a dissertação. Dessa forma restringiu-se a pesquisa apenas no contexto da escola comum, em que também acontecia do AEE, e a proposta seguinte foi compreender a dinâmica do processo educacional nos contextos da sala comum e do AEE na escola regular.

Assim, iniciou-se a busca pelos participantes da pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação a qual indicou as divisões de Educação Infantil, Educação Especial e a Escola Municipal de Educação Infantil de tempo Integral (EMEII) que tinha matriculadas crianças com TEA. Nesse ínterim foi possível conhecer o funcionamento das duas divisões de ensino e seus gestores, o modelo de AEE adotado na Educação Infantil, isto é, o da itinerância, bem como a organização da EMEII, o corpo docente, a gestão, funcionários, crianças e famílias.

Os resultados da pesquisa “*Processo Educacional de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões entre Contextos*”, (RINALDO, 2016) mostraram que a Secretaria Municipal de Educação estava atualizando suas propostas para a Educação Infantil e Inclusiva do Município em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças matriculadas. A equipe escolar e os pais apresentaram o conhecimento sobre o TEA apoiado na compreensão do senso comum. Todavia, diante da realidade buscavam informações com profissionais especializados a fim de saberem lidar com as especificidades do transtorno.

Sobre o processo de escolarização das crianças com TEA, no contexto da escola comum, constatou-se que as professoras o desenvolviam de forma a inseri-las na sociedade, entendendo que

a inclusão escolar deveria ser iniciada na primeira etapa da educação básica. Em contrapartida, os pais consideraram que para isso ocorrer a escola precisaria estar preparada e dispor de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para atender a demanda dessas crianças, bem como de quaisquer outras, com ou sem deficiência.

Em relação às práticas dos professores da educação especial, os resultados mostraram que eram pouco adequadas às necessidades da criança com TEA e que havia pouca evidência da parceria colaborativa com o professor do ensino comum, devido à dificuldade em conciliar o tempo para a elaboração e execução do planejamento comum, o que gerou algumas inquietações que mobilizaram o projeto de doutorado, voltado para a prática de professores que atuassem com a criança com TEA, no contexto da educação infantil, na perspectiva do Coensino.

E foi nessa perspectiva que este estudo apresentou as possibilidades do Coensino, na Educação Infantil, a partir das práticas pedagógicas dos professores da educação especial e do ensino comum e analisar se, após os encontros temáticos houve mobilização para a parceria colaborativa.

Todavia, como toda pesquisa longitudinal, esta encontrou, no decorrer da coleta de dados, algumas dificuldades em relação à adesão e participação dos professores da educação especial e do ensino comum em conceder a entrevista e frequentar os encontros temáticos fora do horário de trabalho. Houve casos em que a entrevista foi concedida e transcrita e a professora desistiu em virtude de problemas pessoais, por exemplo. Todas essas situações acontecendo concomitantemente à minha segunda gestação e nascimento do meu filho duas semanas depois do encerramento dos encontros temáticos.

Outro contratempo ocorreu na etapa de análise dos dados, em que entrei em licença maternidade, assumi o cargo na prefeitura, no ensino fundamental e logo a Pandemia do COVID-19 nos surpreendeu e nos isolou em casa em tempo integral com família (claro com os aspectos positivos). Dessa forma, para uma análise criteriosa dos dados, houve a necessidade de requisição dos prazos para a finalização da pesquisa.

Diante do cenário político e social do país, a pesquisadora, também professora, questionava-se ao meio de tudo isso: vale a pena doar-se tanto por um (des)governo que não valoriza a classe dos professores, a pesquisa e, principalmente a mulher, mãe, professora, pesquisadora na ciência?

Foi necessária, então, uma pausa para a reflexão da(s) prática(s) e papel(is) que vinha desenvolvendo ao longo da pesquisa:

- a) como pesquisadora tinha a responsabilidade de fundar o estudo, por aqueles que depositaram confiança em mim – orientadora, agência de fomento, professores, colaboradores e família.
- b) como mãe precisava honrar o tempo que não dediquei inteiramente aos meus filhos.

c) como mulher, necessitava mostrar que, apesar das inúmeras tarefas que me foram atribuídas, consegui ser cientista.

Esse momento de reflexão foi crucial para organizar minhas ideias e meu tempo em relação a minha vida e a análise dos dados desse estudo que considero que trará contribuições para a área da educação infantil e da educação especial.

INTRODUÇÃO

Embora a política de educação especial use o termo alunos público-alvo da educação especial (PAEE), esse estudo buscou refletir sobre as implicações oriundas desse termo, pois o mesmo colaborou para enfatizar que o aluno com alguma deficiência não pertence ao ensino comum. Se faz necessário discursar que, independentemente de alguns alunos apresentarem características específicas e serem elegíveis ao serviço de educação especial (ESEE), isso não lhes tira o direito de ser aluno como os demais, de aprender e estar no contexto escolar como todos ou outros.

Desde 2008, com Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse discurso permanece. Entende-se que a maior dificuldade da educação especial é implementar as práticas inclusivas, como o desenho universal para a aprendizagem, o currículo comum para todos e a diferenciação pedagógica, justamente por essa marca que o aluno com deficiência carrega: que ele é da educação especial e não do ensino comum.

O que é contraditório, quando se atribui a este professor, o ensino dos conteúdos acadêmicos e a responsabilidade por ensinar a todos os alunos, independentemente se alguns apresentam certas especificidades. O professor do ensino comum está acostumado ao trabalho solitário, se esquece que o professor da educação especial, com seus conhecimentos específicos está na escola para lhe dar o suporte necessário, para realizarem juntos o planejamento pedagógico que seja mais adequado às necessidades dos alunos ESEE.

Muita formação em serviço se faz para os profissionais da educação especial. Compreende-se que, enquanto não houver a formação em serviço para o professor do ensino comum, os rótulos acerca das deficiências permanecerão e inclusão escolar será mais difícil de ser realizada.

Nesse sentido, os estudos sobre práticas pedagógicas voltados para alunos ESEE apontam para a necessidade de uma parceria entre o professor da educação especial e do ensino comum, principalmente, no que diz respeito ao planejamento, elaboração e execução das atividades em sala de aula, no contexto escolar, e às considerações das características e maneiras de acesso ao conhecimento desses alunos (MENDES, 2016).

Especialmente, na educação infantil, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, compreende-se que, todas as crianças, com ou sem deficiência, deveriam ser tratadas da mesma forma, no que diz respeito ao cuidar e ao educar. Entretanto, verifica-se que a prática do professor do ensino comum, principalmente na faixa etária de quatro a cinco anos, encontra-se fragmentada, pois ele deixa de priorizar os objetivos de socialização, autonomia e comunicação, em decorrência da exigência dos conteúdos acadêmicos (VITTA, 2010).

Esta fase da escolaridade deveria ser o espaço para o início da convivência com a diversidade, contribuindo para a eliminação de possíveis barreiras e discriminações, porém, a escola encontra alguns obstáculos para efetivar a inclusão escolar. A implicação disso recai sobre a criança com alguma deficiência, pois o professor do ensino comum encontra dificuldades em realizar seu trabalho, alguns tomam toda a responsabilidade para si, outros ignoram essa criança (PEREIRA; MATSUKURA, 2013).

No caso de pessoas com TEA, público escolhido para esse estudo, é sabido que algumas características do transtorno podem levar a um isolamento contínuo em sua vida escolar e familiar. Acredita-se que a convivência compartilhada da criança com TEA na escola, desde a educação infantil, a partir da sua matrícula no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (BERSCH; MACHADO, 2007; CAMARGO; BOSA, 2009).

O papel da educação especial nesse contexto vem como suporte ao processo de inclusão escolar por meio da investigação das práticas dos professores e da diferenciação pedagógica, no planejamento de ações que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e das necessidades educacionais de todos os alunos de uma classe. Uma busca de respostas educativas que atendam as peculiaridades do aprender para garantir a equidade, o que será possível com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, atividades em grupos, em duplas ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço (BRAUN; MARIN, 2018).

E como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução n. 4 (BRASIL, 2009) garantem a escolarização do aluno com TEA, em se tratando da matrícula, permanência, acesso e aprendizagem, a escola de ensino comum deve se preparar para receber não só este público, mas todos os outros ESEE.

De acordo com Schwartzman e colaboradores (2014) o TEA está aparecendo com maior frequência do que ocorria até poucos anos atrás. Estima-se que a prevalência seja de um indivíduo afetado em cada 100 pessoas, aumento significativo em relação às taxas observadas há algumas décadas. A identificação ocorre, possivelmente, porque essas condições são mais conhecidas atualmente e os critérios diagnósticos são mais abrangentes, principalmente após a perspectiva do paradigma de inclusão com publicação da lei Berenice Piana de 2012, (NUNES, 2015).

Compreende-se que o próprio diagnóstico ou a sua suspeita estabelece uma barreira nos processos educacionais, pois os educadores com algumas concepções de senso comum sobre o TEA podem não oferecer as condições adequadas para seu desenvolvimento e por outro lado, a própria presença em sala de aula indica de maneira superficial que a criança está se beneficiando deste

processo, como afirmam Rodrigues e Angelucci “saber o diagnóstico não é o mesmo que conhecer a criança” (2018, p. 553).

Dessa forma, a busca pela parceria colaborativa baseia-se no planejamento feito pelo professor da educação especial e do ensino comum em prol do desenvolvimento da criança com TEA, bem como de todas as outras, buscando a sua participação e permanência nas atividades. Para Ibiapina (2016), ter o outro como parceiro torna possível a análise das práticas pedagógicas por meio de significações que expressam experiências e teorias, tornando o professor mais conscientes das contradições, dos mecanismos de aprisionamento das nossas ações e da falta de vigor das teorias, bem como das possibilidades de transformar o pensar e o agir. É no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas.

De acordo com Costa (2018), a qualidade na formação de professores é de fundamental importância para o repensar de concepções e atitudes, para planejar as atividades e agrupamentos com perspicácia a favor da diversidade. Há a necessidade de elaboração de um planejamento das ações educativas, definições de estratégias e mediações.

No anseio em solucionar questões de ensino e aprendizagem do cotidiano escolar, muitos profissionais que trabalham pela escolarização de alunos elegíveis para o serviço de educação especial, encontram-se numa constante busca por práticas pedagógicas que atendam aos diferentes ritmos e estilos de aprendizado presentes em sala de aula. Esta não é uma luta que se faz só, mas que depende de questões estruturais de organização do sistema de ensino mais complexas. Concomitante a esta grande batalha por uma educação que finalmente possibilite as mesmas condições de aprendizagem a todos e que valorize o processo formativo tal como deve ser, muitos professores, e outros profissionais pertencentes às equipes escolares, vão enfrentando o desafio diário em suas classes de tornar suas aulas mais inclusivas e de criar um ambiente favorável ao aprendizado e participação de todos (MENDES *et al.*, 2020, p. 7).

Nesse sentido, compreende-se que a educação desses alunos não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, quer seja o professor de educação especial, ou somente o professor do ensino comum, e considerando que não é possível um único profissional ter conhecimento sobre todas as metodologias para o atendimento das especificidades de cada aluno, verifica-se que o trabalho em parceria pode ser um caminho mais favorável para o aprendizado dos alunos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

O desenvolvimento de estratégias de Coensino tem sido referendado em pesquisas internacionais (ROZO, 2020; COOK, 2010; LEHR, 1999; WOOD, 1998; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000; GATELY; GATELY, 2001; CONDERMAN; KEEFE; MOORE; DUFF, 2004; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009) nacionais (MENDES, CAPELLINI; ZANATA, 2004;

VILARONGA; ZERBATO 2014; RABELO, 2012; LAGO, 2013, DIAS; SILVA, 2018, entre outros) e tem por finalidade a colaboração entre os professores da educação especial e do ensino comum, na mesma sala, durante as aulas, para o desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar. Ou seja, ambos compartilham as decisões e responsabilidades pelas ações.

Entretanto, o Coensino ainda não está previsto em legislações como um serviço obrigatório a ser ofertado pelos profissionais de Educação Especial, sendo apenas citado como uma das funções do professor especializado (PEREIRA; VIANA, 2020). Isto posto, faz-se necessária a reflexão desta proposta de trabalho como complemento aos serviços de apoio já existentes, como os atendimentos realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

A concretização dessa proposta exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização do aluno ESEE e as possíveis mudanças na estrutura organizacional da escola. O Coensino pode se tornar mais uma alternativa de serviço de apoio para o sucesso da inclusão escolar, uma vez que o atendimento especializado se volta para o dia a dia escolar do aluno.

Dessa forma, diante do problema de pesquisa, ou seja, a pouca evidência da parceria colaborativa entre os professores da educação especial e do ensino comum, levantou-se a seguinte questão: Um programa formativo, com encontros temáticos direcionados a esses professores sobre Coensino, poderia contribuir para construção de práticas colaborativas em prol do ensino-aprendizagem da criança com TEA em sala de aula do ensino comum?

Esta questão mobilizou a compreensão das práticas dos professores de educação especial e do ensino comum na educação infantil, em que o serviço oferecido é o da itinerância. Justifica-se, dessa forma, a proposta dos encontros temáticos sobre o Coensino, a fim de incitar a parceria colaborativa na tentativa de construção de políticas, práticas e culturas inclusivas, sendo a escola o espaço ideal para a ampliação destes aspectos em prol da qualidade do ensino para todos os alunos, não só para aqueles elegíveis para o serviço de educação especial.

Nessa perspectiva, este estudo apresentou as possibilidades do Coensino, na educação infantil, por meio da articulação entre os professores de educação especial e do ensino comum nos pressupostos do Coensino, no trabalho pedagógico que realizaram junto às crianças com TEA.

Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivos:

Geral:

- Analisar as possibilidades do Coensino, a partir das práticas pedagógicas de professores da educação especial e do ensino comum voltadas para as crianças com TEA, na educação infantil.

Específicos:

- Analisar as práticas desses professores antes e depois da proposta dos encontros temáticos sobre Coensino e se estes impulsionaram a reflexão sobre as mesmas.

- Identificar as possibilidades, os obstáculos, os desafios e limites do Coensino.

O presente trabalho surgiu da parceria entre Universidade Estadual Paulista e Secretaria Municipal de Educação de um município do interior paulista. A proposta do Coensino para o serviço de educação especial, por meio de formação em serviço, envolveu os professores da educação especial e do ensino comum atuantes na educação infantil, o que resultou em reflexões sobre a prática docente no trabalho desenvolvido com a criança com TEA.

A fim de orientar o leitor o trabalho foi dividido em cinco seções, a saber: A primeira seção - **Educação Infantil e a Educação Especial nessa modalidade de ensino** - apresentou os conceitos, suas especificidades, legislação e implicações educacionais envolvendo a formação dos professores que atendem a criança com TEA nesse contexto. Ainda, apresentou a relevância da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner no contexto da Educação Infantil, etapa esta ideal para o início da convivência com a diversidade.

Na perspectiva da educação inclusiva é necessária a diferenciação pedagógica considerando os aspectos essenciais da educação infantil, como o cuidar e o educar para atender os alunos ESEE. A segunda seção - **Coensino** - destinou-se a conceituar o termo e apresentá-lo como a modalidade do AEE mais promissora, a partir das pesquisas realizadas nos últimos dez anos.

A terceira seção - **Método** - descreveu os procedimentos metodológicos por meio dos quais este estudo foi realizado, a saber: procedimentos éticos, informações sobre a caracterização dos participantes, local onde foi desenvolvida a pesquisa, os procedimentos e os instrumentos empregados para a produção dos dados, bem como os fundamentos de análises utilizados para discussão dos resultados.

A quarta seção - **Resultados** - apresentou os resultados e discussões oriundas das entrevistas realizadas com a CDEE, professores da educação especial e do ensino comum, bem como dos produtos finais dos encontros temáticos. Todos esses dados foram descritos, analisados e discutidos com base no referencial teórico das pesquisas realizadas sobre o tema.

E, por fim, a quinta seção - **Considerações Finais** - apontou os pontos positivos do trabalho, sendo o principal deles, as possibilidades do Coensino. Como toda pesquisa longitudinal esta encontrou algumas dificuldades no decorrer da coleta de dados e no processo de análise dos mesmos. Entretanto, apesar das adversidades, compreendeu-se que trouxe contribuições para a mobilização do Coensino, a começar pela educação infantil, no município no qual a pesquisa foi desenvolvida e que norteará futuras pesquisas nessa temática.

SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NESSA MODALIDADE DE ENSINO

1.1 Educação Infantil

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). A partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao ensino fundamental para os seis anos de idade, a educação infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2017, p. 35).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inicia o texto sobre educação infantil com o resgate do termo:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (BRASIL, 2018, p. 35).

Embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a educação infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional no 59/2009, que determina a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças a partir de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com a BNCC, nas últimas décadas, vem se consolidando, na educação infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36).

De acordo com Sigolo (2014, p.112) a educação infantil é considerada a primeira transição da família para a escola, caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis, de forma mais acentuada nesse primeiro nível em relação às etapas subsequentes.

Dessa forma, faz-se necessário evidenciar que a Educação Infantil apresenta uma nova configuração, antes com um viés assistencialista e atualmente com a proposta de educar e cuidar. De acordo com Nascimento (2008), há algum tempo, a creche passou a ter significado modificado, deixando de ser o local no qual se compensavam carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças de camadas populares, tornando-se um espaço de educação e cuidado infantil.

A história da educação infantil no Brasil nos remete ao surgimento de creches, vinculada à história da mulher trabalhadora, caracterizando-se como uma instituição substituta ao lar materno. Durante o final do século XIX e início do século XX essa concepção assistencialista prevaleceu e o caráter educacional dessa faixa etária foi desconsiderado. O estabelecimento da educação infantil como um direito de todas as crianças só foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (CARNEIRO, 2012, p. 84).

De acordo com Carneiro e Dall'Acqua (2014, p.16), essa história assistencialista imprimiu um modelo de atuação nas escolas infantis desvinculado de um caráter pedagógico. No imaginário social a criança pequena vai à escola para brincar e brincar nada tem a ver com o desenvolvimento e aprendizagem. Esse imaginário não está restrito à família, mas faz parte da concepção inclusive dos professores, que em sua formação não recebe elementos para se desprender do senso comum e, em sua prática, não encontra elementos para uma atuação reflexiva, formativa, capaz de provocar mudanças. Tais mudanças são necessárias no sentido de desconstrução de uma cultura não mais condizente com a escola que queremos ter (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p. 17).

Conforme Drago (2011, p. 40), falar em educação infantil é falar em um novo molde de ser e pensar a educação em um contexto geral, ou seja, é falar em uma nova proposta de trabalho para cidadãos de direitos, que precisam de uma educação de qualidade já que possuem papel essencial na sociedade.

Mendes (2010) afirma que os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante desta realidade a escola que representa um espaço importante para o desenvolvimento infantil não pode se furtar de proporcionar às crianças com deficiências condições favoráveis de desenvolvimento a aprendizagem capaz de garantir-lhes possibilidade de avanço nas

etapas escolares posteriores, bem como construir uma nova representação sobre esses sujeitos (CARNEIRO; DALL'ACQUA, 2014, p. 18).

1.2 A instituição de Educação Infantil como contexto de desenvolvimento humano

O desenvolvimento da criança tem sido interpretado como intervindo nas interações e relações familiares, criando não só uma dinâmica familiar específica, como também desencadeando mudanças familiares que por sua vez, podem influenciar o próprio desenvolvimento da criança (SIGOLO; LOLLATO, 2001).

As condições contemporâneas das famílias têm provocado um movimento de compartilhar a tarefa de socialização de crianças pequenas com as instituições de educação infantil. Esta incumbência não é fácil em função de todas as questões pertencentes ao âmbito das relações que se estabelecem entre estas duas instâncias educacionais (SIGOLO, 2014, p. 111).

Nesse sentido, a condição de transição do contexto familiar ao escolar nessa etapa da vida das crianças já diferencia a educação infantil das etapas seguintes da educação básica. As crianças pequenas e suas famílias devem encontrar nas instituições de educação infantil um ambiente físico e humano que proporcione experiências e situações planejadas intencionalmente (SIGOLO, 2014, p. 112).

A criança aprende e se desenvolve de forma total, completa e indivisível, como um todo integrado como uma dinâmica intensa cujo eixo fundamental se concentra no eu e suas relações com diferentes contextos de vida. Assim, a criança vai se desenvolvendo nos seus aspectos físicos, afetivos, sociais, cognitivos e emocionais de forma não divisível, apresentando um conjunto de necessidades a serem supridas pela família e escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

A especificidade da Educação Infantil foi reafirmada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, na qual as crianças, sujeitos deste processo educativo, devem ser acolhidas, amparadas, respeitadas pela escola e por todos os profissionais envolvidos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, sendo estimuladas durante as brincadeiras no espaço escolar (BRASIL, 2013).

De acordo com a BNCC, a proposta pedagógica nessa modalidade de ensino deve ter como um de seus objetivos o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações, concebendo a criança como um sujeito histórico e com direitos, que por meio das interações, relações e práticas do cotidiano que a mesma vivencia: “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

As concepções adotadas pelo Brasil sobre a criança e seu desenvolvimento, bem como as orientações quanto à estrutura organizacional da Educação Infantil, sugerem uma preocupação em atender às demandas do desenvolvimento e uma visão de sujeito único considerando suas especificidades. Isso leva a reflexão sobre a proximidade da proposta da educação infantil com parâmetros e princípios da inclusão escolar que considera o indivíduo exatamente desta forma, como alguém ímpar e próprio. Nessa perspectiva, destaca-se esta etapa escolar como ambiente propício para a prática educacional inclusiva.

1.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial apresentou concepções e transformações ocorridas historicamente, tendo em vista que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas – exclusão, segregação (1970), integração (1980) e inclusão (1990) – ainda havendo resquício, e não menos, uma concomitância deles na sociedade atual.

Alguns termos como Educação Inclusiva, Inclusão Escolar e Escola Inclusiva são associados e, às vezes, até utilizados enquanto sinônimos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Cabe esclarecer as diferenças e as relações entre esses termos para que não haja equívocos ao colocá-los em prática ou utilizá-los para fundamentar uma ação. Isto porque, nesse estudo, a discussão volta-se para a escolarização de crianças com TEA, ESEE, em escolas de Ensino Comum e abrange um serviço de apoio para o sucesso dessa escolarização.

Educação Inclusiva refere-se ao direito à educação para alunos pertencentes às minorias sociais (negros, estrangeiros, indígenas, pessoas com deficiência) que, por diversos motivos – históricos, sociais, políticos e culturais – não estavam, anteriormente, presentes nas classes comuns das escolas regulares. A luta por esse direito, fortalecida a partir do início dos anos 90, por meio de documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, conseguiu, em muitos países, inclusive no Brasil, que o objetivo de garantir educação a todos, fosse, ao menos em parte, cumprido, ainda que haja muito a ser realizado, quase se pensa em implementação de políticas públicas que visam à concretização de ações, para que as escolas se tornem, de fato, inclusivas (BRASIL, 1990b).

A Educação Especial, portanto, refere-se especificamente aos serviços ofertados para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede de ensino comum de escolas regulares (BRASIL, 1996). De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando necessário, haverá “serviços de apoio especializado [...] para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial” (BRASIL, 1996, p. 41).

Compreende-se, dessa forma, que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e embasada por diferentes documentos legais (BRASIL, 1990b; 2001; 2008a; 2015) entre outros, visa à garantia de meios para o acesso, permanência e êxito dos alunos ESEE, por meio da inclusão escolar nas escolas de ensino comum que cotidianamente buscam tornarem-se inclusivas.

Após a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, confirma-se, pelos dados oficiais do país, um aumento significativo e progressivo de alunos ESEE matriculados em escolas de ensino comum.

De acordo com o último Censo Escolar (2020), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas de alunos elegíveis para o serviço de educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, na educação infantil foi de 102.996; no ensino fundamental de 824.076 e no ensino médio de 147.545. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2016 e 2020, foi observado na educação infantil, um acréscimo de 8,8 p.p. (INEP, 2020).

Esse aumento da matrícula na educação infantil, ensino fundamental e médio de alunos elegíveis ao serviço de educação especial, recebidos nas escolas regulares vem gerando discussões em relação às estratégias e práticas possíveis para garantia da participação e do aprendizado de todos, uma vez que a resistência à escolarização desses alunos deve-se às condições de trabalho dos professores, pois as propostas da educação especial preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, a reorganização do currículo e na elaboração de um planejamento que atenda às demandas da diversidade. Porém, essa responsabilidade recai somente sobre o professor do ensino comum, o que o leva a pensar que a somente a socialização desses alunos atende suas necessidades.

Compreende-se que a socialização é importante na formação de todos os indivíduos, pois com ela constrói-se um ambiente de convívio com a diferença e respeito às especificidades individuais, porém, a educação deve pensar na reestruturação – física, pedagógica, atitudinal - da escola regular, para atendimento das diferentes demandas existentes e formar, em serviço, os professores, assim, poderão repensar suas práticas pedagógicas e contribuir para a aprendizagem de todos os alunos.

A responsabilidade de colocar em prática os princípios inclusivos, não cabe exclusivamente ao professor de ensino comum. Sua efetivação requer o envolvimento de toda equipe de profissionais da escola e do sistema educacional, provendo a atuação de profissionais especializados, gestão participativa no processo do ensino e aprendizado e o envolvimento de toda a comunidade. A reestruturação da escola e/ou sua reorganização também dependem da construção de

uma cultura colaborativa e inclusiva em que o professor poderá ter o apoio de profissionais qualificados, como o professor de educação especial. Esse profissional, com seus conhecimentos especializados, pode pensar e elaborar, em conjunto, o ensino e as estratégias para o atendimento de todos. Tal caminho foi apontado como parte de um conjunto de propostas efetivas para a inclusão escolar por muitas pesquisas já desenvolvidas no Brasil (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; 2018).

Para Tezani (2008) o princípio da educação inclusiva está calcado na diversidade e igualdade, diante das propostas de uma sociedade justa e democrática, tendo como concepção a educação de qualidade para todos. Nesse contexto, as escolas inclusivas são para todos, desde que respeitadas e atendidas as necessidades dos alunos, sendo estes com deficiência ou não, onde todos os que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja temporária ou permanente, são auxiliados (CARVALHO, 2010).

Em relação à a concepção de educação inclusiva, Carneiro (2012) ressalta que:

[...] tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social (CARNEIRO, 2012, p. 83).

Destaca-se que a educação inclusiva é entendida como uma proposta na qual todas as pessoas são valorizadas diante das suas habilidades e características individuais, o que traz a necessidade de mudanças estruturais na escola no sentido de garantir ao aluno o acesso, a permanência e o desenvolvimento, bem como a transformação do olhar do educador.

Tendo garantida por lei a inclusão escolar de todos os alunos, com obrigatoriedade de matrícula no ensino regular, Carvalho (2010, p. 57) alerta que “[...] a expansão quantitativa do acesso e ingresso não será suficiente se não houver, paralelamente, todo um questionamento acerca da qualidade da educação oferecida, para todos”. Mendes (2010), por sua vez, ressalta que o acompanhamento das políticas públicas, condições de trabalho e formação de professores precisam estar pautados em pesquisas nas políticas vigentes, para que seja adaptada toda a garantia legal à realidade brasileira.

Conforme afirmou Costa (2018), diante de todo esse processo que vem se propagando em relação à educação especial, os alunos com deficiências estão sendo matriculados e frequentando as escolas regulares com ou sem a infraestrutura e os apoios necessários para sua inclusão escolar efetiva. Portanto, cabe à equipe pedagógica colaborar para que a escola se torne um ambiente acolhedor e com educação de qualidade para todos, a partir de ações pedagógicas que identifiquem as necessidades educacionais dos alunos. Assim, faz-se necessário que os ajustes da prática pedagógica e as devidas adequações curriculares sejam planejados e mediados pelo professor tanto

da sala comum, como da educação especial, bem como a contínua busca por melhores condições de implementação da inclusão escolar a nível político, econômico e social.

O direito à educação para todos, conquistado nas últimas décadas pelos indivíduos que há muito tempo eram excluídos do processo educacional, tem impulsionado os mais diferentes profissionais envolvidos, sobretudo da educação especial, a discutirem e buscarem os melhores métodos de ensino para garantia de uma educação acessível à diversidade, de qualidade e de consequentes resultados exitosos a todos que participam deste processo (MENDES *et al.*, 2020, p. 7).

Por fim, 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. Para tanto, o planejamento de ações pedagógicas deve contemplar a diversidade em sala de aula (BRAUN; MARIN, 2018) e o desenvolvimento de estratégias para a acessibilidade por todos os estudantes, tanto em termo físico quanto em termos de serviços, recursos e soluções educacionais, para que possam aprender sem barreiras (ZERBATO, 2018).

1.4 A Educação Especial no contexto da Educação Infantil

A relação entre a educação infantil e a educação especial norteou a presente pesquisa. De acordo com Vitta *et al.* (2018) a organização da educação especial brasileira na perspectiva da educação inclusiva gerou documentos reguladores e estudos que objetivam colaborar para as diferentes frentes ligadas à área, dentre elas a formação de professores, o delineamento das práticas, a organização dos espaços. A história mostra uma trajetória com muitas mudanças decorrentes do avanço do conhecimento nas áreas de saúde, educacional e social sobre as deficiências, das práticas de ensino e aprendizagem, dos direitos dos cidadãos e deveres das instâncias públicas, dentre outras.

A literatura aponta que AEE para alunos elegíveis ao serviço de educação especial já seguiu um modelo baseado em conceitos médicos (MRECH, 1999; VITTA, 2010; NUNES, 2015). Atualmente, são empreendidos esforços para que se entenda a criança, independentemente de suas necessidades específicas, como um sujeito que tenha seus direitos assegurados. Essas mudanças são afirmadas por diferentes documentos, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 (Lei nº 8.069, 1990a), a Declaração Mundial de Educação para todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1990b) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Os demais documentos produzidos em sequência consideraram e trataram da educação especial, auxiliando na discussão e na implementação de condições que propiciem a educação para todos.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem por objetivo

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 14).

Com base nesse documento a política implementada muda o caráter substitutivo da Educação Especial ao Ensino Comum, passando a ser uma modalidade complementar com transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades. Fornece orientações para garantir o acesso e a permanência dos alunos nas classes da rede regular de ensino com a oferta de AEE em turno inverso à escola regular, em salas de recursos multifuncionais na mesma unidade ou em outra que disponha do serviço.

Ressalta-se que o objetivo do serviço de AEE é a eliminação das barreiras arquitetônicas e de aprendizagem, além de oferecer um conjunto de propostas educativas, recursos para complementar o ato pedagógico e de acessibilidade da classe comum. O AEE, especialmente na Educação Infantil, prevê serviços de estimulação precoce, com o propósito de otimizar o desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2008).

No que diz respeito ao lócus deste atendimento, fica expresso nos documentos legais que deverá acontecer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SMR) no contraturno que o aluno está matriculado (BRASIL, 2008). Contudo, em quase sua totalidade o AEE na Educação Infantil está a cargo dos municípios, sendo ofertado nas SRM frequentemente nos anos iniciais, considerando que a estrutura física das escolas infantis não favorece a oferta nessas salas (ONNESP, 2014).

Em relação aos professores especialistas itinerantes, eles devem ser especializados na Educação Especial, e, suas atribuições são: identificar as habilidades e as necessidades de cada aluno, elaborar um plano de AEE, identificar e produzir os materiais e recursos de acessibilidade, selecionar os recursos de Tecnologia Assistiva e acompanhar o seu uso, analisar o mobiliário, orientar as famílias e professores quanto ao atendimento ao aluno e, por fim, articular suas ações com as demais áreas profissionais para promover uma rede intersetorial de apoio (BRASIL, 2015).

De acordo com Vitta *et al.* (2016) os documentos oficiais produzidos pelo MEC quase não contemplam a educação infantil, sendo mais claros e objetivos para as fases educacionais a partir do ensino fundamental, fato que dificulta práticas mais coerentes e organizadas para atender a todas as crianças indistintamente, de forma a reconhecer suas necessidades particulares.

Mendes (2010, p. 253) destacou em sua pesquisa a importância de intervir na educação infantil, “[...] para a implementação de práticas inclusivas, que seria justamente a porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional”. Muitas vezes, a escola de educação infantil é o primeiro convívio social extra-familiar da criança. Por isso, nesta etapa de ensino é fundamental que os profissionais envolvidos estejam atentos às vivências que estão sendo proporcionadas a estas crianças, preparando-se para serem exemplo e planejando práticas pedagógicas que explicitem aspectos de respeito e valorização da diversidade.

A literatura registra que um dos maiores desafios dessa modalidade de ensino se constitui na efetivação de políticas voltadas para a formação de professores, em especial, para a educação de crianças com deficiência. Amorim *et al.* (2018), Alves (2009), Vitta *et al.* (2010), Mendes (2010), Miranda *et al.* (2013), Victor (2015), bem como David e Capellini (2014) destacam que novas atribuições são delegadas às escolas, que necessitam de mudanças e adequações em seus fazeres. De forma específica, esses autores salientam que a educação especial passa a fazer parte do ensino regular, surgindo a necessidade de um trabalho desenvolvido em equipe, contemplando o ensino comum e o ensino especial. Essa realidade evidencia a necessidade de um atendimento educacional de qualidade com profissionais capacitados para atuarem em parceria com o ensino comum e o especializado, além de escolas em condições físicas adequadas à faixa etária e de currículos ajustados para atender à demanda desse alunado. Ademais, trata-se de reconhecer que a escolarização nesse nível de ensino é um direito para todos, isso inclui crianças com deficiência ou não (VICTOR, 2015).

Portanto, foi nesse contexto da educação infantil inclusiva que se pretendeu investigar as práticas pedagógicas de professores da educação especial e do ensino comum que tinham em sala de aula crianças com TEA. Para tanto, se faz necessária a compreensão de que a formação em serviço dos professores precisa instrumentalizá-los para acreditarem na sua capacidade em atuar diante da diversidade, pois a heterogeneidade presente em sala de aula é produtiva se considerar a valorização dos diferentes saberes, assim como ter a crença na capacidade das crianças. Foi com a proposta de encontros temáticos sobre Coensino que se buscou a reflexão sobre a prática pedagógica.

1.5 O processo de desenvolvimento segundo a Teoria Bioecológica e a criança com TEA

O presente estudo considera a teoria Bioecológica como um embasamento teórico que vem possibilitar a realização de pesquisas que analisam os fenômenos do desenvolvimento humano em sua complexidade, o que permite focar as trajetórias individuais, mas sem deixar de compreender as influências dos contextos mais amplos onde os indivíduos estão inseridos e, um olhar cuidadoso para as crianças, uma vez que concebe que todos os seres humanos produzem culturas e são

produzidas por elas ao mesmo tempo. Sendo assim, considera como indissociável a compreensão das interconexões dos vários contextos e sujeitos que integram esse ambiente bioecológico de desenvolvimento humano.

De acordo com a teoria, tanto o indivíduo que está em desenvolvimento se modifica ao entrar em contato com um meio que lhe ofereça possibilidades, como também este ambiente é modificado através da interação com o indivíduo, ou seja, é um processo bidirecional. “[...] os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo o foco principal os processos e as interações.” (NARVAZ; KOLLER, 2005, p. 52).

O desenvolvimento, portanto, é o produto e o produtor dos processos de interação – que devem ser recíprocos – entre o ser humano biopsicologicamente ativo e os múltiplos contextos, ao longo de um período significativo de tempo. Destacam-se do contexto, como agentes promotores de desenvolvimento, as pessoas, os objetos e os símbolos. (BRONFENBRENNER, 2011).

De acordo, com a teoria, para que se possa compreender o desenvolvimento humano, é necessário estudá-lo por meio das interações estabelecidas entre seus quatro núcleos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT).

O primeiro núcleo é o **Processo**, havendo os processos proximais, considerados os motores do desenvolvimento, que são descritos como os principais elos entre as características da pessoa e o contexto (BRONFENBRENNER, 1999). Apesar de serem propulsores de desenvolvimento, os processos proximais não são auto-suficientes. Como afirma Bronfenbrenner (2011), eles variarão em seu efeito sobre o indivíduo em relação à força, forma, conteúdo e direção, dependendo das relações estabelecidas em conjunto com as características biopsicológicas da pessoa, do ambiente, das continuidades e discontinuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu, ou seja, dependerão da pessoa, do contexto e do tempo.

Assim, para que ocorra um desenvolvimento efetivo é necessário que o indivíduo se envolva em atividade que deve ocorrer em uma base regular “ao longo de um período alargado de tempo, não devendo ser frequentemente interrompida para poder tornar-se cada vez mais complexa, aumentando assim o poder dos processos proximais” (STEFANELLO, 2000, p. 31).

O segundo núcleo do modelo PPCT é a **Pessoa**, que engloba as características biopsicológicas do indivíduo como as construídas por meio das interações com o ambiente. Essas características são, portanto, produtoras de desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, produzidas pelas relações entre os elementos do PPCT. Esse núcleo é composto por três grupos de características distintas, que são a força, os recursos e as demandas.

A força é considerada como disposições comportamentais que podem gerar ou interferir nos processos proximais. Divide-se em disposições geradoras ou generativas de desenvolvimento, que incluem variáveis como a curiosidade, empenho, auto-eficácia, organização, entre outras, e as

disposições desorganizadoras, inibidoras ou disruptivas de desenvolvimento, que se caracterizam pelas dificuldades de controle do indivíduo sobre suas emoções e comportamento, tais como a desorganização, a intolerância e a distração (COPPETI; KREBS, 2005; NARVAZ; KOLLER, 2005; STEFANELLO, 2000). Um exemplo do uso desses atributos são situações nas quais, havendo obstáculos, o indivíduo poderá engendrar esforços para superá-los ou simplesmente sentir-se impotente e desistir.

O recurso, segunda característica da Pessoa, constitui-se em deficiências ou dotes biopsicológicos do indivíduo, que interferem na habilidade de desencadear processos proximais efetivos. Esse é dividido em duas categorias: a primeira seriam as deficiências que dificultam e interferem no funcionamento do organismo, tais como as deficiências intelectuais e problemas genéticos; a segunda, seriam as competências que englobam as habilidades, capacidades que evoluíram ao longo do tempo e que facilitam os processos proximais.

O último componente do núcleo Pessoa são as demandas, que consistem em características que favorecem ou não os processos proximais, pois iniciam ou impedem reações no ambiente. Como exemplo, cita-se a receptividade que pode facilitar o contato entre os indivíduos e, ao contrário, a falta de receptividade que dificultaria as interações.

O **Contexto** caracteriza-se como o terceiro núcleo componente da perspectiva bioecológica. De acordo com Bronfenbrenner (1996), os indivíduos estão inseridos em um ambiente ecológico, o qual é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, diferenciando-se em quatro níveis: micro, meso, exo e macrossistema. Essas influências ambientais formam um “pano de fundo” para a compreensão dos processos psicológicos, permitindo assim um melhor entendimento deles.

Nesta série de encaixes, o nível mais interno é o chamado Microsistema. Este pode ser a casa, a sala de aula, a casa do amigo. Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, com características físicas e materiais específicas. Esse contexto apresenta-se como primordial para o desenvolvimento humano, na medida em que nele ocorrem os processos proximais.

O segundo nível é o Mesossistema, que inclui as interconexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa. É o caso da relação família-escola.

O terceiro nível que faz parte do ambiente ecológico é o Exossistema, que é definido como uma interconexão de vínculos entre ambiente imediato, onde o indivíduo participa ativamente, e outros ambientes que não participam diretamente, mas que possuem características que influenciam o seu cotidiano.

Um exemplo de influência de exossistema seria o trabalho dos pais. Devido ao emprego, os pais poderão ter um menor tempo de contato com os filhos, tal condição pode resultar em diferentes

padrões de interação. Deve-se ressaltar que uma menor quantidade de tempo não significa necessariamente menor qualidade de interação.

O último nível, o mais externo, é o Macrossistema, definido como um sistema de ideias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do micro, meso e exossistema. O Macrossistema pode ser pensado como uma “radiografia social”, formado pelas características do micro, meso e exossistema como os valores, recursos, riscos, em seu caráter histórico e cultural, que vão sendo assimilados no processo de desenvolvimento e difundidos entre as gerações, por meio de instituições culturais e estruturas governamentais, sendo que, ainda nesta evolução, sofrem modificações advindas dos valores e condutas dos indivíduos em outros níveis do sistema.

Dessa forma, salienta-se a importância dos níveis e das relações estabelecidas entre eles, sabendo que qualquer evento que ocorra em um dos sistemas pode ser importante para o desenvolvimento de um indivíduo. Um ambiente, para funcionar como um contexto de desenvolvimento para o indivíduo, vai depender da “[...] existência e natureza das interconexões sociais entre os ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada ambiente a respeito do outro” (Bronfenbrenner, 1996, p.7).

O quarto e último núcleo que compõe o modelo PPCT é o tempo, que possibilita analisar as continuidades e discontinuidades que ocorrem ao longo do ciclo vital da pessoa e que podem afetar seu desenvolvimento. O núcleo é composto por três níveis sucessivos; o microtempo, o mesotempo e o macrotempo.

O microtempo está relacionado às continuidades e discontinuidades observadas nos pequenos episódios dos processos proximais. Para que esses episódios sejam efetivos, o modelo bioecológico condiciona-os às interações recíprocas, progressivamente mais complexas, e às ocorrências numa base de tempo relativamente regular.

O mesotempo, inserido num nível mais elevado dessa estrutura, está relacionado à periodicidade dos eventos dos processos proximais por meio de períodos mais alargados, como dias e semanas. Por último, o macrotempo focaliza as mudanças e as expectativas da sociedade através das gerações, que afetam os processos e são afetadas por eles ao longo do desenvolvimento humano dentro do ciclo vital.

A análise do tempo é imprescindível dentro da perspectiva bioecológica, sendo necessário atentar não somente às modificações que ocorrem com a pessoa em desenvolvimento, mas também ao ambiente e às relações entre os dois. Como afirma Narvaz; Koller (2005, p. 60), “Os eventos históricos podem alterar o curso do desenvolvimento humano não só para o indivíduo como para grandes segmentos da população”.

A discussão na educação infantil sobre o eixo do tempo é importante, pois no âmbito do processo microgenético, o desenvolvimento só pode ser apreendido se visto ao longo de um período

de tempo. A análise é sempre longitudinal, descrita a partir de suas consistências e mudanças em um período de tempo particular.

Para que se possa analisar o microsistema, é preciso observar as interações que ocorrem nesse ambiente, ou seja, a realização de observações no ambiente natural propicia a compreensão das relações que se estabelecem. A análise da inserção sob a perspectiva bioecológica no ambiente escolar torna-se adequada na medida em que propicia conhecer as relações que nele se estabelecem, os papéis e as atividades presentes, pois é na inter-relação dos contextos que se consegue absorver como tais acontecimentos são construídos.

E finalmente, a visão igualmente importante de que há sempre possibilidade de se modificar o curso do desenvolvimento, a sua trajetória pode ser alterada, não há um único percurso. Há sim, alguns que são mais prováveis que outros, mas não se firmam de maneira determinista de alguns fatores em detrimento de outros. Portanto, explicações para as características do comportamento infantil, sua aprendizagem, seu desenvolvimento que sejam simplistas e que recaiam em um único elemento determinante podem incidir em um terreno arenoso que não auxilia em nada o trabalho no campo da Educação Infantil (SIGOLO, 2006).

Diante do exposto considera-se que a educação infantil é um importante momento para os processos de aprendizagem e de socialização de crianças. As principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem enfatizam a infância como o período em que o indivíduo se organiza no mundo. Por esse motivo, em 1922, no I Congresso de Proteção a Infância, mostrou-se a importância da criação de leis sobre os direitos das crianças a vida, a saúde e sobre a ampliação de leis da visão da criança pré-escolar, abrangendo sua formação e desenvolvimento.

Pelo propósito dessa pesquisa, o contexto das práticas pedagógicas insere-se no microsistema escola, Educação Infantil. A função primordial dessa etapa da educação básica é promover o desenvolvimento. E a escola é o lócus de tal promoção por seguir a visão da bidirecionalidade e multiplicidade de influências, ou seja, a mútua interação indivíduo-ambiente, neste caso, criança-escola; criança-pares; criança-adultos, é determinante para o processo de desenvolvimento. Ainda, tem-se que considerar os efeitos diretos da sociedade e da cultura que afetam o desenvolvimento infantil indiretamente (SIGOLO, 2011).

Por isso a defesa de que toda criança deve iniciar sua escolarização desde a educação infantil, pois nessa modalidade as crianças se defrontam com as primeiras experiências e vivências com outras crianças, fora do contexto familiar e recreativo, ainda proporciona o desenvolvimento e a aprendizagem. Acredita-se que o trabalho com a diversidade nesta etapa é mais propício, pois traz melhores resultados. Uma vez que consegue estabelecer uma estreita relação com a família, constitui-se como um ambiente promissor para se discutir mudanças nas concepções, atitudes, práticas sociais de gestores, professores, profissionais, pais e alunos, consolidando-se como

contexto privilegiado para a orientação das novas gerações ao apresentar modelos de atitudes inclusivas.

Contudo, trazendo a teoria para a prática, neste estudo considera-se como *microsistema* o contexto escolar e o trabalho dos professores da educação especial e do ensino comum, a partir de suas práticas. As relações entre essas duas modalidades de ensino encaixam-se no mesossistema. O exossistema abrange a Secretaria Municipal de Educação e a Divisão de Educação Especial. E o macrosistema envolve as políticas públicas do município participante da pesquisa e as de âmbito nacional acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O cenário das políticas públicas (macrosistema) repercute de forma direta no contexto escolar (microsistema) por meio do cumprimento das leis, como a garantia de acesso ao ensino comum; garantia de apoios e serviços para o atendimento das crianças ESEE; garantia da aprendizagem de conteúdos do currículo da educação infantil visando o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para o processo de escolarização; investimento na formação continuada dos professores.

Acredita-se que o esclarecimento sobre o TEA poderá elucidar a percepção dos professores da criança com esse transtorno como uma criança capaz de aprender. Aqui, as influências do *exo* e do *macrosistema* (políticas públicas deferidas pela SME e Divisão de Educação Especial) atingem as relações da criança (**pessoa**) no *microsistema* que está inserida, ou seja, a escola (**contexto**). Dessa forma, entende-se que a adequação da prática pedagógica às especificidades do TEA promoverá a aprendizagem e desenvolvimento, atendendo os princípios da inclusão escolar (**processo**). Para tanto, deve-se considerar a perspectiva longitudinal, de um ano letivo (**tempo**) a fim de que os objetivos do trabalho sejam alcançados.

Dessa forma, considerando o microsistema escola e sua relevância, a educação se faz necessária para o desenvolvimento dos seres humanos. E ela que, na trajetória de vida das pessoas, cria condições de inserção no meio social em que vivem. Especialmente no campo da educação infantil, esta teoria contribui para se pensar em considerar a presença de múltiplos fatores determinando o desenvolvimento e com isso não há como os professores manterem explicações únicas para o que a criança vem demonstrando como aquisições ou dificuldades (SIGOLO, 2006).

1.6 A criança com TEA e as implicações pedagógicas no Ensino Comum

O TEA é definido no DSM-5 não como uma condição homogênea, em que todas as crianças com esta condição apresentam os mesmos comportamentos, mas como um *continuum* em que algumas das características poderão se apresentar de determinada maneira em alguns alunos e muito diferente em outros. Assim, cada pessoa com TEA pode manifestar os sinais deste transtorno de uma forma semelhante, mas não igual, pois cada criança (com ou sem o transtorno) sempre é única

em sua singularidade. Por isso, ao longo dos últimos anos, a expressão “espectro autista”, vem indicar essa variabilidade nos quadros clínicos. A maior dificuldade do TEA poderá residir na interação e comunicação social (APA, 2013).

Por este motivo, se justifica a escolha de tal nomenclatura nessa tese, tendo em vista o desenvolvimento das pesquisas na área. O TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

De acordo com o DSM 5, os prejuízos na interação social são amplos, podendo interferir nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. Estão presentes nesses sujeitos o repertório restrito de atividades e interesses, a inflexibilidade nas rotinas, os padrões comportamentais ritualizados, a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais e/ou os interesses incomuns em aspectos sensoriais do ambiente, que afetam a qualidade das brincadeiras (APA, 2013).

O diagnóstico do TEA é realizado, em média até os três anos de idade, e se faz com base na observação comportamental, sendo os critérios relacionados com prejuízos significativos na interação social, na comunicação verbal e não verbal e nos aspectos comportamentais. Não há um teste biológico que auxilie no diagnóstico, e é recomendada uma avaliação multidisciplinar, que nem sempre é realizada (RAPIN; TUCHMAN, 2009; SCHWARTZMAN, 2011).

As características do TEA são manifestadas precocemente, sendo de fundamental importância os estímulos nos anos iniciais. Posto isso, considerando a educação infantil como um dos primeiros espaços de socialização e aprendizagem fora do contexto familiar, destaca-se a importância da inclusão escolar de crianças com TEA, visto que tal prática oportuniza experiências que são fundamentais para promover o desenvolvimento nessa etapa da vida (COSSIO *et al.*, 2017).

De acordo com o Center for Disease Control and Prevention (CDC), órgão ligado ao governo dos Estados Unidos, a prevalência de pessoas com TEA aumentou. Em 2004, o número divulgado pelo CDC era de que 1 pessoa em 166 tinham TEA. Em 2012, esse número estava em 1 em 88. Em 2018, esse número estava em 1 em 59. Na publicação de 2020, a prevalência está em 1 em 54 (CDC, 2020). Ou seja, os dados divulgados atualmente mostram uma prevalência de 1 pessoa com autismo para cada 54 crianças de 8 anos, em 11 estados dos EUA.

Estima-se que o Brasil, com cerca de 200 milhões de habitantes, possua em torno de 2 milhões de pessoas com TEA. Atualmente, as particularidades inerentes ao quadro e às possibilidades de atendimento configuram-se como objeto de estudo de pesquisadores e especialistas dos campos da Educação, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurologia e Psiquiatria.

Os estudos sobre os contextos escolares (BANDEIRA & SILVA, 2017; SCHMIDT *et al.*, 2017), vem dedicando maior atenção aos casos de TEA devido à popularização do termo por meio da mídia e das leis brasileiras, como a Nota Técnica nº 24 que viabiliza o acesso com qualidade ao aluno com TEA no ensino comum; coloca como sendo possível um acompanhamento especializado na sala de aula, desde que comprovada sua real necessidade e a penalidade, caso a escola recuse a matrícula. Outro ponto elencado diz respeito à “[...] intersectorialidade na gestão das políticas públicas [...]”, considerando assim a importância das diferentes áreas, como: educação, saúde, assistência, direitos humanos, transporte, trabalho, etc. Também foi citada e enfatizada a participação da comunidade “[...] na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas [...]” e a formação dos profissionais da educação que deverá possibilitar “[...] a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio-cognitivo desse aluno” (BRASIL, 2013, p. 2).

É notório que, frente ao avanço e desenvolvimento das políticas públicas voltadas à inclusão escolar desde o início dos anos 2000, compete ao professor, diante da inserção do aluno elegível para o serviço de educação especial, fazer um diagnóstico prévio das suas necessidades, bem como das suas potencialidades, para que possa contribuir positivamente com a formação pessoal, social e escolar da criança. Para isso se faz necessário o planejamento das ações pedagógicas, mobilização de demais segmentos sociais, no sentido de atender às especificidades da criança e a busca pela formação continuada, sendo esta tarefa compartilhada com toda a gestão e equipe escolar, família e serviços de apoio, conforme expressa Carvalho (2010) sobre a necessidade de remoção de barreiras para a efetivação da educação inclusiva.

Em face ao exposto e baseado em todos os documentos oficiais e legislativos que garantem o direito à educação às crianças com TEA, é preciso compromisso do professor e de toda a equipe escolar para que a lei não fique somente no papel, havendo a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas a favor do seu aprendizado, pois há o aparato legal para a sua inserção, porém, se não houver os apoios necessários ao mesmo, estará se fazendo uma “falsa” inclusão: as especificidades precisam ser contempladas, respeitadas, valorizadas e disponibilizadas as adequações e recursos necessários a favor da aprendizagem da criança.

Cada indivíduo com o TEA tem características peculiares que vão ao encontro das descritas pelo transtorno, porém, pode se manifestar de maneira diferente, considerando: características sensoriais/perceptuais, sendo variações na percepção de estímulos como falta ou sensibilidade excessiva a audição ou o tato; características motoras como estereotípias, auto-agressividade que podem ocorrer diante de sentimentos de estresse, agitação ou baixo nível de atividade do indivíduo; características da comunicação, como falhas na linguagem em seus níveis de forma, conteúdo e uso; e características cognitivas como dificuldades nas funções que fazem o indivíduo se engajar em

uma atividade, em manter atenção compartilhada no mesmo foco junto a outros colegas, rigidez e inflexibilidade de pensamento.

Nesse sentido, o CARS (CHILDHOOD AUTISM RATING SCALE), versão traduzida e validada por Pereira (2008) é um instrumento que o professor de educação especial poderá utilizar para avaliar alunos e elaborar seu relatório técnico pedagógico, pois é uma escala de 15 itens que auxilia na identificação de crianças com TEA e as distingue de crianças com prejuízos do desenvolvimento. Sua importância consiste em diferenciar o grau dentro do espectro. É breve e apropriada para uso em qualquer criança acima de dois anos de idade. Os 15 itens estão listados a seguir e os escores de cada domínio variam de 1 (dentro dos limites da normalidade) a 4 (sintomas autistas graves).

1. Relações pessoais: prejuízo nesta área é considerado uma das características primárias do autismo incluída em todas as descrições do transtorno.
2. Imitação: este item foi incluído em função da relação existente entre dificuldades graves de linguagem e problemas na imitação motora e verbal. A capacidade de imitar é considerada uma importante base para o desenvolvimento da fala além de ser uma habilidade altamente relevante no tratamento e educação destas crianças.
3. Resposta emocional: o autismo foi, primeiramente, considerado um distúrbio no contato afetivo e este item segue sendo um dos mais importantes, tendo como característica central a impossibilidade de compreensão do estado mental das demais pessoas, a chamada falha na teoria da mente.
4. Uso corporal: movimentos corporais peculiares e especialmente estereotípias têm sido amplamente observados por clínicos e pesquisadores.
5. Uso de objetos: uso inapropriado de brinquedos ou outros objetos está intimamente relacionado a relações inadequadas com pessoas.
6. Resposta a mudanças: dificuldade em alterar rotinas ou padrões pré-estabelecidos ou dificuldade para mudar de uma atividade para outra.
7. Resposta visual: classifica os padrões incomuns de atenção visual observados em muitas crianças autistas
8. Resposta auditiva: inclui a reação da criança a vozes humanas ou outros tipos de sons e qual o interesse da criança por sons variados.
9. Resposta e uso do paladar, olfato e tato: as crianças autistas respondem de forma incomum a estímulos sensoriais. Gosto e cheiro são elementos críticos para o comportamento alimentar e a dificuldade de identificá-los pode contribuir para as elevadas taxas de recusa alimentar e seletividade relatadas nestas crianças. Este item inclui, também, a forma como estas crianças respondem à dor.

10. Medo ou nervosismo: este item classifica o medo incomum ou inexplicado e inclui, também, a ausência de medo em situações nas quais uma criança normal, no mesmo nível de desenvolvimento apresentaria medo ou receio.
11. Comunicação verbal: classifica todas as facetas do uso da linguagem. Avalia não somente a presença ou ausência de fala, mas também suas peculiaridades, uso de elementos inapropriados, jargões e palavras bizarras. Portanto, quando qualquer tipo de linguagem está presente, avalia o vocabulário, estrutura da frase, entonação da voz e volume e adequação do conteúdo.
12. Comunicação não verbal: é a avaliação da comunicação não verbal da criança através do uso da expressão facial, postura, gestos e movimento corporal e inclui a sua resposta à comunicação não verbal das outras pessoas.
13. Nível de atividade: refere-se a quanto a criança move-se em situações limitantes ou não.
14. Nível e consistência da resposta intelectual: considera o nível geral de funcionamento intelectual e a consistência deste funcionamento.
15. Impressões gerais: impressão subjetiva a partir da observação da criança avaliada.

Após observar a criança e examinar as informações relevantes dos pais, o examinador classifica a criança em cada item. Usando uma escala de 7 pontos, que varia de 1 a 4 com valores intermediários de meio ponto (1; 1,5; 2; 2,5; 3; 3,5; 4), o examinador indica o grau no qual o comportamento da criança afasta-se daquele esperado para uma criança normal na mesma idade (STELLA et al, 1999). A pontuação varia de 15 a 60 e o ponto de corte para autismo é 30 e escores entre 30 e 36 indicam sintomas leves a moderados e acima de 37, graves (SCHOPLER et al, 1988). Já foi demonstrado, em diversos estudos, que a CARS possui um grau elevado de consistência interna e confiabilidade teste-reteste, assim como elevados valores de validade (EAVES; MILNER, 1993; NORDIN et al, 1998; SAEMUNDSEN et al, 2003).

O CARS torna muito mais fácil o reconhecimento e classificação do TEA, para clínicos e educadores, além de ser um instrumento particularmente claro para os pesquisadores, na medida em que fornece informações sobre o comportamento das crianças bem como a gravidade dos sintomas (NORDIN et al, 1998; PERRY *et al*, 2005; MAGYAR; PANDOLFI, 2007).

Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico o professor da educação especial poderá se pautar no programa educacional TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped, baseado em habilidades e interesses, avaliação contínua, compreensão dos significados, colaboração dos pais, além do ensino das relações de causa e efeito, comunicação e independência, trabalhados por meio de informações visuais, rotinas e previsibilidade em ambientes naturais e com diversidade de materiais.

Ainda, poderá estruturar o trabalho a partir do Currículo Funcional Natural, que visa desenvolver habilidades de crianças com TEA para atuarem da melhor forma possível, tornando-os

independentes e criativos, além de serem vistos como pessoas comuns e todos a sua volta devem agir com naturalidade, enfatizando mais as habilidades do que as fraquezas, as ordens devem ser claras, sem repetição e com tempo suficiente para a resposta do aluno, sempre com muita calma e estimulando a interagirem como amigo. Os elogios devem ser descritivos, as ajudas físicas evitadas de forma a oportunizar as tentativas e esforços do aluno e todo interesse deve ser visto como uma oportunidade para o ensino de novas habilidades (BOTTGER *et al.*, 2013).

O trabalho do professor de educação especial aliado ao do professor do ensino comum poderá abrir horizontes para uma atuação baseada na compreensão do que precisa e pode ser trabalhado em sala, na observação do comportamento (tanto da criança com TEA, quanto das outras crianças ao se relacionarem com ela) e na criatividade para propor atividades de integração entre elas, reforçando atitudes positivas e possibilitando o desenvolvimento. Por meio das intervenções e do incentivo ao brincar, em suas variadas formas a educação infantil proporciona não só o desenvolvimento social, como também o físico, motor e o cognitivo de maneira global.

A comunicação visual se torna fundamental para alunos com TEA, uma vez que contribui para o ambiente estar estruturado de forma que ele compreenda e se sinta acolhido. Para isso, recursos (cartazes ou fichas comunicativas, por exemplo) que ilustrem a rotina, o uso de determinados lugares (como usar o banheiro, lavar as mãos da forma correta, guardar ou onde estão determinados brinquedos...). A linguagem corporal da criança também pode ser uma fonte de informação, uma vez que seu vocabulário pode parecer limitado e, por isso, sua agitação ou isolamento podem demonstrar que algo está errado ou a incomodando. As orientações visuais podem funcionar, sempre respeitando os limites, considerando que “o que eu posso fazer é mais do que aquilo que não posso” (NOTBOHM, 2014).

De acordo com Braun e Marin (2018), escolarização é o cumprimento do papel social da escola em garantir que cada aluno se aproprie daquilo que ela oferece – aprender a ler, escrever, contar, compreender fenômenos naturais, reconhecer lugares, se localizar, conviver, participar da vida comunitária, produzir, conhecer, descobrir, transformar. Com as garantias legais de acesso é preciso também promover a permanência e aprendizagem por meio da escolarização.

Nesse sentido, discussões no âmbito escolar e acadêmico têm ganhado espaço com a finalidade de refletir e propor ações para sair do plano teórico para o concreto. Porém, ainda são poucas as experiências, principalmente na educação infantil, que relatem o cotidiano as salas de aula e que identifiquem práticas bem-sucedidas com o aluno que apresenta uma especificidade para aprender (CABRAL; MARIN, 2017), com destaque para a criança com TEA.

Assim, os professores da educação especial e do ensino comum precisam ajustar sua prática pedagógica para atender a necessidade da criança e estimular suas potencialidades, utilizando recursos e estratégias como: previsibilidade com a rotina, utilizar apoio visual, adequar as

atividades que as crianças se recusam a participar para que aos poucos as aceitem, utilizando recursos de comunicação alternativa quando necessário, atendendo à criança, para que assim, diante de cada situação, compreenda se a criança está entendendo o que foi proposto, se condiz com as suas possibilidades de aprendizagem e se a organização da aula está satisfatória, pois para o processo inclusivo, é imprescindível a mediação do professor (WALTER *et al.*, 2015).

Estudos sobre a inclusão escolar de crianças com TEA na educação infantil (SANTOS E DINIZ, 2018; WELLICHAN e FALEIRO; FERREIRA; FIORINI; SOLONCA, 2017; MARQUES e GIROTO; LUZ *et al.*, 2016); trataram, dentre outras questões, da percepção docente frente às demandas educacionais e o que pode ser oferecido por escolas dessa etapa de ensino para receber e atender esses alunos. Considerando as dificuldades, mas partindo de aspectos positivos que envolvem as possibilidades e os resultados do trabalho de inclusão escolar, cita-se o estudo realizado por Lemos *et al.* (2016), que revelou que a maioria dos professores pesquisados demonstrou reformular suas concepções a partir das experiências estabelecidas com essas crianças no cotidiano escolar.

Fiorini (2017) destacou a relevância de caracterizar as rotinas escolares para identificar práticas interventivas na educação infantil e salientou a falta de formação docente para adaptar atividades de forma mais efetiva, assim como prover sistemas alternativos de comunicação aos alunos com TEA, desprovidos de fala funcional.

Santos e Diniz (2018) discutiram o letramento informacional para alunos com TEA, desde a educação infantil, que frequentavam a biblioteca escolar, considerando a adequação dos serviços oferecidos por meio dos conceitos do desenho universal. O estudo enfatizou que os profissionais da biblioteca escolar em ações multidisciplinares com os demais do sistema educacional necessitam criar práticas de letramento informacional que visem superar as barreiras arquitetônicas e atitudinais na escola e na própria biblioteca escolar, possibilitando um olhar atento, procurando interagir nas dificuldades e potencialidades desses alunos para que o trabalho seja direcionado e atento às suas necessidades específicas de aprendizagem.

Observa-se nessa revisão de estudos sobre a inclusão escolar da criança com TEA, na educação infantil, a evidência de que as dificuldades em favorecer a sua escolarização existem para professores da educação especial e do ensino comum, em suas práticas, independentemente do nível de ensino, das diferentes regiões brasileiras a despeito da condição do aluno. Há ainda uma visão estereotipada do TEA e de como deve ser a sua escolarização. Nesse sentido, pergunta-se: como a instituição de um trabalho colaborativo entre esses professores, no contexto da sala de aula, favorece as práticas inclusivas?

1.7 Mas o que é a prática pedagógica?

Compreende-se a prática pedagógica como uma construção docente, composta no processo cotidiano do fazer e do saber fazer, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam a dinâmica inerente à profissão. A prática também se constitui sob influência de padrões culturais e contexto, pois o “tempo, as vivências profissionais, a falta de material disponível, políticas educacionais, número de estudantes em sala de aula” configuram o trabalho realizado, ou seja, as práticas (COSTA, 2015, p. 5).

De acordo com Tardif (2002) a prática pedagógica pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

É, ainda, de acordo com Braun e Marin (2018, p. 118) um campo de constituição da identidade do docente, por ser formativa; no exercício profissional, escolhas são feitas e saberes são constituídos na ação cotidiana, saberes sobre o que fazer e o que deixar de fazer. Desse modo, quando os docentes refletem sobre como ensinar pessoas com alguma deficiência e buscam caminhos para isso, estabelece-se, nesse contexto, um processo de (auto)formação. Daí, fazer, refletir, refazer, avaliar são consequências e influências das práticas, num processo de “retroalimentação”.

As autoras acima citadas consideram que a ação docente é mediadora por excelência. A mediação se concretiza por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações e elaborações colaborativas de propostas de atividades, com tentativas docentes de compreensão sobre o percurso de pensamento que cada estudante elabora, seja ao produzir uma escrita, fazer uma leitura, participar de um jogo, realizar operações matemáticas, desenhar, dar opiniões orais. Um olhar atento e intervenções verbais são a tônica da mediação que está presente nas aulas.

Outro conceito considerado pelas autoras quando se pensa em prática docente é o da diferenciação pedagógica. Diferenciação no ensino coloca-se como pressuposto para o planejamento de ações que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais de todos os alunos de uma classe. Na busca de respostas educativas que atendam peculiaridades dos caminhos do aprender, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa garantir equidade nas práticas pedagógicas.

“Problematizar o cotidiano da sala de aula e atribuir sentidos aos processos de ensino elaborados para os estudantes exige pensar: para que, para quem, por quê e o quê. Tarefa complexa e inerente à atividade docente, que implica na elaboração de um planejamento que atenda a todos” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 120).

O estudo de Fonseca *et al* (2020) demonstrou a necessidade de desenvolvimento de aprendizagens profissionais vinculadas à execução do planejamento com o intuito de fomentar aprimoramentos e subsidiar possíveis intervenções dos professores especialistas em busca de práticas inclusivas. A autora concluiu que o acesso ao currículo por todos, a formação em serviço de forma colaborativa e a formação inicial estão imbricados e podem proporcionar maior domínio da prática pedagógica pelo professor.

Profissionais da educação lançam esforços em prover, no seu planejamento e em sua organização do ensino, a implementação de práticas em prol da inclusão escolar de alunos elegíveis ao serviço de educação especial. Nesse sentido, ao longo de seus estudos Zerbato (2014; 2018) identificou diversas tentativas de implementação dessas práticas de ensino, organizadas em: a) atividades adaptadas, de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula; b) atividades paralelas: quando a atividade do aluno elegível para o serviço de educação especial é diferente da atividade dos outros alunos da sala de aula e de acordo com o que lhe é considerado capaz de realizar, e c) atividades acessíveis: quando são propostas as mesmas atividades para todos os alunos.

De acordo com a autora citada, nem sempre a adaptação curricular vai interferir no conteúdo a ser ensinado. As acomodações podem ser realizadas em diferentes níveis, com menor ou maior afastamento do currículo comum, com a possibilidade de elaboração de um currículo alternativo, nesse último caso. As tomadas de decisões pedagógicas, porém devem ser realizadas em conjunto, pela equipe escolar, com a garantia de estarem incluídas no planejamento educacional individualizado do aluno ESEE e devem ser constantemente reavaliadas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de alunos elegíveis ao serviço de educação especial (BRASIL, 1998) o conceito de adaptações curriculares é considerado como:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação das necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15).

A LDBEN (BRASIL, 1996) também aponta a adaptação ou flexibilização de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades dos alunos. Dessa forma, “as adaptações curriculares tornam-se um relevante instrumento para possibilitar ajustes para atender a diversidade dos alunos, uma vez que, propõe flexibilidade, organização e ordenação curricular” (DUARTE, 2012, p.482), buscando a apropriação do saber por todos, respeitando suas peculiaridades e características de aprendizagem.

As adaptações curriculares podem ser entendidas como:

[...] uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível, em suas diferentes instâncias, não no sentido de empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas de torná-lo

acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento (CAPELLINI, 2018, p. 48)

Observa-se que o conceito de adaptação curricular é bastante variado de acordo com cada pesquisador da área. Outros termos como acomodação curricular, adequação, flexibilização e diferenciação do ensino, também são utilizados para se referir às práticas pensadas para favorecer ações inclusivas e eficazes no aprendizado dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial. Apontar quais dessas ações são mais relevantes ou eficazes seria um equívoco, pois seria afirmar que há uma receita a ser seguida. Entretanto, o que se pode assegurar é que o melhor caminho é aquele em que a equipe escolar se compromete, busca entender as demandas de seus alunos e contexto escolar, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem, de forma a não privá-los do conhecimento.

De acordo com Zerbato (2018), muitas vezes e de maneira equivocada, a responsabilidade pela elaboração de estratégias de ensino para os alunos elegíveis ao serviço de educação especial acabam direcionadas para uma tarefa única do professor de ensino comum, de modo que passa a ser vista pelo profissional como um duplo trabalho a ser realizado em sala de aula, pois enfatiza-se ações educativas que partem apenas da dimensão do indivíduo. Entretanto, as adaptações, acomodações ou outro termo que se adote para a realização de práticas de ensino para esses alunos em classes comuns não se esgotam em estratégias exclusivamente individuais, na medida em que estas são apenas uma das variadas ações que podem ser tomadas durante o ato de ensinar, dado que existem estratégias relacionadas à organização do tempo, do ambiente, dos recursos materiais e humanos, entre outras.

Há que se atentar, porém, ao tipo de atividade elaborada, pois a adaptação não é sinônimo de atividade paralela. Há que se ter cautela quando se fala em currículo adaptado, pois a diferenciação pedagógica pode levar a criação de um ambiente mais exclusivo em vez de oferecer situações de aprendizagem diversificadas para que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado significativo (ZERBATO, 2018).

O desconhecimento do professor do ensino comum sobre estratégias inclusivas, muitas vezes, se deve à sua formação inicial precária, que não possibilitou o aprendizado de saberes teóricos e práticos sobre educação especial e inclusão escolar e/ou ainda, a ausência de uma política de formação continuada, a serviço dos profissionais da educação, para a construção de práticas escolares inclusivas, além da ausência da construção de uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente escolar.

Na ausência de um trabalho colaborativo, em escolas que não o realizam, a parceria com o professor de educação especial pode minimizar a dificuldade do professor do ensino comum em

preparar e realizar atividades. O trabalho em conjunto possibilita o aprendizado e novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento.

Na educação infantil, de acordo com Zerbato (2014), identificou-se a prática das mesmas atividades para toda a turma, pois as professoras trabalhavam atividades de estimulação do desenvolvimento infantil, que envolviam o cuidar e o educar, sendo possível, portanto, trabalhar com todos os alunos, necessitando apenas, em alguns casos, maior atenção individualizada ou utilização de um recurso auxiliar. Exemplo de atividades: brincadeiras no espelho, estimulação visual e corporal, atividades de vida diária (momento da troca de roupa, almoço, escovação).

Para se colocar em prática os princípios inclusivos são necessárias transformações na escola comum, tanto nas formas de ensino e construção de novas estratégias, como na utilização de recursos materiais e humanos dentro da sala de aula para atender as demandas de todos os alunos. Muitas vezes, não é a atividade do professor que necessita ser necessariamente modificada, mas implementação de um recurso em sala de aula para que alunos que aprendam de forma diferente possam ter acesso ao mesmo conteúdo trabalhado, como por exemplo, a utilização da máquina Braille por um aluno cego, um computador para um aluno com deficiência física ou um intérprete para apoio do aluno surdo (ZERBATO, 2014).

Para Duarte (2012), o currículo de uma escola inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos ESEE ou demais necessidades, implica em uma nova forma de conceber a questão curricular para dar conta da diversidade de estudantes e suas variadas demandas de aprendizagem.

Para Capellini e Zerbato (2019), uma escola inclusiva reconhece o aluno como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades. Da mesma forma, admite-se que cada indivíduo é único e aprende de formas variadas e em ritmos distintos. Uma escola, que visa incluir a todos, enxerga as barreiras que impedem o aprendizado de todos e busca soluções para eliminá-las. Por isso, a relevância da escola se reestruturar e dos profissionais reverem o que é importante ensinar (currículo), discutirem como deve ser ensinado (as estratégias e recursos) e para que deve ser ensinado (atividades e projetos significativos para a vida real, que façam sentido para o aluno).

De acordo com Mendes (2002, p. 17) os caminhos para a construção de uma escola inclusiva:

[...] perpassam pelas adaptações curriculares, pela gestão escolar, pelos princípios norteadores desse paradigma educacional e com a construção de sua proposta pedagógica. A escola inclusiva requer a efetivação de currículos adequados (adaptados ou modificados, quando necessário) e uma prática pedagógica flexível com arranjos e adaptações que favoreçam tanto o bom aproveitamento quanto o ajuste sócio educacional do indivíduo com necessidades educacionais especiais.

Diante de um panorama complexo e da anunciação da escola inclusiva que pressupõe uma reorganização no sistema educacional de forma a garantir o acesso, permanência e condições de aprendizagem a toda população escolar, vale destacar o papel fundamental dos professores na construção da cidadania e o comprometimento com o respeito às diferenças em prol da emancipação humana. Desse modo, implica-se mudanças em seus próprios processos de profissionalidade e de formação inicial e continuada, para Nóvoa (2004),

[...] o formador [forme-se] a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador [forme-se] na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador [forme-se] através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação) (NÓVOA, 2004, p.16).

Nesse processo, a reflexão das ações dos professores - antes, durante e depois - do planejamento das atividades ou de ajustes curriculares, torna-se imprescindível, de acordo com Ibiapina (2008; 2016), a reflexão é atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência concreta; e é atividade material, o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, interpsicologicamente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados.

Os processos reflexivos são necessariamente colaborativos, isto é, para ocorrerem é essencial e necessário ter outros como parceiros (díade ou pequenos grupos), que colaboram no processo reflexivo com questionamentos críticos que tornam possível transpor em palavras as práticas e as teorias, tornando os parceiros conscientes das suas ações e das teorias que orientam o agir docente, bem como das possibilidades de transformá-lo. Nesse caso, com base no exposto, que a reflexão precisa ser organizada necessariamente para ocorrer entre mais de um partícipe (IBIAPINA, 2016).

SEÇÃO 2 - COENSINO

O Coensino apresenta-se como uma dessas alternativas mais viáveis e tem se mostrado mais efetivo, enquanto serviço de apoio à escolarização de alunos elegíveis ao serviço de educação especial, em relação ao AEE oferecido nas SRM, classes ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar, pois uma vez inseridos na classe comum, todos os recursos dos quais precisam devem estar presentes junto a ele, incluindo o professor de educação especial. O objetivo é, por meio da combinação de habilidades desse professor e do ensino comum, criar opções para o aprender e prover apoios adequados e funcionais (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Segundo a política, o AEE é destinado ao atendimento de crianças com necessidades especiais, sejam elas deficiências, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo sendo oferecido em espaços como a sala de recursos multifuncionais ou nos próprios centros de atendimento especializado. É um serviço que objetiva assegurar a inclusão escolar para essas crianças em todos os níveis de ensino, além de identificar, organizar e elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade visando à eliminação de barreiras que possam impedir a participação e o desenvolvimento de alunos ESEE (BRASIL, 2011).

Segundo essa mesma legislação, é atribuição do AEE identificar as necessidades específicas de cada criança e elaborar um plano de ação eficiente. Mas, para que essa execução aconteça de forma plena, é preciso contar com a colaboração e participação da equipe escolar e da família, a fim de observar o desenvolvimento da criança.

Assim, na parceria colaborativa, o professor da educação especial e do ensino comum podem elaborar o Plano de Atendimento Individualizado (PAI), também conhecido como Plano de Ensino Individualizado - PEI: “[...] um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou de favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem, considerando a ação da classe comum e o Apoio Pedagógico Especializado”. (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2015, p. 2). Este plano vem apoiar o ensino de maneira a contribuir com o desenvolvimento da criança com TEA, sendo composto pela avaliação inicial do estudante, as metas a serem atingidas, os suportes necessários, a avaliação das metas estabelecidas bem como o período para avaliação das metas e dos suportes utilizados, com foco na permanência e aprendizagem.

No documento Orientações para Organização dos Centros de AEE (BRASIL, 2010a), o trabalho em colaboração também foi apontado no item de número 4:

Estabelecer articulação com os professores da sala comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...] (BRASIL, 2010a, p.5).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio de dispositivo legal (BRASIL, 2010b) garantiu a disposição de recursos de custeio e capital destinados à consecução de ações de acessibilidade e inclusão escolar dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial matriculados no ensino comum, devendo ser empregados em adequações arquitetônicas ou estruturais para instalação das SRM, adequação de sanitários, portas, via de acesso, aquisição de mobiliário, cadeira de rodas, recursos de tecnologia assistiva. Entretanto, ainda não está garantido investimento suficiente para contratação de profissionais especializados ou de apoio para contribuir no processo de escolarização desses alunos em prol da construção de uma cultura colaborativa entre os profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar.

Dessa forma, constatou-se que no contexto educacional brasileiro há o amparo legal para a proposta de trabalho em Coensino, porém, “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho” (RABELO, 2012, p.53). Por outro lado, outros países já apontaram em diversas pesquisas que este serviço de apoio pode ser promissor para a aprendizagem.

O modelo de trabalho em Coensino é baseado na abordagem social de deficiência, dado que pressupõe que é a escola que precisa ser transformada para atender a diversidade. Além disso, prevê que é preciso lapidar o ensino ministrado em classe comum para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, seja para os alunos com ou sem deficiência (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Assim, a responsabilidade pelo ensino é partilhada e não recai somente sobre o professor de ensino comum.

É um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como coprofessores, sendo um o “educador geral do ensino comum” e o outro, um “educador especial” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 38-39).

Ambos participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem. O professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 38-39)

O Coensino presume o compartilhamento de informações teóricas e práticas do professor de educação especial que contribui com o seu conhecimento em técnicas, estratégias e atividades específicas com os saberes do professor do ensino comum relacionados ao currículo. Portanto, a diferenciação pedagógica será uma decisão tomada e executada em conjunto.

A proposta educacional no trabalho em Coensino é que a escolha sobre o quê, como, por quê e para quem ensinar seja compartilhada entre os profissionais num objetivo único de escolarizar a todos.

Por isso, é necessária a reflexão sobre a importância desta proposta de trabalho como complemento aos serviços de apoio já existentes. A concretização do Coensino exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização dos estudantes PAEE e as possíveis mudanças nas estruturas organizacionais do ensino. Dessa forma, o Coensino pode se tornar mais uma alternativa de serviço de apoio para o sucesso da inclusão escolar (ZERBATO, 2014).

Para tanto, o Coensino pressupõe clareza no papel de cada profissional atuante na escolarização do aluno ESEE e visa mudanças na organização escolar, tais como as apresentadas no Quadro 1 (CAPELLINI; ZERBATO, 2019):

Quadro 1 - Mudanças na organização escolar

Contratação de professores de educação especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns.
Inserção dos recursos humanos e materiais necessários dentro da sala de aula.
Formação continuada e em serviço a toda equipe escolar para a construção de uma cultura colaborativa.
Momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos.

Fonte: Capellini; Zerbato, 2019.

De acordo com as autoras citadas anteriormente, antes de buscar implementar o Coensino, alguns pré-requisitos devem ser apresentados e discutidos com a equipe escolar (gestão, coordenação pedagógica, funcionários, familiares e os próprios alunos), como mostra a Figura 1.

Figura 1- Pré-requisitos antes da implantação do Coensino



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que no Coensino não existe um modelo único para a organização do ensino, dependerá do contexto escolar em que os professores atuam, da relação deles em sala de aula, das características dos alunos, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em parceria, podendo ser realizado em diferentes arranjos. Os professores da educação especial e do ensino comum


decidirão juntos a melhor maneira de trabalhar, reavaliando o formato de suas aulas de acordo com os objetivos que buscam alcançar.

O Coensino pode ser realizado de acordo com diferentes modelos, segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009): 1) Um ensina; outro observa; 2) Um professor; outro assistente; 3) Estações de ensino; 4) Ensino paralelo; 5) Ensino alternativo; 6) Equipe de ensino ou Coensino. De acordo com os autores, os dois primeiros modelos acontecem no início do trabalho em colaboração, quando o planejamento comum ainda não existe, denominado de estágio inicial, de reconhecimento do contexto e aproximação entre os dois professores.

Para Gately e Gately (2001) o ensino colaborativo é um processo que possui três diferentes estágios, com graus variados de interação e colaboração dos professores, como mostra a Figura 2.

Figura 2- Estágio de interação no Trabalho Colaborativo.

Estágio Inicial	Estágio de Comprometimento	Estágio Colaborativo
Há uma comunicação superficial, com limites e tentativas para se estabelecer um relacionamento. A comunicação é formal e infrequente.	A comunicação é mais frequente, aberta e interativa. O nível de confiança é maior e o profissional especializado é mais ativo em sala de aula	A comunicação é aberta e com alto grau de conforto. Há humor nas relações e ambos trabalham completando um ao outro.



Fonte: Gately e Gately, 2001.

Os mesmos autores além de definirem os estágios desta relação colaborativa, ainda apontaram oito componentes para esta perspectiva de trabalho, apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Componentes e Estágios do Coensino

Componentes	Estágio Inicial	Estágio de Comprometimento	Estágio Colaborativo
Comunicação interpessoal	A comunicação inicial entre os professores é reservada, o que pode gerar conflito e insatisfação.	A comunicação passa a ser mais efetiva e interativa entre os professores	O desenvolvimento de sinais não verbais é suficiente entre os professores para expressarem suas ideias, sentimentos.
Arranjo físico	O educador especial tem um lugar particular ou ao fundo da sala.	O educador especial se movimenta mais livremente.	Acontece o movimento natural dos dois professores na sala e são cientes da posição de cada um.

Quadro 2 (continuação) - Componentes e Estágios do Coensino

Familiaridade com o currículo	O professor de Educação Especial não tem familiaridade com o conteúdo e metodologia utilizadas. Professor de ensino comum tem confiança limitada na capacidade do professor de Educação Especial em ensinar.	Mais disposição do professor de ensino comum em aceitar modificações curriculares.	Os dois professores apreciam e compartilham as competências curriculares.
Metas e modificações do currículo	As atividades são padronizadas e o educador especial é visto como auxiliar.	Professor de ensino comum começa a entender que modificações são necessárias.	Diferenciação nas formas de ensinar os conceitos aos estudantes.
Planejamento instrucional	Professor de ensino comum ensina e o educador especial é visto como assistente.	Inicia-se um planejamento comum.	Planejamento em comum e ideias compartilhadas.
Apresentação instrucional	Um professor conduz a apresentação das atividades e o outro é auxiliar.	Professor de Educação Especial começa a compartilhar as funções em sala de aula.	Apresentação da lição, fornecimento de instruções e estruturação das atividades por ambos. Os alunos interagem com os dois professores.
Manejo da sala de aula	Professor da Educação Especial assume o papel de “gerente do comportamento” enquanto o outro ensina.	Mais comunicação entre os dois professores sobre regras e rotinas da sala de aula.	Ambos estão envolvidos no sistema de gerenciamento e ensino da turma.
Avaliação	Cada professor tem seu sistema para avaliar os alunos.	Os dois professores discutem as ideias de avaliação.	Ambos apreciam a necessidade da variedade de avaliações do progresso dos alunos.

Fonte: RABELO, 2012.

As propostas de trabalho em Coensino mostraram que há mais de uma forma de se trabalhar em parceria e conforme os professores se familiarizam com esta filosofia de trabalho, estes avançam nos estágios de colaboração e aprimoram suas estratégias de ensino e habilidades.

Para que estas possibilidades de trabalho alternativas aos modelos já conhecidos de ensino tornem-se presentes nas escolas é preciso o suporte da gestão escolar para favorecer espaços de reflexão e planejamento de novas propostas que auxiliem o processo de escolarização dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial.

A realização de um trabalho baseado na colaboração entre professor de Educação Especial e professores do Ensino Comum pode trilhar um longo caminho para se atingir uma escolarização de qualidade do aluno ESEE em sala de aula. Colocar em prática a proposta de trabalho baseada no Coensino é uma tarefa árdua, que demanda tempo e paciência. O fato dos profissionais pertencerem a um mesmo grupo ou escola não significa que poderão necessariamente interagir colaborativamente (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

A questão da passagem do tempo é um aspecto importante a ser considerado na perspectiva de atuação colaborativa quando se pretende atingir uma construção real de princípios, filosofias e

ações cotidianas em comum. Este processo exigirá, de todos os participantes, a superação de suas próprias características pessoais e um voluntariado para participar efetivamente das mudanças e aprimoramentos consequentes desta atuação.

No trabalho em colaboração, professores ora podem ser receptivos ora podem demonstrar resistências, pois o trabalho de forma colaborativa exige habilidades interpessoais de grupo, que podem levar tempo a serem construídas, como confiança, comunicação, resolução de problemas e conflitos (WOOD, 1998). Para o autor, poucos professores e profissionais de apoio tem tido a oportunidade de receber formação e praticar habilidades colaborativas. Por isso, não basta a intenção voluntária dos profissionais para trabalhar em colaboração, é preciso formação e treinamento dessas habilidades para o sucesso do trabalho colaborativo.

E para que se tenha um trabalho efetivo nesse modelo alguns fatores precisam ser considerados. De acordo com Argueles, Hughes e Schumm (2000), sete fatores alavancam o sucesso do Coensino, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Fatores de sucesso para o Trabalho Colaborativo

Fatores para o sucesso do Trabalho colaborativo	
1) Hora de planejamento	É o momento para compartilhar ideias para a execução do trabalho comum em sala. Neste momento os profissionais idealizam adaptam, avaliam e compartilham responsabilidades no desenvolvimento do trabalho.
2) Flexibilidade	É uma característica fundamental, pois ambos se abrem a vivenciar novas rotinas e propostas, sempre respeitando os estilos pessoais de cada envolvido.
3) Correr riscos	Cada aluno apresenta características peculiares, neste sentido, não há um caminho pronto para ser seguido. Assim, é preciso se arriscar a novas metodologias e atividades.
4) Definição de papéis e responsabilidades	A importância dos profissionais é igualitária, porém definir de forma clara a ação de cada um evitará discórdia e abandono do programa.
5) Compatibilidade	Embora cada profissional possa ter suas filosofias e metodologias neste trabalho a ideia é que se discuta e se chegue a uma proposta comum compartilhada por ambos.
6) Habilidades de comunicação	Muitas dificuldades poderão surgir no processo, por isso as oportunidades de diálogo são fundamentais no sentido de saber ouvir e falar para que se alcance uma proposta comum.
7) Suporte administrativo	Refere-se a equipe gestora da escola que colaborará para que os erros se tornem reflexões e que sejam pensados e executadas reais propostas de mudança.

Fonte: Argueles, Hugles e Schumm- 2000.

Algumas vezes professores de educação especial, de ensino comum e diretores não conseguem ser flexíveis para novas possibilidades administrativas na rotina de tarefas e diferentes estilos de ensino e manejo com a classe (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), a falta de tempo para planejar em conjunto é um impedimento no relacionamento entre professores de educação especial e de ensino comum. No Brasil, os primeiros, normalmente trabalham em suas SRM no período oposto ao que o segundo leciona, dificultando assim a comunicação entre eles, não existindo, portanto, tempo para planejar juntos, trocar experiências sobre as estratégias para aprendizagem. Além disso, em alguns contextos educacionais, a remuneração salarial desses professores é diferente, causando certo desconforto quanto à valorização do profissionalismo e dos conhecimentos de cada um.

O trabalho em colaboração pode ser atravancado por diversas dificuldades, já que professores de ensino comum e de educação especial sempre fizeram parte de um sistema que os separou da mesma maneira que isolou e categorizou os alunos (WOOD, 1998). O professor de ensino comum está acostumado a trabalhar de forma solitária em sua sala de aula, assim como o professor de Educação Especial habituado a trabalhar em sua sala. Por isso, ser flexível no trabalho em conjunto é importante para que os dois professores possam expor suas ideias e partilhar conhecimentos e experiências sem que se estabeleça um campo de disputa em sala de aula, e sim o respeito em relação aos saberes que cada um possui.

Quando uma escola adota a forma de trabalho em Coensino supõe-se que muitos professores estarão pela primeira vez se deparando com a necessidade de tomar decisões conjuntas em relação a variados aspectos do ensino. A necessidade de mudança de estratégias, de ouvir novas ideias, de conviver com outro profissional em sala de aula podem gerar desconfortos, tensões, discordâncias. Por isso, recomenda-se a comunicação frequente entre os profissionais. Para Nelson (2014), as discussões, os questionamentos e até mesmo os desacordos entre os colegas de profissão criam mais oportunidades para o crescimento, mudanças e sucesso nas aulas do que quando um trabalha solitário, cumprindo seu papel.

Momentos de formação prévios sobre propostas de trabalhos, tempo para conhecer os estilos e as filosofias de ensino de cada professor e tempo para planejar o ato de ensinar são etapas que perpassam a habilidade da comunicação. Entende-se que essa habilidade não indica apenas aprender a falar e a planejar com o outro o ato de ensinar, envolve também, o aprendizado em tomar decisões sobre o ensino da turma conjuntamente e, principalmente, o aprendizado em escutar. Escutar o outro, suas angústias, suas expectativas, seus medos, seus ideais e, nessa escuta, aprender com o outro para se respeitarem mutuamente e buscarem os melhores caminhos para um trabalho em conjunto (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Um sistema de ensino não pode se autoproclamar inclusivo, porque um ou alguns professores buscam implementar princípios inclusivos dentro de duas salas de aula. O papel da gestão escolar é muito importante para efetivar e possibilitar condições favoráveis à inclusão de alunos elegíveis ao serviço de educação especial, por exemplo, a luta por contratação de profissionais especializados e de acordo com as necessidades dos alunos, a disponibilização de recursos materiais, a construção de currículos acessíveis garantidos no Projeto Político Pedagógico da escola, a fomentação de formação continuada para seus profissionais e investimento na acessibilidade dos ambientes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Além dos fatores apontados anteriormente, acrescenta-se mais um elemento primordial para o êxito do Coensino. Trata-se da formação dos futuros e atuantes profissionais que trabalham ou trabalharão na escolarização de alunos elegíveis ao serviço de educação especial, em escolas de ensino comum. Identificou-se que um dos fatores de resistência dos professores em trabalhar com esses alunos é o desconhecimento em relação às deficiências e às metodologias de ensino para favorecer a escolarização de todos em classes comuns (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Não que estes conhecimentos facilitarão o trabalho dos professores: a eles caberão a realização da avaliação, a fim de conhecer as potencialidades e dificuldades da sua turma, para assim serem capazes de traçar as estratégias de aprendizagem.

Comumente, professores iniciantes relatam não ter formação suficiente para trabalhar com esses alunos e professores atuantes reclamam da falta de recursos de formação para atualização de seus conhecimentos. Portanto, implementar o Coensino como filosofia de trabalho implica, antes de tudo, em formar os seus profissionais para a construção de habilidades colaborativas e, principalmente, para ter fundamentos teóricos que sustentem a construção de uma cultura colaborativa e inclusiva no ambiente de trabalho,

Para Fernandes (2015, p. 284)

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve-se pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns tendo como possível diversidade do cotidiano escolar de alunos com necessidades especiais.

A autora citada considera emergente a necessidade de uma formação docente satisfatória, com foco na atuação no contexto da inclusão escolar, que ofereça subsídios teóricos e práticos destinados à ação pedagógica, contemplando o ensino para todos e promovendo o acesso ao conhecimento aos alunos no contexto do ensino comum.

Quando se fala em conhecimento de metodologias educativas efetivas no contexto da sala de aula na perspectiva da educação inclusiva, se faz necessário pensar em modelos de formação docente que ampliem, reconstruam e possibilitem novas formas de ação entre os profissionais para que possam dar conta desse enorme desafio. Portanto, formações que impliquem na construção de

um trabalho colaborativo podem ser um possível caminho rumo à educação mais acessível para todos.

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aula e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. As adaptações e outras práticas inclusivas vão depender essencialmente da visão que têm os professores e toda equipe escolar sobre o currículo e sobre o sentido da inclusão escolar para os alunos PAEE. Do mesmo modo, também dependerão do trabalho em conjunto de profissionais especializados no suporte aos professores em sala de aula (ZERBATO, 2018, p. 43-44).

Com base na literatura e em experiências práticas relatadas (KEEFE; MOORE; DUFF 2004; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014) foram identificados quatro saberes fundamentais de que os educadores devem se apropriar para o sucesso na criação e manutenção das relações no trabalho em Coensino: 1) Conhecer a si mesmo; 2) Conhecer o seu parceiro; 3) Conhecer seus alunos; 4) Conhecer seu ofício.

Dessa forma, no Coensino, cada profissional deve ter clareza do seu papel e da sua responsabilidade em sala de aula. Como compartilharão um objetivo único, a promoção do aprendizado para todos os alunos em uma única sala de aula, ora seus papéis se mesclarão ora serão específicos, conforme mostra o Quadro 4, com base em French (2002).

Quadro 4- Papéis e responsabilidades no Coensino.

Professor do ensino comum	Professores especialistas	Os dois professores
Planejar atividades e aulas gerais.	Planejar os objetivos individuais do aluno ESEE e criar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dessas aulas.	Avaliar e rever, quando necessário, o desenvolvimento das aulas/estratégias utilizadas para o ensino do conteúdo e aprendizado dos alunos.
Incorporar as adaptações dentro dos conteúdos/unidades do currículo escolar, discutindo essas orientações.	Prescrever adaptações para os alunos e discutir as orientações com o professor da sala comum.	Discutir as diferentes possibilidades de desenvolver um mesmo conteúdo para o acesso ao aprendizado de todos.
Apresentar ao professor especialista o currículo do ensino geral para a turma	Desenvolver possíveis adaptações, recursos e estratégias para apresentação desse currículo à turma.	Avaliar o currículo e o que pode ser modificado/adaptado para o melhor desenvolvimento do ensino aos alunos.
Preparar a turma para receber o segundo professor da classe e esclarecer o papel de cada um dentro da sala de aula.	Apresenta-se à turma e esclarecer o seu papel em sala de aula.	Apresentar e discutir com a equipe escolar o papel de cada profissional, numa escola que se quer tornar inclusiva.
Construir junto aos alunos os combinados da sala de aula.	Conhecer os combinados da sala de aula para também realizá-los.	Decidir as forma de manejo da sala de aula para que um professor não desautorize o outro em relação aos combinados as sala (horário de ir ao banheiro, sair da sala, levantar, etc.).
Avaliar o progresso acadêmico e individual da turma, incluindo o dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial.	Avaliar o progresso individual do aluno ESEE.	Conversar com as famílias sobre o desenvolvimento dos alunos e buscar parcerias tanto com as famílias e/ou outros profissionais, para a promoção de um aprendizado mais efetivo para todos os alunos.

Fonte: Adaptado de French, (2002).

Garantir tempo para que os professores planejem, discutam e elaborem as estratégias de ensino, a fim de permitir o acesso e o aprendizado de conteúdos e habilidades de todos os alunos, é o papel da equipe gestora, pois ela pode viabilizar as ações necessárias para com planejamento e execução de práticas inclusivas.

Entretanto, uma das dificuldades para tornar o Coensino um trabalho efetivo, enquanto serviço de apoio especializado à inclusão escolar é a falta de suporte administrativo da equipe que gere a escola e da equipe gestora do sistema educacional de um determinado contexto. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019). Todos os profissionais que trabalham no sistema de ensino, incluindo a gestão administrativa, devem ter clareza dos princípios da educação inclusiva e estarem de acordo em colocá-los em prática, caso contrário, é inevitável o fracasso da escolarização dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial ocorrendo uma destruição em cadeia que se inicia no topo da pirâmide escolar, ou seja, surgiria uma não ação e retirada de responsabilidade da direção, e por consequência, um descompromisso dos professores e funcionários. Por isso, vários aspectos dependem da atuação da gestão escolar para a efetivação do Coensino.

Quando os professores não aderem ou resistem à proposta de trabalhar em colaboração a dificuldade de colocá-la em prática torna-se muito maior. Os professores que optam por trabalhar colaborativamente, inclusive encorajado pelo suporte administrativo, encaram o trabalho com outro professor como um meio de se tornarem melhores em sua própria função. Para estes, dividir ideias e recursos faz uma real diferença na qualidade do ensino. Por isso, a construção de uma cultura colaborativa na escola acontece a longo prazo e por meio da determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional – gestores do sistema (municipal, estadual ou federal) das redes de ensino, gestores escolares, professores, demais profissionais, famílias e os próprios alunos.

O Coensino tem que estar institucionalizado nos documentos oficiais da educação, para que se garanta o direito do serviço de apoio aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial e não se caia no risco de acontecer apenas em momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar juntos.

A falta de tempo para planejamento em comum inviabiliza o Coensino, conforme já apresentado. Os professores que visam trabalhar nesta proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar, quando possível, e acaba se limitando a preparações superficiais ou trabalho individual.

Outro entrave para a efetivação do Coensino é a ausência de formação continuada dos professores. A formação em serviço baseada em práticas colaborativas é necessária e precisa ter prioridade dentre os inúmeros cursos oferecidos para os profissionais da educação. Os gestores podem ser a peça principal para a promoção desses cursos em suas escolas, fomentando a promoção

de formações continuadas que abordem o trabalho em colaboração na Perspectiva da Educação Especial na Educação Inclusiva.

Para Zerbato (2014) aos professores e demais profissionais da educação devem ser oferecidos formação inicial e continuada de qualidade para poderem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão escolar. Formações que abordem as suas preocupações em salas de aula podem reduzir a resistência diante desse trabalho. A principal barreira pode ser a da atitude, que só pode ser alterada por uma prática bem-sucedida. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todos os aspectos da organização escolar devem ser cuidadosamente planejados para o sucesso desse desafio, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais.

A educação inclusiva exige o debate e a reflexão visando mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola. Dessa forma, o trabalho em Coensino pode se tornar um meio para atingir uma aprendizagem mais rica e significativa para todos os alunos matriculados no ensino comum (ZERBATO, 2014).

A divulgação de experiências exitosas do Coensino, enquanto estratégia de apoio especializado para a inclusão escolar também é fundamental, pois muitos profissionais desconhecem as propostas do Coensino.

Propor uma nova forma de trabalho para um sistema de ensino que há décadas funciona da mesma forma é desafiador, e como em qualquer outro processo, o Coensino implicará que os profissionais passarão por estágios de adaptação até atingir o objetivo final da colaboração.

De acordo com Vilaronga (2014) o estágio colaborativo é o que se almeja, mas estar em um dos estágios já é um grande avanço no cotidiano das escolas, principalmente por essa junção ser inovadora para alguns professores e para alguns municípios que apenas vivenciaram o ensino paralelo, complementar ou suplementar. Assim, essa relação de trabalho tem a natureza de ser um processo adaptativo que, portanto, leva tempo e precisa ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida, ser considerada nos processos de formação, que deve envolver tanto um componente de formação inicial, mas que só vai se completar na formação continuada através do exercício profissional que precisa fornecer oportunidades em que os profissionais possam exercer essa prática e refletir sobre ela.

2.1 Coensino no Brasil: algumas experiências e estudos

De acordo com Capellini e Zerbato (2019) a troca e a soma de conhecimentos entre os professores da educação especial e do ensino comum podem ser de extrema relevância para o sucesso e aprendizagem, tanto para os alunos elegíveis para o serviço de educação especial como

para os demais. O Coensino vem acontecendo em algumas regiões do país, ainda de maneira tímida, às vezes, como foco na pesquisa, outras como formato de estágio na graduação e pós-graduação de cursos de Educação Especial e, outras vezes ainda, como estratégias e metas de algumas secretarias municipais de educação.

Nessa perspectiva, professores de educação especial não vão às escolas para orientar, criticar ou ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos. Assim, é interessante apresentar experiências de sucesso em Coensino e revisar estudos que embasam essa proposta para melhor entender os limites e possibilidades deste formato de trabalho. No Brasil, diversas pesquisas já foram realizadas (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; BEDAQUE, 2011; RABELO, 2012; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; MENDES, 2016; ANUNCIAÇÃO; PEREIRA, 2017; SILVA; ZERBATO; ARARUNA, 2018; SILVA, 2020).

Os estudos acima mencionados mostraram que a proposta de Coensino tem como característica ser adaptativa e que requer tempo para haja mudanças contextuais, independentemente do nível de ensino investigado. Deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela. Entretanto, se não houver idealização minuciosa do projeto ou se os papéis desempenhados pelos professores forem indefinidos, esse tipo de suporte pode resultar em dificuldades para ambos os educadores, assim como para os gestores.

Compreende-se, de acordo com Mendes e Vilaronga (2017) que é preciso olhar para o modo como estes professores se aproximam dos saberes pedagógicos e o tipo de atitude diante do saber. Oferecer espaços mais frequentes para discussão e instigar o diálogo reflexivo sobre as problemáticas reais é de extrema importância e a melhor forma é a formação em serviço.

O estudo bibliométrico de Santos e Lopes (2020) revelou que a quantidade de pesquisas sobre o Coensino condiz com o que a literatura da área revela sobre a escassez de publicações no País, sendo “[...] um serviço de apoio que ainda não é conhecido ou é pouco realizado, a não ser em alguns casos específicos e experimentais” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 142). Ainda é possível notar que quando se trata do serviço de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil por meio desse serviço, o número de pesquisas relacionadas ao tema se reduz ainda mais. De acordo com as autoras, no período de 2010 a 2017, apenas oito estudos atenderam essa modalidade de ensino, sendo duas dissertações e duas teses (OLIVEIRA; ROCHA, 2013; MENDES; CANEQUIM, 2016), e quatro artigos (CARNEIRO, 2012; DAVID; SORIANO, 2014; MENDES, 2017).

Os estudos de Carneiro (2012), Soriano e Oliveira (2014) contemplaram em seus objetivos reflexão e análise referindo-se às políticas públicas ou documentos do Ministério da Educação.

Além da revisão de literatura, nos objetivos do estudo de David e Capellini (2014) se acrescenta a verificação de conhecimento dos professores sobre o Coensino na Educação Infantil. Já no estudo de Mendes e Galvani (2017), o objetivo voltou-se para a descrição e análise do processo de uma intervenção entre os professores do Ensino Comum e da Educação Especial com vistas à formação baseada no Coensino e na adaptação de atividades.

Oliveira (2013) destacou a importância do investimento na formação de professores, ideia ratificada por David e Capellini (2014) ao considerarem necessária a formação continuada de professores do ensino comum a fim de que se possam esclarecer e pontuar questões ligadas à esfera de atuação dos professores da educação especial. Estes últimos, por estarem familiarizados com as necessidades educacionais dos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, podem compartilhar saberes, indicar estratégias e recursos pedagógicos, oferecer suporte na elaboração de adaptações curriculares, sugerir formas de avaliação e dar suporte aos docentes e discentes. Essa visão é confirmada por Vilaronga (2014) ao declarar que os professores da educação especial contribuem com conhecimento especializado sobre esses alunos, com diferenciação pedagógica e com adaptações curriculares que permitem o acesso ao conhecimento em sala de aula comum.

Os resultados da pesquisa de Mendes (2016) evidenciaram que o Coensino enquanto serviço de apoio pedagógico favorece o desenvolvimento de crianças com deficiência na educação infantil, melhorando a participação e a permanência delas nas atividades. Contudo, a autora revelou a necessidade de ainda se difundirem mais informações sobre os temas envolvidos no Coensino e a forma de este se realizar na prática. Em relação a isso, Carneiro (2012) apresentou o desafio de criar modelos de colaboração em que ambos os professores, comum e especializado, unam seus saberes a fim de que todos os alunos se desenvolvam e acessem o conhecimento.

Carneiro (2012) e Mendes (2016) consideram que o trabalho de colaboração entre profissionais da educação especial e ensino comum promovem o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, inclusive de alunos sem deficiência. A transversalidade da educação especial é garantida desde a educação infantil (BRASIL, 2008). Sendo assim, Carneiro (2012), ao refletir sobre a educação inclusiva, afirma que é nessa primeira etapa de ensino que mudanças de paradigmas devem acontecer. A educação especial na perspectiva inclusiva assume papel importante ao oferecer apoio aos professores do ensino comum para que crianças desde cedo aprendam a conviver com as diferenças. Diante disso, “[...] o trabalho colaborativo precisa ganhar espaço para que a escola inclusiva deixe de ser uma utopia e passe a ser uma realidade” (SORIANO; OLIVEIRA, 2014).

Para que o Coensino ganhe espaço enquanto trabalho colaborativo entre professores da educação especial e do ensino comum em sala de aula, Mendes (2016) e Mendes e Galvani (2017) abordaram a necessidade de regulamentação desse serviço, pois, embora o apoio colaborativo seja

citado nas bases legais brasileiras (BRASIL, 2001), não há regulamentação em documentos oficiais que ampare a implementação desse modelo de serviço nas escolas do País.

Apreende-se, dessa forma, que um dos fatores mais importantes para o sucesso da inclusão escolar é o trabalho em parceria dos profissionais envolvidos, porém a escola não está preparada para promover e possibilitar a colaboração entre os professores, pois esta exige uma mudança na cultura escolar e nas formas de se trabalhar em sala de aula. A fim desta promoção, a formação inicial e continuada de qualidade deve ser oferecida aos professores para conseguirem lidar de forma eficaz com os desafios da inclusão. Formações em serviço que abordem as preocupações dos professores em salas de aula podem reduzir a resistência à inclusão. Competências dos professores, por si só, não são suficientes. Todas as dimensões da organização escolar devem ser cuidadosamente planejadas para acontecer a inclusão escolar bem-sucedida, incluindo a elaboração do currículo, instalações, serviços de apoio, colaboração e envolvimento dos pais (VILARONGA, 2016).

Diante do exposto este estudo buscou atender os objetivos da pesquisa, os quais foram:

Objetivo geral: analisar as possibilidades do Coensino, a partir das práticas pedagógicas dos professores da educação especial e do ensino comum, voltadas para as crianças com TEA, na educação infantil.

Objetivos específicos: analisar as práticas desses professores antes e depois dos encontros temáticos sobre Coensino e se estes impulsionaram a reflexão sobre as mesmas; identificar as possibilidades, os obstáculos, desafios e limites do Coensino.

SEÇÃO 3 - MÉTODO

O presente estudo foi baseado na abordagem qualitativa, pois esta leva ao contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1988). Na pesquisa qualitativa busca-se entender os fenômenos envolvidos no contexto. As questões e hipóteses podem surgir antes, durante ou depois da coleta de dados ou mesmo da análise desses dados, sendo que essas mesmas hipóteses podem ser provadas ou não em seu processo de interpretação (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Caracteriza-se como pesquisa-intervenção em relação aos objetivos, uma vez que se insere em estudos voltados para intervenções em educação, especificamente aquelas que envolvem a ação docente e o processo de ensino/aprendizagem. Esta metodologia é potencial para simultaneamente propor práticas pedagógicas mais inovadoras ou aperfeiçoar as já existentes produzindo novos conhecimentos teórico-práticos nelas baseados. De acordo com Salustiano (2006) a condição inicial para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa são as motivações e interesses comuns vinculados aos participantes do estudo, assim como a definição dos papéis, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos.

O sentido do termo “intervenção” adotado nessa investigação volta-se para o referencial teórico-metodológico de fundamentação na “intercessão e mediação” no processo de formação de professores, em que há a construção de um saber sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica, ou seja, é uma experiência de troca de subjetividades entre participantes (professores, alunos) e pesquisador. Segundo Sannino e Sutter (2011), este tipo de pesquisa tem sido aplicado em investigações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, cujas práticas são planejadas, executadas e analisadas com o intuito de desenvolver e potencializar o conhecimento educacional produzido pelos participantes.

Isto posto, reitera-se a opção metodológica pela pesquisa-intervenção, pois considera que o estudo desenvolvido defende que fazer educação implica na construção coletiva e compartilhada, na ação teoria-prática e na ação-reflexão.

Dessa forma, partindo do objetivo proposto e da metodologia selecionada para a pesquisa, o delineamento do estudo envolveu quatro etapas que serão apresentadas de forma cronológica para elucidar o caminho realizado durante a investigação:

Etapa Preliminar: Conduzir dos procedimentos éticos.

Etapa I: levantar informações sobre a demanda da SME e conhecer o serviço de educação especial oferecido para a educação infantil.

Etapa II: realizar entrevistas com professores da educação especial (PEE) e do ensino comum (PEC).

Etapa III: organizar e ministrar os encontros temáticos com os professores da educação especial e do ensino comum sobre a proposta do Coensino.

Etapa IV: analisar os dados da pesquisa.

Por fim, a presente seção objetivou discutir o método utilizado para a realização da pesquisa; contextualizar o município investigado e descrever a trajetória da pesquisa: os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos éticos, de coleta e análise adotados durante o período do presente estudo.

3.1 Contextualização da pesquisa

O município onde a pesquisa foi realizada situa-se no centro-oeste do Estado de São Paulo e atende aproximadamente 379 mil habitantes (IBGE, 2020).

A Secretaria Municipal de Educação do município participante da pesquisa administra um amplo sistema de ensino envolvendo escolas de Educação Infantil; de Ensino Fundamental; classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. De acordo com a CDEE, o município conta com 65 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), sendo 21 unidades em tempo integral; 22 unidades em tempo parcial e 22 unidades que atendem tanto o parcial quanto o integral. Ainda, atribui verbas de subvenção às creches conveniadas, num total de 29 instituições filantrópicas.

Cumprir mencionar que as práticas adotadas o atendimento do aluno ESEE, são ações pedagógicas especializadas que visam à acessibilidade curricular, considerando singularidades e estratégias que viabilizem a participação e desenvolvimento exitoso desses alunos no ambiente escolar, em parceria com o professor do ensino comum, de modo colaborativo, não substitutivo às práticas educacionais realizadas em sala de aula comum (SME, 2020).

3.2 Participantes

A amostra reuniu um total de quatro PEE, três PEC; quatro crianças com TEA e/ou em avaliação e uma Coordenadora da Divisão de Educação Especial (CDEE), responsável por articular junto à SME a realização da pesquisa. A identificação dos participantes foi preservada, empregando dados fictícios para garantir o anonimato dos mesmos, como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5– Descrição dos participantes

Identificação	Idade	Formação	Tempo de atuação
CDEE	39	Pedagoga	18 anos na educação especial
PEE1	41	Pedagogo	4 anos na educação especial
PEE2	49	Pedagoga	9 anos na educação especial
PEE3	32	Pedagoga	4 anos na educação especial
PEE4	41	Pedagoga	10 anos na educação especial
PEC1	53	Pedagoga / Fonoaudióloga	14 anos na educação infantil
PEC2	42	Pedagoga	22 anos na educação infantil
PEC3	42	Pedagoga	11 anos na educação infantil

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As crianças (CR) não tiveram participação direta. A pesquisadora apenas as conheceu em sala de aula, na situação de reconhecimento do contexto escolar. Todas encontravam-se na faixa etária de quatro anos, matriculadas no período da manhã. Duas com laudo de TEA e duas em avaliação diagnóstica, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Caracterização das crianças com TEA

Identificação	Gênero	Idade	EMEI	Período	Diagnóstico
CR1	Masculino	4 anos	EMEI 1	Parcial- manhã	Laudo de TEA
CR2	Masculino	3 anos	EMEI 2	Integral	Laudo de TEA
CR3	Feminino	4 anos	EMEI 3	Parcial - manhã	Em avaliação
CR4	Feminino	4 anos	EMEI 4	Parcial - manhã	Em avaliação

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, as parcerias colaborativas articularam-se entre as seguintes duplas de professores, com as respectivas crianças (CR) e escolas.

- PEE1 e PEC1: CR1 – EMEI 1
- PEE2 e PEC2: CR2 – EMEI 2
- PEE3 e PEC3 : CR3 – EMEI 3
- PEE4: CR4 – EMEI 4

3.3 Caracterização do perfil profissional dos participantes da pesquisa

Coordenadora da Divisão de Educação Especial

A CDEE **tinha** 39 anos de idade, era Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Doutoranda em Educação. Há 18 anos na Educação Especial, sendo cinco anos em instituição especializada; três anos na Sala

de Recursos Multifuncional (SRM); dez anos na Secretaria de Educação (quatro anos na Divisão de Educação Especial e seis anos na Coordenação da área da Educação Especial).

Professores da Educação Especial

O **PEE1** tinha 41 anos, era Pedagogo com habilitação em Deficiência Auditiva. Possuía várias especializações *lato sensu* e também *stricto sensu*. Estava no AEE da prefeitura há quatro anos. Acompanhava três escolas no modelo da itinerância e atendia cinco alunos com deficiência. Destes, um com laudo de TEA e outro em hipótese diagnóstica.

A **PEE2** tinha 49 anos, era pedagoga com habilitação em Educação Especial e possuía várias especializações *lato sensu*. Estava no AEE da prefeitura há nove anos. Acompanhava duas escolas no modelo da itinerância e atendia seis alunos com deficiência. Destes, um com laudo de TEA e outro em hipótese diagnóstica.

A **PEE3** tinha 32 anos, era Pedagoga com habilitação em Educação Especial e possuía várias especializações *lato sensu*. Estava no AEE da prefeitura há quatro anos. Acompanhava duas escolas no modelo da itinerância e atendia três alunos com deficiência. Destes, um com laudo de TEA e outro em hipótese diagnóstica.

A **PEE4** tinha 41 anos, era Pedagoga com habilitação em Educação Especial e possuía várias especializações *lato sensu*. Estava no AEE da prefeitura há 10 anos. Era a única que permanecia fixa na unidade escolar. Atendia cinco alunos com TEA, sendo que uma delas estava em avaliação diagnóstica.

Professoras do Ensino Comum

A **PEC1** tinha 53 anos, era Pedagoga e Fonoaudióloga. Não possuía especialização *lato sensu*. Estava há 14 anos na educação infantil. Cumpria carga horária de 30 horas, sendo 20 com os alunos e dez em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual).

A **PEC2** tinha 42 anos, era Pedagoga e não possuía especialização *lato sensu*. Estava há 22 anos na educação infantil. Cumpria carga horária de 30 horas, sendo 20 com os alunos e dez em HTPC e HTPI.

A **PEC3** tinha 42 anos, era Pedagoga e possuía várias especializações *lato sensu*. Estava há 14 anos na educação infantil. Cumpria carga horária de 30 horas, sendo 20 com os alunos e dez em HTPC e HTPI.

3.4 Contexto escolar

O sistema de ensino do município participante da pesquisa apresentou como princípio que o ensino de qualidade é aquele que socializa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, promovendo e potencializando o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo: crianças, famílias e profissionais da educação, buscando contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos. Sendo assim, cada escola tem autonomia para construir, com sua comunidade escolar, seu projeto político pedagógico.

O contexto escolar das quais PEE, do PEC e crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade estavam inseridos, eram escolas municipais de educação infantil (EMEI) de período parcial e integral (EMEII), todas localizadas em bairros periféricos da cidade. conforme consta no Quadro 7.

Quadro 7- Caracterização das escolas

Escola	Número de crianças atendidas	Idade das crianças	Número de funcionários	Número de professores	Número de salas
EMEI 1	170	2 a 5 anos	17	10	10
EMEI 2	95	2 a 5 anos	11	06	03
EMEII 3	135	4 meses a 5 anos	22	10	10
EMEI 4	325	2 a 5 anos	27	13	07

Fonte: elaborado pela pesquisadora

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados realizou-se durante o ano de 2018, em três momentos que serão apresentados de forma cronológica.

a) Janeiro: Reunião com CDEE para compreensão do serviço de educação especial oferecido na educação infantil. Nesse momento a pesquisadora teve acesso a documentos disponíveis na SME, os quais foram: Diretrizes Gerais do Serviço de Educação Especial; dados internos divisão, como número de alunos com deficiências matriculados no ensino comum; número de professores AEE e o Currículo da Educação Infantil.

b) Fevereiro: apresentação da pesquisa aos diretores das EMEI a fim de permissão para entrevistar os professores nas dependências da escola; reunião com PEE e PEC; observação dos alunos com TEA no contexto da sala de aula. Nas situações de entrevistas foi utilizado um gravador digital e para a respectiva transcrição foram empregados fone de ouvido e notebook.

c) Março a Novembro: desenvolvimento dos encontros temáticos com os PEE, na primeira fase (coletiva) e destes com os PEC, na segunda fase (específica). Os encontros realizaram-se nas dependências da SME, em salas equipadas com computador e projetor.

3.6 Instrumentos

Todos os instrumentos elaborados fundamentaram-se em pesquisas anteriores e as entrevistas passaram por avaliação de uma professora de educação especial do município, atuante na educação infantil, indicada pela CDEE.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados deste estudo:

a) Entrevista semiestruturada com a CDEE com a finalidade de levantar as informações sobre a educação especial do município, as necessidades e demandas do serviço de itinerância na educação infantil - **Apêndice 1**;

b) Entrevista semiestruturada com PEE com o objetivo de conhecer a trajetória profissional no AEE e a construção do perfil docente, bem como o reconhecimento da escola que atuava e do grupo de crianças - **Apêndice 2**;

b) Entrevista semiestruturada com PEC com o propósito de conhecer a trajetória profissional na educação infantil e suas experiências com crianças elegíveis ao serviço de educação especial, especificamente com crianças com TEA - **Apêndice 3**;

c) Roteiro para reflexão sobre a prática pedagógica direcionado aos PEE e PEC com o objetivo de refletirem sobre a atividade prática com a criança com TEA (IBIAPINA, 2004) - **Anexo 3**;

d) Autoavaliação “Somos realmente Co-professores?” direcionada aos professores responderem em duplas sobre a parceria colaborativa (VILARONGA, 2016) - **Anexo 4** ;

g) Diário de Campo: registro de depoimentos relevantes dos participantes durante as entrevistas e encontros temáticos; de observações do contexto das escolas.

h) Documentos da Secretaria Municipal de Educação.

3.6.1 Materiais formativos

Os encontros foram elaborados pela pesquisadora e profissionais da educação, da saúde e do direito, denominados na pesquisa como colaboradores. O material elaborado serviu para respaldo teórico da prática pedagógica considerando os pressupostos do Coensino. Ao todo, foram realizados nove encontros temáticos para estimular a reflexão e produção de conhecimentos.

O desenvolvimento e realização dos encontros temáticos sobre o Coensino foram fundamentados em estudos internacionais (ROZO, 2020; COOK, 2010; ARGUELES, 2000; GATELY E GATELY, 2001; CONDERMAN, BRESNAHAN, FRENCH, 2002) e nacionais (ZANATA; CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; MENDES, 2006; VILARONGA; ZERBATO, 2014; SILVA, 2018, entre outros).

Acerca dos outros temas, os colaboradores da pesquisa trouxeram contribuições importantes para os encontros por meio dos seguintes assuntos: Legislação sobre a pessoa com deficiência e as

atribuições do professor do AEE; Desenvolvimento infantil: psicomotricidade e sua importância para a alfabetização; As relações interpessoais/preconceitos acerca da criança com TEA na sala de aula; Currículo e ajustes curriculares para o TEA; Comunicação Alternativa e o acesso à aprendizagem.

3.7 Procedimentos

O projeto foi enviado ao CEP –Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Foi aprovado sob o número CAAE:79107117.8.0000.5400. Após, foi enviado à SME do município participante a fim de obter a autorização para a realização da pesquisa. Por fim, as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para iniciar a coleta de dados.

O delineamento do estudo envolveu quatro etapas que serão apresentadas a seguir.

3.7.1 Etapa I:

Cujo objetivo foi levantar informações sobre a demanda da SME e conhecer o serviço de educação especial oferecido para a educação infantil.

Após a aprovação do projeto pela SME em 08 de março de 2018 iniciou-se o levantamento de demandas com a CDEE. Esse procedimento foi realizado com a finalidade de apresentar os objetivos da pesquisa e conhecer a organização e o funcionamento da educação especial oferecido para a educação infantil, ou seja, o da itinerância; o número de professores especialistas; número de alunos com deficiência, em específico, número de alunos com TEA; as principais demandas, solicitações e dificuldades dos sujeitos investigados, os fatores implicados nessa ação e os impactos na prática pedagógica com os alunos elegíveis ao serviço de educação especial.

A indicação das demandas por parte da CDEE foi o ponto de partida da investigação por considerar que são aspectos primordiais para apreendermos as ações e os contextos vividos pelos professores nas escolas, do mesmo modo que serviu de subsídios para organizar as ações metodológicas do estudo.

De acordo com a CDEE a educação especial no município existe desde 1986. Em 26 de dezembro de 2005, o município criou o Serviço de Educação Especial; a Divisão de Educação Especial passou a ser responsável pela implantação da Educação Inclusiva no Sistema de Ensino do município. Desde então, os serviços foram ampliados, tanto no que diz respeito ao número de alunos atendidos, quantidade de professores e cuidadores quanto aos encaminhamentos para serviços de apoio especializado na área da saúde.

O Sistema Municipal de Ensino do município, por meio da Divisão de Educação Especial, oferece o AEE complementar e/ou suplementar, aos alunos com deficiência (aqueles que apresentam condição de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e altas

habilidades/superdotação), bem como o suporte pedagógico especializado, no trabalho colaborativo (CDEE).

Atualmente, no sistema de ensino do município participante, estão presentes nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, um total de 128 professores especializados e 109 agentes educacionais (cuidadores de crianças, jovens, adultos e idosos, para garantir o processo educacional inclusivo), conforme apontado no Quadro 8. A capacitação desses profissionais ocorre de forma continuada no oferecimento de diversos cursos da área (SME, 2021).

Quadro 8- Dados dos profissionais da Educação Especial

Professor de Educação Especial	
Educação Infantil	60
Ensino Fundamental e EJA	68
Total	128
Agente Educacional	
Educação Infantil	60
Ensino Fundamental e EJA	49
Total	109

Fonte: SME, Agosto de 2021.

A divisão de Educação Especial atende o total 593 alunos elegíveis ao serviço de educação especial, em todos os níveis de ensino, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Alunos atendidos pelo Serviço de Educação Especial

DEFICIÊNCIAS	ENSINO FUNDAMENTAL	CEJA	EDUCAÇÃO INFANTIL	TOTAL
Deficiência Intelectual - DI	103	27	16	146
Deficiência Visual - DV	02	00	03	05
Baixa Visão - BV	05	00	00	05
Deficiência Física - DF	07	00	02	09
Deficiência Auditiva - DA	07	00	10	17
Deficiência Múltipla - DMU	14	07	06	27
Transtorno do Espectro Autista - TEA e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD	76	00	98	174
Altas Habilidades/Superdotação	00	00	00	00
Paralisia Cerebral	07	00	16	23
Síndrome de Down	07	00	16	23
Outras Síndromes	03	00	01	04
Necessidade Educacional Especial	78	00	28	106
Em Avaliação	14	00	41	55
TOTAL GERAL	329	37	227	593

Fonte: SME, Fevereiro de 2021.

Especificamente na educação infantil, o Serviço de Educação Especial atende o total de 227 alunos com deficiências, sendo 16 com Deficiência Intelectual (DI); 3 com Deficiência Visual (DV); nenhum com Baixa Visão (BV); 2 com Deficiência Física (DF); 10 com Deficiência Auditiva (DA); 6 com Deficiência Múltipla (DMU); 98 com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA); nenhum com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S); 16 com Paralisia Cerebral (PC); 16 com Síndrome de Down (SD); 1 com Outras Síndromes (OS); 28 com Transtornos de aprendizagem (NEE); 41 em avaliação.

Sobre a realidade da educação infantil no município a CDEE esclareceu que o município atende toda a demanda da educação infantil, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade, ou seja, aproximadamente 10.500 crianças nas escolas municipais e cerca de 3.400 crianças nas creches conveniadas. Já a faixa etária de zero a três anos, isto é, 1.170 crianças, não é atendida na totalidade, isso porque não é obrigatório.

Esses dados chamam a atenção, visto que o número de profissionais da educação especial (professores e agentes educacionais) é igual a quase dois alunos por adulto, ou seja, é um sistema de ensino que contrata bem, tem recurso humano, porém, falta definir melhor os papéis de cada profissional e o modelo de AEE mais adequado.

Cumprе mencionar que as práticas adotadas no Serviço de Educação Especial, para os alunos elegíveis ao serviço de educação especial, são ações pedagógicas especializadas que visam à acessibilidade curricular, considerando singularidades e estratégias que viabilizem a participação e desenvolvimento exitoso desses estudantes no ambiente escolar, em parceria com o professor do ensino comum, de modo colaborativo, não substitutivo às práticas educacionais realizadas em sala de aula comum (SME, 2020).

Importante ressaltar que não existe neste serviço uma equipe multidisciplinar. A avaliação e o atendimento dessa equipe são prestados nas instituições filantrópicas que oferecem o AEE aos alunos matriculados nas escolas municipais, no contraturno.

Especificamente, para o TEA, o Serviço de Educação Especial disponibilizou um quadro com características do TEA como parâmetro para o professor da educação especial realizar sua avaliação pedagógica e elaborar o relatório técnico pedagógico e executar o plano de ensino individualizado (BRASIL, 2014).

“Ressalta-se, por imperioso, que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem (BRASIL, 2014, p. 4).

De acordo com a ASA (Autism Society of American), indivíduos com TEA, usualmente, exibem pelo menos metade das características listadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Características de indivíduos com TEA.

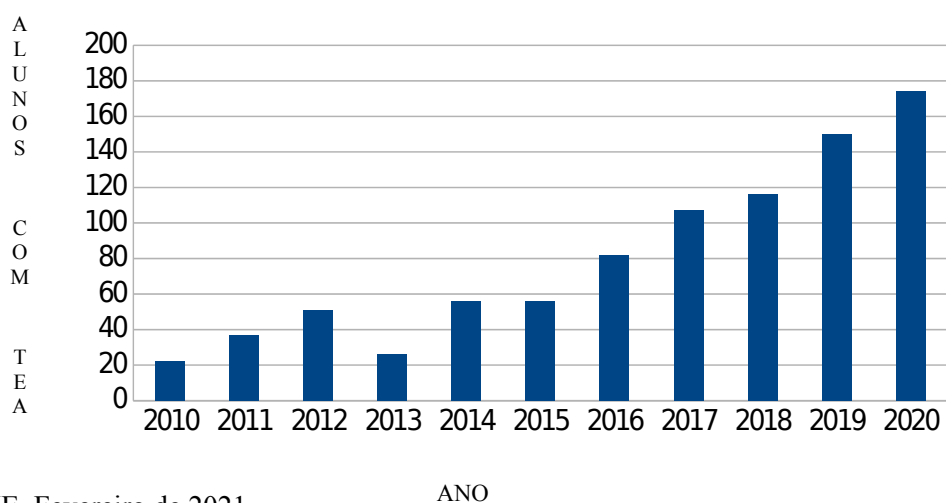
1. Dificuldade de relacionamento com outras crianças.
2. Riso inapropriado.
3. Pouco ou nenhum contato visual.
4. Aparente insensibilidade à dor.
5. Preferência pela solidão; modos arredios.
6. Rotação de objetos.
7. Inapropriada fixação em objetos.
8. Perceptível hiperatividade ou extrema inatividade.
9. Ausência de resposta aos métodos normais de ensino.
10. Insistência em repetição, resistência à mudança de rotina.
11. Não tem real medo do perigo (consciência de situações que envolvam perigo).
12. Procedimento com poses bizarras (fixar objeto ficando de cócoras; colocar-se de pé numa perna só; impedir a passagem por uma porta, somente liberando-a após tocar de uma determinada maneira os alisares).
13. Ecolalia (repete palavras ou frases em lugar da linguagem normal).
14. Recusa colo ou afagos.
15. Age como se estivesse surdo.
16. Dificuldade em expressar necessidades - usa gesticular e apontar no lugar de palavras
17. Acessos de raiva - demonstra extrema aflição sem razão aparente.
18. Irregular habilidade motora (pode não querer chutar uma bola, mas pode arrumar blocos).

Fonte: SME, 2016

Sabe-se que nem todas as pessoas com TEA apresentam essas características, porém a maioria delas está presente nos primeiros anos de vida e variam de intensidade, podendo com o passar do tempo, das intervenções terapêuticas e educacionais ser minimizadas e até superadas.

De acordo com a Divisão de Educação Especial, de 2010 à 2020, o número de alunos com TEA matriculados em todos os níveis de ensino (ver Quadro 14) aumentou de forma significativa, conforme mostra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de alunos com TEA nos últimos anos do município participante da pesquisa



Fonte: SME, Fevereiro de 2021.

Observa-se que em 2010 havia 22 alunos com TEA matriculados. No período de 2011 a 2012 esse número aumentou para 51 alunos matriculados. Já em 2013, houve redução de matrículas, isto porque, de acordo com a CDEE, os alunos que estavam matriculados sem diagnóstico fechado em 2012 saíram da listagem e permaneceram aqueles que apresentaram laudo de TEA. A partir de 2014, o aumento no número de matrículas foi exponencial, chegando em 2021 com o total de 174 alunos com TEA matriculados. Algumas inferências podem ser apontadas:

Esse crescente número de alunos com TEA matriculados nas nossas escolas deve-se aos avanços na obtenção do diagnóstico. Os sintomas ou características são mais evidentes; os professores possuem mais conhecimento para identificação desses alunos e procuram encaminhá-los para avaliação (CDEE).

O aumento no número de casos tem sido discutido na literatura a partir de: maior exposição a fatores causais, número de diagnósticos e maior número de profissionais capacitados para identificação dos sintomas (BISHOP *et al.*, 2017). Mesmo diante de respostas não conclusivas frente a essa questão, destaca-se a relevância social do tema, dado o aumento do número de pessoas, lutando pelos seus direitos, à procura de serviços especializados e de escolas regulares.

A Legislação brasileira prevê a oferta de AEE para os alunos elegíveis ao serviço de educação especial, o que deve implicar no diferencial que garanta o direito ao acesso à escolarização (Mendes, 2014, p. 24). De acordo com Mendes o AEE oferece apoios diferenciados, pois entende que as necessidades desses alunos são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população, como observado no Quadro 11.

Quadro 11- Tipos de serviços de apoio do AEE

Tipos de serviços de apoios	Finalidade
Modelo de sala de recursos	Envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns.
Modelo de serviço itinerante	Envolve o atendimento esporádico do professor especialista, uma vez que ele se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças.
Modelo de consultoria	Envolve a assistência de outros profissionais da educação especial, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, a várias escolas.
Modelo de Coensino	Envolve um trabalho de parceria entre o professor especialista e o professor do ensino comum.

Fonte: MENDES, 2014.

Mesmo sendo o principal modelo utilizado no Brasil, a SRM não supre as necessidades no atendimento aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, pois oferece o AEE, geralmente, em turno contrário ou no mesmo horário de aula, retirando o aluno do espaço em que passa a maior parte de seu tempo, que é a classe comum.

Apesar do aparato legal, como, por exemplo, a Portaria no 948 de 09/10/2007, o Decreto no 6.571 de 17/09/2008b e a Resolução no 4, de 02/10/2009, que procuraram orientar a prática do professor da educação especial na sala multifuncional, pesquisas têm demonstrado a importância do trabalho em colaboração entre esse professor e do ensino comum para que a prática pedagógica seja formulada a partir do planejamento, elaboração e avaliação das atividades, propiciando uma aprendizagem significativa aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial.

A escola encontra desafios na escolarização desses alunos por causa da concepção estereotipada que acomete esse contexto. Todavia, na educação infantil, o professor da educação especial pode elaborar o relatório técnico pedagógico e o plano de ensino individualizado para o aluno com TEA, considerando como essencial o educar e o cuidar por meio de experiências e vivências da infância, por meio de um ensino sistemático, mediador e integral, pois como é sabido, nessa modalidade do ensino, não é (não deveria ser) demarcado o conteúdo, mas sim o desenvolvimento integral da criança: a linguagem, o autocuidado, a compreensão de regras.

Desse modo, a inserção da criança com TEA na sala de aula comum promoverá a interação com pares e outros adultos fora do convívio familiar e beneficiará seu desenvolvimento, de forma integral. Tal promoção não é vislumbrada no AEE da SRM, em que o aluno é atendido no período contrário ao que estuda, fora do contexto da sala de aula.

Em relação às demandas da Divisão de Educação Especial, no que diz respeito aos professores especialistas, a CDEE referiu que a principal delas é a necessidade de formação em serviço para os mesmos, o que coadunou com os propósitos da pesquisa. Dessa forma, nessa conversa, os temas dos encontros¹ do primeiro semestre de 2018 foram elencados para a primeira fase (coletiva), em que estes professores seriam convocados pela SME para a participação em horário de trabalho, situação que justificou os encontros mensais, visto que os professores não poderiam se ausentar de suas tarefas por mais de quatro horas mensais.

A CDEE concordou com a pesquisadora que os encontros temáticos do segundo semestre atenderiam os objetivos específicos da pesquisa, em se tratando do Coensino. A CDEE ressaltou que a participação dos professores deveria acontecer de forma voluntária, ou seja, fora do horário de trabalho, pois a SME entendia que essa formação atendia fins pessoais.

1 O desenvolvimento dos encontros temáticos será detalhado na Etapa III.

3.7.2 Etapa II

Objetivou a realização das entrevistas com PEE e PEC. As entrevistas foram realizadas no contexto escolar com o objetivo de conhecer a realidade de cada unidade; as condições de trabalho dos professores (recursos humanos, materiais e arquitetônicos); as possibilidades para o Coensino; conhecer os professores especialistas para identificação das características do TEA e o funcionamento do serviço de itinerância. Pode-se dizer que com os dados obtidos foi possível o entendimento de cada unidade escolar e o conhecimento de cada item pretendido.

Esta etapa ocorreu durante o mês junho de 2018, sendo de uma a duas entrevistas por semana, todas agendadas previamente, com autorização da SME e da unidade escolar. Inicialmente cinco duplas de professores participariam do estudo, isto é, dez professores no total, porém, como toda pesquisa longitudinal, qualitativa e de campo, aconteceram intercorrências de cunho pessoal que as fizeram desistir. Assim, o total foi de sete professores, sendo quatro da educação especial e três do ensino comum. Cada dupla de professores foi entrevistada no mesmo dia, na escola de atuação, porém, em momentos diferentes.

A escola disponibilizou a sala dos professores, biblioteca e salas de aula para a realização das entrevistas. Estas seguiram o modelo semiestruturado e tiveram como objetivo aprofundar algumas questões a serem investigadas: as concepções sobre o TEA e Coensino; práticas inclusivas na educação infantil.

Com os objetivos traçados buscou-se compreender a situação de trabalho das duas modalidades de professor (educação especial e ensino comum). Dessa forma pode-se explicitar as condições e dificuldades apontadas para realização da articulação entre os professores pesquisados. Em média, a duração das entrevistas foi de 1h20min, gravadas em áudio e transcritas o mais fielmente possível, de forma que a transcrição não diferisse da linguagem original, tendo-se constituído, assim, um conjunto de informações a submeter a análise. Apresenta-se no Quadro 12 a duração das entrevistas.

Quadro 12 - Duração das Entrevistas

Identificação	Duração da Entrevista
PE1	01h11min00seg
PE2	01h19min26seg
PE3	00h38min26seg
PE4	01h09min05seg
PR1	00h39min50seg
PR2	00h17min12seg
PR3	00h35min38seg

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da

pesquisa”. Considera-se que os relatos narrados permitem compreender a trajetória dos sujeitos e, por meio da exteriorização oral perceber crenças, necessidades, expectativas, elaborações, possibilidades.

Portanto, considera-se fundamental conhecer, a priori, a forma e as condições de trabalho dos referidos professores, pois através das demandas e dificuldades desses sujeitos a pesquisadora pode se apropriar dos aspectos essenciais na compreensão da realidade investigada. Corrobora-se com Aguiar e Rocha (2007) ao apontarem que “pesquisar é, antes de mais nada, uma atitude que interroga os homens e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas” (2007, p. 654).

Assim, o conhecimento das informações permitiu perceber as nuances envolvidas nas ações e relações estabelecidas entre os professores especialistas da Educação Especial e regentes do Ensino Comum no contexto da prática pedagógica e a organização do trabalho: panorama que será discutido no capítulo de análise dos dados.

3.7.3 Etapa III

Teve por objetivo organizar e ministrar os encontros temáticos com PEE e PEC sobre a proposta do Coensino.

A partir da contextualização da Educação Especial do município fornecida pela CDEE desenvolveu-se um plano dos encontros temáticos para o primeiro módulo (coletivo) envolvendo uma definição do conteúdo, do material, das estratégias de ensino / avaliação e uma proposta de cronograma e carga horária a fim de atender as necessidades da SME. Os temas do segundo módulo (específico) foram definidos pela pesquisadora com o objetivo de possibilitar uma ampliação dos conhecimentos sobre a temática do Coensino e sobre as experiências individuais e coletivas acerca de tal proposta, conforme mostra o Quadro 13.

Quadro 13 - Cronograma dos Encontros temáticos.

FASES	DATA	TEMAS DOS ENCONTROS
Primeira Fase	28/03/18	Apresentação da pesquisa, da proposta dos encontros temáticos. Profa. Me. Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (Unesp - Araraquara)
	25/04/18	Legislação vigente sobre a pessoa com deficiência e as atribuições do professor do AEE. Advogado Thyago Cezar
Coletiva	30/05/18	Desenvolvimento infantil: psicomotricidade e sua importância para a alfabetização Profa. Me. Janaína Gonçalves dos Santos
	27/06/18	Coensino: A proposta do modelo Convite para participação da pesquisa no segundo semestre. Profa. Me. Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (Unesp - Araraquara)
	25/07/18	Entrega do trabalho escrito e avaliação dos temas. Profa. Me. Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (Unesp - Araraquara)

Segunda Fase	21/08/18	Modelo de Coensino: apoio a inclusão escolar Profa. Me. Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (Unesp - Araraquara) As relações interpessoais / preconceitos acerca da criança com TEA na sala de aula Profa. Me. Évelin de O. Rezende Piza (Unesp - Araraquara)
	25/09/18	Currículo e adaptações curriculares para o TEA Profa. / Psicopedagoga Cássia Carolina Braz de Oliveira
Específica	09/10/18	Comunicação Alternativa o acesso a aprendizagem Fonoaudióloga Me. Maria Gabriela Cavalheiro
	05/11/18	Análise da prática / Avaliação da formação Profa. Me. Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (Unesp - Araraquara)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Etapa III envolveu duas fases, a primeira realizada no primeiro semestre de 2018, denominada **coletiva** e a segunda, no segundo semestre do mesmo ano, denominada **específica**. As duas fases foram realizadas nas dependências da SME destinado às formações em serviço dos profissionais da educação.

A fase coletiva atendeu o total de 27 professores da educação especial (especialistas e substitutos) que atuavam na educação infantil, convocados pela SME para formação em serviço. Os encontros temáticos aconteceram entre os meses de março e julho, sendo um encontro por mês, totalizando cinco encontros, com turmas nos períodos da manhã e da tarde. O curso oferecido foi “AEE itinerante no contexto do Ensino Colaborativo/Coensino”, sob a ementa: atribuições e contribuições do professor especialista para a efetivação da inclusão escolar na educação infantil, sob a coordenação da pesquisadora e da CDEE.

No encontro junho, os professores foram convidados a participar da segunda fase da pesquisa (específica) que aconteceria no segundo semestre. Ressaltou-se que deveriam buscar a colaboração do professor do ensino comum que tivesse em sala de aula criança com diagnóstico de TEA. A resposta para a participação poderia ser dada no último encontro (julho) em que entregariam o trabalho final e avaliariam o curso.

A fase específica contou com a colaboração de quatro professores da educação especial e de três do ensino comum (infantil 3 e 4) que tinham em sala de aula crianças com TEA ou em avaliação, entre três e quatro anos de idade. Os encontros temáticos aconteceram entre os meses de agosto a novembro, sendo um encontro por mês, totalizando quatro encontros, no período da tarde. O curso oferecido foi “Modelo do Coensino: apoio à inclusão escolar”, sob a ementa: pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre educação especial e ensino comum – Ensino colaborativo/Coensino, sob a coordenação da pesquisadora. As datas atenderam a disponibilidade dos professores: encontros uma vez por mês, no período vespertino, das 13:30 horas às 16:30 horas.

O desenvolvimento dos encontros temáticos será apresentado a seguir.

O módulo coletivo foi intitulado **AEE itinerante no contexto do Coensino**. Os encontros trataram de temas solicitados pela CDEE para responder à demanda da Divisão de Educação Especial, tais como: Legislação, Desenvolvimento infantil e Ensino Colaborativo. Como produto final foi solicitado um trabalho escrito sobre uma prática com um aluno ESEE que promovesse seu desenvolvimento e que se enquadrasse nos pressupostos do Coensino. Neste caso, os professores que entregaram o trabalho e participaram dos encontros receberam o certificado fornecido pela Unesp e SME, com carga horária de 40 horas, servindo para promoção na carreira. Todos os trabalhos foram lidos e todos os professores tiveram sua devolutiva.

O primeiro encontro temático desse módulo **“Apresentação da pesquisa e da proposta dos encontros temáticos”** teve o objetivo de conhecer os professores da educação especial e o trabalho desenvolvido na modalidade da itinerância.

O segundo encontro temático **“Legislação”** abordou o direito constitucional à educação com ênfase à conceituação da pessoa com deficiência, os direitos à educação, pautados no Estatuto Brasileiro de Direitos da Pessoa com Deficiência; Declaração de Salamanca; Leis Paulistas; Leis Municipais, dentre outras resoluções. Abordou as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado.

O terceiro encontro temático **“Desenvolvimento infantil: psicomotricidade e sua importância para a alfabetização”** apresentou o conceito de desenvolvimento infantil e sua relevância para o processo de alfabetização levando a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

O quarto encontro temático **“Ensino Colaborativo”** abordou os pressupostos dessa modalidade de AEE, como surgiu e os fatores a serem considerados para o seu sucesso. Para tanto, explanou-se os saberes docentes, as dimensões essenciais do Coensino na prática e o papel do professor especialista e do professor regente.

O módulo específico intitulado **Modelo de Coensino como apoio a inclusão escolar** contou com a participação de quatro professores especialistas e três regentes. Aqui o objetivo foi apresentar a proposta do Coensino para ser colocada em prática e atender os objetivos desta pesquisa e abordou temas como: Coensino; As relações interpessoais / preconceitos acerca da criança com TEA na sala de aula, Ajustes Curriculares e Comunicação Alternativa. O curso teve carga horária de 12 horas de atividades no NAPEM (parte teórica) e 28 horas de atividades que deveriam ser realizadas na escola (parte prática). O curso teve início em agosto e terminou em novembro de 2018. Solicitou-se como atividade a filmagem de uma prática desenvolvida pela dupla de professores voltada para a criança com TEA.

O primeiro encontro temático **“Coensino”** retomou o conceito do modelo e enfatizou a parceria entre os professores especialistas e regentes; como acontece tal processo de acordo com os estágios de Gately e Gately (2001). E o tema Relações interpessoais/ preconceito acerca da criança com TEA na sala de aula, abordou as relações sociais da criança com TEA na escola e o papel do professor no processo de socialização.

O segundo encontro temático **“Currículo e ajustes curriculares para o TEA”** abordou as características do transtorno, incidência e principais sintomas na infância que interferem nesta etapa da escolarização, como hiperfoco e dificuldades na interação social. Foram apresentados métodos e modelos, recursos e estratégias, como a comunicação alternativa e suas adaptações para atender o currículo da educação infantil.

O terceiro encontro temático **“Comunicação alternativa e o acesso à aprendizagem de crianças com TEA”**, abordou o conceito de Comunicação Alternativa/Suplementar (CSA) como recurso que objetiva compensar os prejuízos ou inabilidades frente as desordens expressivas e/ou distúrbios da compreensão de linguagem. No caso de crianças com TEA deve-se desenvolver a competência comunicativa – funcionalidade e adequação das habilidades linguística nos domínios linguístico, operacional, social e estratégico. A seleção do CSA baseia-se na escolha do símbolo, recurso, estratégias e técnicas, entretanto a melhor abordagem é aquela em que o indivíduo, sua família e ambiente social consigam se adaptar.

Cabe ressaltar que, no módulo específico, os professores da educação especial, deveriam, junto com o professor do ensino comum, elaborar uma atividade voltada para a criança com TEA, atendendo os pressupostos do Coensino, e filmar esta atividade. Ambos os professores consideraram que a filmagem deveria ser realizada por eles mesmos, que a presença da pesquisadora inibiria seus comportamentos e, talvez, das crianças da turma, em específico, da criança com TEA. Dessa forma, o produto final dessa formação foi o relatório escrito com base no roteiro de Ibiapina (2004) e o vídeo da prática desenvolvida que foi apresentado no último encontro para análise e reflexão da mesma com os demais professores. Essa formação foi certificada pela Unesp e SME com carga horária de 40 horas para fins de promoção na carreira.

No último encontro temático os professores apresentaram os vídeos com suas práticas, a fim de serem discutidas e repensadas. Cada vídeo durou cerca de 20 minutos. Nessa situação foram estimulados a refletirem, em duplas (exceto a PE4, pois sua dupla desistiu da participação) sobre suas ações, a partir de um roteiro adaptado de Ibiapina (2004) envolvendo questões voltadas aos seguintes tópicos: a) descrição das ações realizadas; b) análise sucinta das ações empreendidas; c) confronto das ações e d) reconstrução das ações. Realizou-se o fechamento do trabalho com os professores, por meio de uma auto-avaliação (VILARONGA, 2016). Após esse momento solicitou-se uma avaliação oral sobre os encontros temáticos.

Compreendeu-se que os encontros temáticos favoreceram a compreensão do funcionamento do serviço de educação especial, na modalidade da itinerância. O segundo módulo, especificamente, voltou-se para a investigação das possibilidades do Coensino, a partir de práticas pedagógicas, por meio de atividades desenvolvidas com as crianças com TEA e o planejamento das mesmas, dentro da proposta curricular da educação infantil, considerando os pressupostos do Coensino.

3.7.4 Etapa IV

Teve por objetivo analisar e discutir os dados oriundos das entrevistas realizadas com a CDEE, professores da educação especial e do ensino comum, bem como dos produtos finais dos encontros temáticos.

Os dados coletados foram submetidos a análises constantes a fim de aprimorar as questões previamente definidas. A análise dos dados teve por subsídio os estudos teóricos e metodológicos realizados ao longo de todo o período da pesquisa. Foi realizada de maneira contínua, procurando “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

De acordo com Lüdke e André (1986), é importante nesta etapa que a análise não se restrinja ao que está explícito nos dados obtidos, mas deve-se procurar ir além, desvelando mensagens implícitas e dimensões contraditórias. Buscou-se analisar os depoimentos realizados durante os encontros temáticos, nas distintas respostas dadas nas entrevistas semiestruturadas.

Cada etapa da pesquisa teve seu registro realizado em diário de campo, de forma processual. As informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados foram organizadas a partir da proposta metodológica de triangulação dos dados, cujo documento é gerado por meio de diferentes ferramentas de investigação. Esta opção permite, simultaneamente, uma maior validade dos dados e uma visão ampla do pesquisador no contexto dos fatos, das falas e das ações dos sujeitos.

Em relação às entrevistas, segundo Biasoli-Alves (1998), a análise qualitativa das entrevistas prevê seis momentos cruciais que seriam: 1) construção do roteiro, que permite captar a gama de informação que o projeto pretende, bem como captar as informações de todos os sujeitos da pesquisa; 2) execução das entrevistas e registro literal dos dados, envolvendo os sujeitos na tarefa de informante e gravando todo o seu discurso; 3) transcrição literal; 4) leituras, após as transcrições o processo de análise qualitativa está baseado na impregnação dos dados, para tanto é necessário que o pesquisador leia os dados repetidas vezes em sua integridade; 5) sistematização dos dados, afunilamento dos resultados, delimitação progressiva do foco; 6) redação, concretizando a análise feita, elegendo tópicos e narrativas apoiados na literatura e nas falas dos sujeitos.

Assim sendo, após a transcrição das entrevistas foram realizadas diversas leituras com o objetivo de haver uma impregnação dos dados pela pesquisadora, em seguida foram levantados os

temas abordados em cada grupo de participantes para finalizar com a redação das análises, sendo estas embasadas em estudos da área.

A análise das entrevistas a partir dos depoimentos dos PEE e PEC seguiu os seguintes passos:

1. Levantamento das temáticas mais abrangentes nos relatos relacionadas aos objetivos do estudo;
2. Busca de unidades temáticas menores dentro das temáticas levantadas, que podem ser visualizadas no Quadro 14.
3. Busca das similaridades e disparidades dos relatos dos sujeitos em relação à prática pedagógica e o entendimento sobre o Coensino.
4. Escolha dos depoimentos representativos da unidade temática, com o objetivo de ilustrar as análises;
5. Organização e tratamento dos dados em um texto que demonstrasse as concepções dos sujeitos referentes ao tema analisado.

Após o levantamento das unidades temáticas realizou-se a redação das análises.

Quadro 14 – Categorias de análises das entrevistas com professores especialistas e regentes.

Categorias levantadas	Professores Especialistas	Professores regentes
Organização / Funcionalidade	Do AEE / itinerância	Da Educação Infantil
Experiência profissional	Com crianças com TEA Na Educação Infantil	Na Educação Infantil Com crianças com TEA
Prática Pedagógica	Com a criança com TEA No contexto da sala de aula Atendimento individual Parceria Colaborativa	Com a criança com TEA No contexto da sala de aula Parceria Colaborativa

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No que diz respeito à análise dos dados coletados no diário de campo baseou-se nos passos apontados por Bogdan e Biklen (1994) que consistem em:

1. Diversas leituras dos dados coletados até a impregnação desses pelo pesquisador;
2. Busca de regularidades, padrões e tópicos presentes nos dados;
3. Levantamento das categorias.

Após diversas leituras do diário de campo e dos dados derivados dos instrumentos de coleta de dados foram identificados três focos de análise.

1. **Coensino:** o modelo existente: itinerância – organização e funcionamento.
2. **Currículo e Acesso a aprendizagem:** o currículo na educação infantil e o acesso à aprendizagem da criança com TEA.

3. **Prática Pedagógica:** a concepção que os PEE e PEC têm sobre a sua prática e do seu parceiro em relação ao trabalho realizado com a criança com TEA.

Segundo Triviños (1992) a proposição de triangulação de dados envolve a articulação de coletas de dados, a observação e as anotações do diário, assim como a identificação de dados secundários e pesquisa bibliográfica a respeito do tema estudado. Ainda, de acordo com o autor, a coleta e a análise de dados fazem parte de uma etapa no processo de pesquisa qualitativa, em que as informações se retroalimentam constantemente. Nesse contexto o autor afirma que qualquer ideia do sujeito, documento, etc., é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível.

A partir dos dados triangulados (registro no diário, observações nos momentos dos encontros temáticos e transcrição das entrevistas) organizou-se os resultados em três dimensões. Salienta-se que a separação realizada tem fins didáticos, uma vez que são questões complexas e interdependentes, conforme apresentado no Quadro 15.

Quadro 15 - Síntese dos dados triangulados.

Instrumentos	Organização e Funcionalidade	Dimensões	Prática Pedagógica
Entrevistas e Diário de Campo		Experiência profissional	
Professor da educação especial	Do serviço de educação especial/ itinerância	Com crianças com TEA na educação infantil	Com a criança com TEA no contexto da sala de aula Atendimento individual Parceria Colaborativa
Professor do ensino comum	Da educação infantil	Na educação infantil com crianças com TEA	Com a criança com TEA no contexto da sala de aula Parceria Colaborativa
Focos de análise	Currículo e Acesso a aprendizagem	Coensino	Prática Pedagógica
Categorias	Diferenciação pedagógica	Modelo da itinerância Proposta do Coensino	Desenvolvimento da prática pedagógica

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Por fim, os resultados e discussões foram organizados em três categorias, as quais são:

1- Modelo de itinerância na Educação Infantil, sua organização e funcionamento: aqui será apresentado o Serviço de Educação Especial oferecido Educação Infantil, isto é, o modelo da itinerância, sua organização e funcionamento; o papel do professor especialista, as barreiras oriundas dos requisitos do cargo e as dificuldades no desenvolvimento do trabalho.

2- A prática pedagógica dos professores da educação especial: serão abordados os saberes fundamentais que os professores devem se apropriar para o sucesso na criação das relações no Coensino, ou seja, o conhecimento de si mesmos, do seu parceiro, de seus alunos e de seu ofício, para a construção de suas práticas no contexto inclusivo. Questões sobre o planejamento e o acesso à aprendizagem serão levantadas e discutidas, pois no universo científico de análise das práticas, a

caracterização, os procedimentos e a implementação da diferenciação pedagógica devem ser subsidiadas por um plano de intervenção pautado no ensino colaborativo entre estes profissionais da educação.

3- Construção de práticas colaborativas: serão abordadas as concepções dos professores a respeito do Coensino, as possibilidades e as limitações; os obstáculos e os desafios que dificultam a construção das práticas colaborativas e os aspectos que possibilitam o Coensino na educação infantil. E, finalmente, será analisado se os encontros temáticos impulsionaram a reflexão sobre a prática pedagógica.

SEÇÃO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que a implementação de um modelo único de serviço de apoio aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial, ou seja, o AEE em SRM, não tem sido suficiente para o avanço da inclusão escolar sendo, portanto, necessários outros serviços de apoio e contratação de profissionais especializados de acordo com a necessidade e demanda de cada aluno (MILANESI, 2012; MALHEIRO, 2013).

Uma alternativa que pode ser somada a esse conjunto de serviços necessários é a proposta de Coensino, pois este visa o auxílio à escolarização do aluno por meio do trabalho em conjunto entre os professores da educação especial e do ensino comum em sala de aula (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014; 2018). A concretização do Coensino, entretanto, exige o pensar sobre as responsabilidades de cada profissional no processo de escolarização de tais alunos e as possíveis mudanças nas estruturas organizacionais do ensino.

Os resultados apresentados originaram-se do estudo que teve por objetivo central analisar as possibilidades do Coensino, na educação infantil, a partir das práticas de PEE e PEC, por meio de encontros temáticos sobre o Modelo do Coensino.

O estudo permitiu compreender a organização e o funcionamento do serviço de educação especial oferecido na educação infantil, bem como as condições para a construção de práticas pedagógicas colaborativas entre os sujeitos pesquisados, tendo como foco crianças com TEA, apontando as possibilidades do Coensino.

4.1 Modelo de itinerância na Educação Infantil, sua organização e funcionamento

O trabalho realizado pelo Serviço de Educação Especial se pauta na orientação pedagógica realizada por professores especializados que fazem visitas semanais às escolas para trabalhar com os alunos com deficiências. Na educação infantil, as ações sustentam-se no trabalho colaborativo entre professor de ensino comum e professor itinerante de educação especial: ambos em atuação conjunta planejam, avaliam, direcionam o trabalho pedagógico e de vida diária para esses alunos, no intuito de promover seu desenvolvimento, aprendizagem e autonomia (CDEE).

Segundo o documento Orientações para a Organização de Centros de AEE, o professor especializado deve atuar na escola sob uma perspectiva inclusiva, ou seja, para além do atendimento e acompanhamento direto com o aluno ESEE. Em sua atuação deve promover orientações e ações inclusivas, favorecendo a construção da consciência coletiva de respeito à diversidade (BRASIL, 2010a).

De acordo com a SME é atribuição do Especialista em Educação – Professor de Educação Básica – Especial e Especialista Educação Adjunto – Professor Substituto de Educação Básica –

Especial: realizar o AEE aos alunos matriculados nos serviços oferecidos na SRM e na Itinerância, de forma colaborativa, para promover a inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva.

Cabe esclarecer que trabalho colaborativo e Coensino não são sinônimos. O primeiro presume que a atuação do professor da educação especial pode acontecer dentro ou fora da sala de aula, já o segundo, impulsiona a atuação desse professor dentro desse espaço.

A SME define que professor da educação especial tem as seguintes atribuições:

Como pedagogo:

- Seguir a proposta pedagógica da educação infantil e o currículo Comum do ensino fundamental e participar da elaboração e execução dos mesmos, atuando de maneira colaborativa com o ensino comum;
- Participar ativamente na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, projetos, propostas e políticas educacionais, no que se refere aos princípios e práticas da educação inclusiva.

Como elaborador de recursos:

- Elaborar, produzir e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade à aprendizagem e, utilizar-se de metodologia e estratégias diversificadas para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ESEE;
- Colaborar com atividades e avaliações com ajustes curriculares, em parceria junto aos professores da classe comum;
- Realizar atendimento aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial no contraturno escolar (no caso da SRM), de acordo com suas necessidades pedagógicas.

Como articulador da política da escola:

- Propor um projeto de educação especial, envolvendo parcerias na unidade escolar, com professores de classe comum, cuidador, entre outros atores da equipe escolar, com o intuito de disseminar princípios e valores inclusivos, conforme orientado pela Coordenação de área da Educação Especial – DPPPE/SME.
- Propor uma ação de conscientização sobre - A luta da pessoa com deficiência, em parceria com a equipe escolar. A ação deve ocorrer em data prevista, conforme calendário municipal, com objetivo de informar e mobilizar a comunidade escolar, em especial as famílias, sobre riscos e orientações preventivas, conforme orientado pela Coordenação de área da Educação Especial - DPPPE/SME.

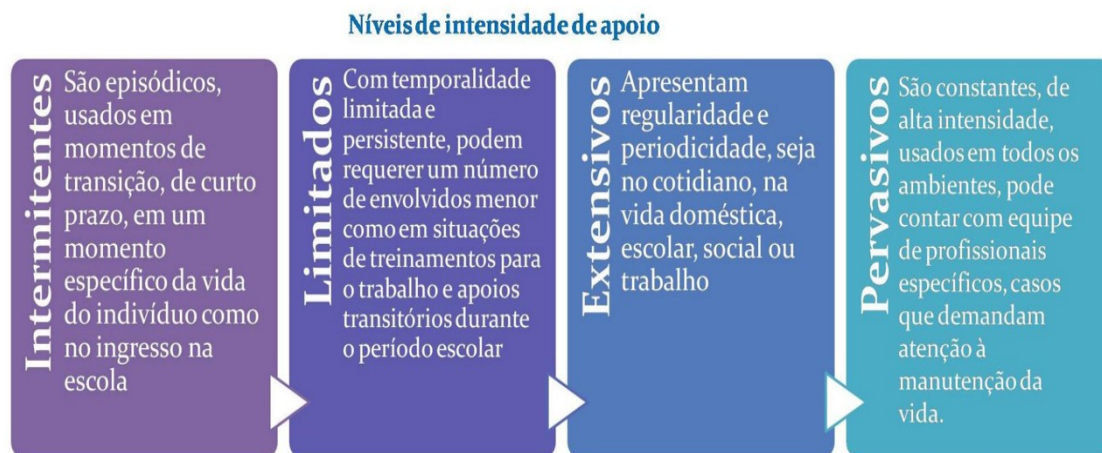
Como identificador:

- Realizar uma avaliação pedagógica para identificação dos critérios de elegibilidade para o serviço especializado, bem como para levantamento da demanda educacional e intensidade de apoios para acesso ao currículo escolar e organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, seguir as orientações da Divisão de Educação Especial, no que tange aos aspectos pedagógicos e administrativos.

A intensidade de apoios é classificada e definida em quatro níveis, a saber, como mostra a Figura 3:

Figura 3 – Níveis de intensidade de apoios



Fonte: SANTOS, 2017.

A organização do Serviço de Educação Especial no município foi um dos motivos das queixas dos professores participantes da pesquisa.

No encontro temático “**Legislação vigente sobre a pessoa com deficiência e as atribuições do professor do AEE**”, ministrado por um advogado colaborador, os professores da educação especial, atuantes na itinerância, manifestaram o descontentamento com a organização e funcionamento do serviço de educação especial, bem como das limitações do cargo, no que diz respeito à progressão na carreira.

Os depoimentos dos professores mostraram que as dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho na escola têm ligação direta com a forma de contratação dos novos professores, que quando iniciam a carreira na prefeitura são considerados adjuntos, ou seja, substitutos pelo tempo do período de avaliação probatória de três anos, o que nessa condição, não lhe é destinado o horário de trabalho pedagógico individual e coletivo, o que implica no cumprimento das atribuições do cargo.

De acordo com a CDEE o município dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos servidores. Nessa Lei, na área da Educação, os professores são separados por divisão. Dessa forma, professores lotados no ensino fundamental só podem pleitear progressão na carreira nessa modalidade de ensino, não podem solicitar a progressão na educação infantil e vice-versa.

O AEE está na Divisão de Educação Especial e esta divisão não permite o acesso progressivo na carreira, como coordenador ou diretor.

A Divisão de Educação Especial escreveu vários documentos, organizou um centro de educação inclusiva para que tivesse uma organização escolar, como é a EJA, para que então, tivesse uma progressão na carreira para ser diretor de educação especial, mas isso nunca saiu do papel. Todos os secretários engavetaram (CDEE)..

De acordo com os professores especialistas do AEE a lei não os ampara.

Eu acho um absurdo. Na área da Educação nós estamos muito atrasados. Muito já se brigou, na justiça inclusive. Dentro da Secretaria a gente achava que concurso público tinha que ser aberto, mas não é. O concurso para diretor não é aberto, é por divisão, ensino fundamental ou infantil, então, nós que somos da educação especial não temos escola, não temos como subir de cargo, a gente não consegue ser coordenador, não consegue ser diretor porque não somos nem do infantil, nem do fundamental, então a nossa briga era: se estou trabalhando há cinco anos na educação infantil eu posso concorrer para ser diretor, não posso? Aí se cogitou a ideia de criar polos, isso há uns 5 anos essa conversa. E a gente ter três polos de educação especial, com três diretores. Eu não concordo com essa ideia. Aonde eu cheguei, eu cheguei. Não vou conseguir ir para lugar nenhum por causa dessa lei. (PEE2).

Por outro lado, como não existe diretor de escola de educação especial, é “permitido”, nem sei se esse é o termo, um professor especialista ser diretor de divisão, como no meu caso, sou professora especialista e diretora da divisão de Educação Especial (CDEE).

E professor, tem direito a concorrer ao cargo de diretor, independente de qual setor está: ensino fundamental, educação infantil ou especial. Exige-se que ele tenha tempo de serviço, Pedagogia, Gestão Escolar... mas, não dar o direito de concorrer é ridículo. Na prefeitura é que está errado! (PEE2).

Até aqui o modelo de AEE itinerante foi apresentado conforme o aparato legal disponibilizado pela SME. A partir de agora, o modelo será apresentado de acordo com a prática dos professores da educação especial, por meio dos seus depoimentos.

Além dos impedimentos da progressão na carreira, os professores justificaram que o modelo adotado na Educação Infantil, o da itinerância dificulta o desenvolvimento do trabalho na escola. De forma unânime os professores especialistas afirmaram que cada professor acompanha, em média, duas ou três escolas, com cerca de três alunos com TEA em cada escola.

Realizo as atribuições do meu cargo duas vezes na semana nesta escola. Aqui atendo 5 crianças com TEA. As orientações são feitas dentro do meu horário, das 7:30 h às 11:30 h (PEE1).

A organização do trabalho acontece conforme a demanda que o ambiente escolar oferece.

Pedi para as professoras combinarem um horário para eu permanecer com elas. Então deixo aberto para elas perceberem, dentro da rotina da turma, qual o horário mais interessante para eu estar junto com o aluno. Eu prefiro assim. Nas atividades mais práticas, em sala de aula, preciso ter mais direcionamento com a criança com TEA. (PEE1).

E a forma que as crianças com TEA chegam até os professores especialistas segue o protocolo do Serviço de Educação Especial.

Algumas crianças já chegam com laudo e outras os professores regentes pedem para avaliarmos de acordo com alguma suspeita. Nesse momento solicito a presença dos pais na escola e começo a avaliar a criança, concomitantemente com a intervenção (PEE3, Patrícia).

A conversa com os pais volta-se para o encaminhamento nas instituições especializadas, para a avaliação. Muitos pais apresentam resistência, outros dizem ter suspeitado e aceitam o encaminhamento (PEE2).

Toda documentação da criança atendida pelo Serviço de Educação Especial permanece na escola em que ela está matriculada e é repassada para o próximo professor que realizará o trabalho pedagógico na escola. O fato de serem “adjuntos”² não permite que atenda a mesma criança por todas as fases da Educação Infantil.

Aqui na prefeitura os professores adjuntos, passam por remoção no final do ano, pode ser que a gente saia ou fique na mesma escola, depende da escolha dos especialistas – eles escolhem antes da gente (PEE3).

Tem um prontuário que é da escola e um que faço a parte, do Serviço de Educação Especial. A nova professora tem acesso aos documentos. Algumas vezes já marquei na escola para passar todas as informações dos alunos atendidos por mim (PEE3).

Além deste aspecto, o fato de serem adjuntos dificulta a realização do planejamento em comum com as professoras regentes que poderia acontecer nos horários de trabalho pedagógico.

O horário pedagógico acontece toda semana, mas nunca participei porque tenho que participar na minha sede. Aqui eu não tenho como. Às vezes eu mudo, com autorização da diretora da escola sede, mas não cria vínculo. Eu tenho que orientar o professor, a família, trabalhar com o professor na sala com o aluno. Então, eu faço o planejamento junto com a Cibele. As crianças vão embora às 11 horas e nos 20 minutos restantes do período planejo com ela ou chego mais cedo. Mesmo durante o desenvolvimento das atividades em sala conversamos e apontamos o que está dando certo ou precisa melhorar (PEE2).

De acordo com Zerbato (2014), ao mesmo tempo que a legislação apontou o trabalho em conjunto entre os professores da educação especial e do ensino comum voltado para as práticas necessárias para promover a efetiva participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, a mesma se contrapôs porque definiu como período de trabalho do professor de educação especial o turno oposto ao do professor de ensino comum, isso no caso das SRM, o que inviabiliza a comunicação entre eles.

No caso do AEE itinerante, como acontece no mesmo período, para realizar todas as atribuições do cargo, o professor da educação especial deveria ser fixo escola. Como é o caso da PE4, uma exceção no corpo docente do Serviço de Educação Especial.

Estou na prefeitura há 10 anos e o mesmo tempo nesta escola. Sou fixa lá pelo meu tempo de atuação, por isso não troca a professora do Especial, só a professora do Ensino comum (PEE4).

Os depoimentos dos professores apontaram que o modelo da itinerância não está adequado para a atuação do professor da educação especial na escola, pois esse formato impossibilita a comunicação, a troca e a parceria com o professor do ensino comum, visto que as visitas semanais ou quinzenais dificultam a continuidade do trabalho, seja no planejamento em comum, na execução do plano de ensino individualizado ou mesmo nas orientações aos alunos e às famílias.

2 Professor adjunto, no sistema de ensino SME participante da pesquisa, é aquele professor ingressante que tornar-se-á especialista no seu cargo, após o período probatório de três anos. Essa forma de contratação não elege o direito em participar dos horários de trabalho pedagógico na escola, o que impossibilita momentos de planejamento em comum e de reflexão da prática.

A alternativa para resolver esse problema é o Coensino, senão em todas as modalidades do ensino, com início na educação infantil, visto que o serviço de educação especial contrata bem e tem número de profissionais considerável para implementar o modelo no seu sistema de ensino.

4.2 A prática pedagógica dos professores da educação especial e do ensino comum

A segunda categoria organizada para discussão dos dados obtidos centrou-se nos quatro saberes fundamentais (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004) que os educadores devem se apropriar para o sucesso na criação e manutenção das relações no trabalho em Coensino, ou seja, o conhecimento de si mesmos, do seu parceiro, de seus alunos e de seu ofício, para a construção de suas práticas no contexto inclusivo. Para tanto, questões sobre o planejamento e o acesso à aprendizagem foram levantadas e discutidas durante os encontros temáticos, pois considerou-se que tais questões devem ser subsidiadas por um plano de intervenção pautado no Coensino entre os professores do ensino comum e da educação especial.

Especificamente, na educação infantil, a prioridade deve ser as funções de cuidar e o educar, de maneira integral, considerando as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção da autonomia (FOREST E WEISS, 2003).

Nesse sentido, o encontro temático **“Desenvolvimento infantil: psicomotricidade e sua importância para a alfabetização”**, reforçou o pressuposto de que o ser humano está em constante desenvolvimento. Algo de novo é incorporado diariamente, seja o simples fato de estar mais velho, quanto o de ter adquirido uma nova habilidade. O movimento exerce função essencial no processo de desenvolvimento. O deslocamento de parte do corpo ou do corpo como um todo está presente em todas as nossas ações, incluindo aquelas mais básicas como as relativas à alimentação e comunicação. Nos primeiros anos de escolarização, principalmente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, a atividade motora é muito importante no estabelecimento de relações entre o ser humano em desenvolvimento e o ambiente que o rodeia.

Na educação infantil o trabalho deve começar pelo corpo, reconhecimento do espaço dele. Do todo para as partes, para assim, ir desenvolvendo habilidades motoras que mais tarde serão importantes para a alfabetização. Tudo a ver com o que foi falado no encontro sobre desenvolvimento infantil (PEE2).

Conforme a criança cresce, vai organizando sua capacidade motora de acordo com sua maturidade nervosa e com os estímulos do meio que a rodeiam. A organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e dos esquemas sensório-motores da criança.

O planejamento de práticas pedagógicas deve possibilitar o acesso à aprendizagem para todos os alunos, isso é respeitar e valorizar a diversidade. Para tanto, o professor do ensino comum tem o direito de usufruir de todo apoio que a escola puder oferecer, desde recursos materiais e arquitetônicos, até os recursos humanos, como o apoio da gestão, a parceria do professor especialista do AEE e de outros profissionais da área da saúde, para que, assim, diante da proposta curricular da Educação Infantil, tenha condição de atender às necessidades diversas das crianças, respondendo aos desafios no contexto escolar, para a educação de qualidade para todos.

Na perspectiva inclusiva, os professores do ensino comum precisam (re)construir, no processo diário do saber fazer suas ações, disposições e reflexões a fim de (re)elaborar respostas para sua prática com os alunos elegíveis ao serviço de educação especial. Desse modo, quando os docentes refletem sobre como ensinar esses alunos e buscam caminhos para isso, estabelece-se, nesse contexto, um processo de (auto)formação. Daí, fazer, refletir, refazer, avaliar são consequências e influências das práticas, num processo de “retroalimentação” (BRAUN; MARIN, 2018, p. 118).

A prática pedagógica predispõe do planejamento de ações que contemplem a diversidade de estilos de aprendizagem e de necessidades educacionais de todos os alunos da classe. Esse planejamento envolve problematizar o cotidiano da sala de aula e atribuir sentidos aos processos de ensino elaborados para eles. De forma geral, exige pensar: para que, para quem, por quê e o quê, ou seja, planejar com o uso de variadas linguagens, com recursos diversificados, com atividades em grupos, em dupla ou individuais, com flexibilizações de tempo e/ou espaço, entre outras diferenciações, significa garantir equidade nas práticas pedagógicas (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Dessa forma, para a elaboração e execução do planejamento das ações, os professores da educação especial e do ensino devem se apropriar de alguns saberes fundamentais para alcançarem o sucesso no trabalho em Coensino.

O primeiro saber fundamental foi Conhecer seu aluno – conhecimento sobre o TEA.

O sucesso da aprendizagem depende do envolvimento dos alunos nas atividades escolares. Para tanto, os professores precisam conhecer seus alunos, ouvi-los, aceitá-los; conhecer seus interesses, suas dificuldades e necessidades. Isso será possível por meio da observação e avaliação contínua.

Sabe-se que as dificuldades comportamentais ou de comunicação de algumas crianças com TEA podem necessitar da mediação do professor para que não se tornem barreiras à participação e aprendizagem na escola, o que coloca o professor em papel de destaque, pois a compreensão do

transtorno, suas especificidades e dificuldades é importante para a elaboração do relatório técnico-pedagógico do PEE e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do PEC.

A fim de abordar o conceito, especificidades e as necessidades educacionais do TEA, no encontro temático **“As relações interpessoais/preconceitos acerca da criança com TEA na sala de aula”**, ministrada por uma colega de doutorado, os professores participantes puderam rever conceitos de aprendizagem e de ensinar; seus papéis e o da escola, para assim, compreenderem o conceito de socialização, os tipos (primária e secundária) e suas características tão importantes para o processo de escolarização que, quando não trabalhadas adequadamente, podem prejudicar o processo de ensino, como observado no depoimento da PEE:

Acredito que a promoção e a aceitação da diversidade por parte do professor regente facilita o relacionamento da turma com a criança com TEA, desta criança com toda a escola. A Marcela, por exemplo, trata a Marina igual as outras crianças. O fato dela atender alunos com TEA na sala de recurso já faz dela uma professora diferenciada (PEE3).

As peculiaridades do espectro, no que diz respeito à interação, são as que mais necessitam de intervenção para o trabalho com a socialização da criança com TEA na escola, uma vez que nesse contexto, a criança pode esquivar-se dos pares e dos professores por ser incapaz de adaptar-se às imprevisibilidades sociais, como iniciar ou manter uma conversa, ser rígida quanto às regras e horários, apresentar déficit na compreensão emocional, não conseguindo colocar-se no lugar das outras pessoas e não ter filtro social, o que pode gerar certo desconforto na sala de aula.

Esses comportamentos podem ser trabalhados por meio do treino das habilidades sociais, que poderão ajudar a criança com TEA a lidar com as demandas das situações interpessoais, favorecendo a construção de relacionamentos saudáveis, produtivos e uma melhor adaptação a diferentes contextos. Durante o encontro temático os professores relataram trabalhar as habilidades sociais por meio das situações cotidianas da escola.

Nossa, para mim é comum fazer isso na escola, só não me atentei que eram as habilidades sociais (PEC2).

Ainda mais na educação infantil, né PEC2, que sempre estamos ensinando a ser seguir regras, aguardar a vez para falar, que é civilidade; se colocar no lugar do amiguinho, cuidar dele, que é empatia; a lidar com críticas, concordar ou discordar de opiniões, que é assertividade; olhar para o amigo quando ele está falando, manter a conversa, ouvir e falar que é a conversação. Muito interessante (PEE2).

Acabamos realizando esse treino durante a prática em sala de aula. Identificando as necessidades da criança com TEA, não só dela, como das outras crianças (PEE1).

Importante o treino dessas habilidades. É um treino para a vida, pois a criança com TEA precisa saber ir na padaria e pedir o pão, saber lidar com outras pessoas, principalmente na vida adulta (PEE2).

Por isso a inclusão deve ser feita já na educação infantil, por que desde cedo a criança com TEA vai lidar com suas dificuldades e a escola vai trabalhar sua socialização (PEE3).

A dificuldade de interação social é uma das principais características de algumas crianças com TEA e os aspectos de socialização podem se tornar um dos grandes desafios em aula. Geralmente os professores do ensino comum apresentam dificuldade em identificar as razões pelas quais os alunos se isolam. Os interesses desses alunos, quando levados em consideração podem contribuir para a maior socialização com os colegas (CAMARGO *et al*, 2020).

Os dados da entrevista apontaram que os professores da educação especial apresentaram conhecimento sobre o TEA pautado na literatura. Em suas concepções o TEA é uma condição neurológica, marcada por dificuldades no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e no comportamento social. Entendem que a genética e fatores ambientais, como complicações no parto ou no período neonatal, desempenham um papel chave nas causas do transtorno e que o TEA pode ser classificado em grau leve, moderado ou severo, dependendo do apoio necessário que a pessoa precisa para realizar as atividades do dia a dia. Estão atualizados sobre a nomenclatura atual “Transtorno do Espectro do Autismo”, por ser um conjunto de comportamentos que afeta cada indivíduo de modo e grau diferente, com uma ampla variedade.

O TEA (transtorno do espectro autista) é um transtorno que acaba afetando os aspectos de comunicação, de interação e de comportamento que às vezes, que quase sempre na escola ele não está habituado a ter, os comportamentos que a escola exige, então acaba afetando na questão da aprendizagem, do ensino e da resposta que seria a aprendizagem. Esta é a inquietação que tem dentro da inclusão da saúde mental (PEE1).

Sei que no transtorno, há dificuldade de interação, de comunicação, de seguir regras simples, de entender os comandos, a dificuldade, por exemplo: a pessoa só falar e não mostrar o visual. Então, nós montamos, uma rotina visual, que ajudou a todos (PEE2).

Eu sei que não tem ainda uma causa definida, que envolve a interação social, o comportamento e a comunicação, que varia muito. Eu comecei a trabalhar com autismo em 2006, então eu já passei por muitas crianças, é muito diferente: como pode ser aquele mais grave, mais agressivo, como pode ser aquele mais calmo, carinhoso, que vem procurar você, buscar contato, que, às vezes, consegue se comunicar, como tem aqueles que não conseguem se comunicar de maneira nenhuma. Acho que no geral assim é isso, o TEA (PEE3).

É um transtorno. Tem a base genética. Mudou agora a nomenclatura. Na época que eu estava fazendo a pós graduação era TGD ainda. Agora eles todos estão dentro do espectro do autismo. Tem uma base neurológica também, eles têm dificuldade em três áreas principais que é da linguagem, do comportamento e a questão da interação social. Afeta a questão do simbolismo - o brincar de faz de conta é o mais complicado (PEE4).

De acordo com Camargo *et al* (2020), as dificuldades da criança com TEA em engajar-se em uma atividade escolar pode estar fortemente atrelada a características do transtorno que são relacionadas à inflexibilidade frente a interesses restritos que possui e/ou rigidez de sequências de atividades ou disposição de objetos na sala de aula. Trata-se de um conjunto de características bastante peculiares que se refletem em dificuldades comportamentais que necessitam ser compreendidas a partir do conhecimento dos interesses e das preferências do aluno e suas dificuldades, mas que são frequentemente interpretadas como birra ou recusa proposital.

Outra característica que pessoas com TEA em geral podem apresentar é a inflexibilidade com mudanças de rotina e a necessidade de uma rotina organizada e sistemática. A organização da rotina é um aspecto essencial para a permanência da criança na escola e deve ser trabalhada e ensinada assim que a criança chega na escola, visando ajudá-la na organização do ambiente e das atividades na busca de autonomia e independência (HUNDERT, 2009).

Os PEC apresentaram o conhecimento sobre o TEA pautado em repertórios do senso comum.

Eu acho interessante e desafiador. É estranho entendeu, você pensar que a criança está presa dentro do seu próprio universo né (PEC1).

Trabalhei por três anos. Cada um tinha uma dificuldade, né. Eu acho que o Davi (CR2) tem menos dificuldade do que as outras crianças que eu tinha (PEC2).

Assim, não consigo vê muita diferença, vejo algumas características diferentes entendeu? O autista só é diferente, ele só aprende diferente, tem um ritmo diferente, pensa diferente, então eu acho normal... não consigo é... distinguir o TEA do outro aluno. Porque se for ver tá dentro de um espectro né, com vários graus(PEC3).

Os depoimentos dessas professoras pautaram-se em concepções dos mais variados repertórios do senso comum. De acordo com o estudo de Santos e Santos (2012), a aproximação com o aluno com TEA não parece conduzir a uma maior familiarização das especificidades do transtorno. Os professores se pautam em diversas concepções, num processo de conhecimento ancorado em variados repertórios. Isso pode estar relacionado à heterogeneidade de características do TEA, como apontado na literatura (FAVORETTO, 2014).

Nesse contexto, a escola pode ser entendida como um contexto propício não somente para a identificação de sinais de alerta, na educação infantil, mas também para intervenção precoce (NUNES, 2015). Isso porque a escola recebe alunos em regime de horário integral ou parcial, e essa modalidade do ensino tem como objetivo promover o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. No caso específico de alunos com TEA, o professor pode viabilizar trocas no espaço escolar para reduzir as dificuldades sociais, minimizando seu isolamento e aumentando sua participação e aprendizagem (CAMARGO; BOSA, 2009).

Dentre as especificidades do TEA os professores participantes apontaram a ausência da fala, a compreensão da rotina e a interação sendo as dimensões de maior dificuldade.

A maior dificuldade da criança com TEA é a comunicação, porque são vias diferentes, cada um tem uma comunicação e, mesmo aqueles que têm uma comunicação oral, se expressam verbalmente, também tem dificuldade, porque nem sempre aquilo que eles falam, é aquilo que eles querem que você entenda e, também o contrário também acontece. Então, quando você faz uma pergunta, você tem que saber, que tipo de pergunta e qual palavra você vai utilizar. Semana retrasada eu perguntei para o meu aluno: onde ele corta o cabelo? E ele mostrou o cabelo da cabeça (PEE1).

O Luan (CR1) ele não se comunica de forma alguma, nada... ele vocaliza às vezes quando está irritado. Às vezes quando ele está agitado, quando ele está muito estressado ele

vocaliza “i”. É a única coisa dele, ele não fala, ele realmente não interage. Ele tem pouquíssima concentração (PEC1).

Eu acho que a comunicação é o que mais é dificultoso para eles e em segundo lugar vem a interação com o grupo, com os profissionais. Vejo que é o caso do outro aluno, agora ele diminuiu um pouco a ecolalia, está falando com um pouco mais de facilidade, sabe bastante coisas, reconhecendo o nome e tudo mais, mas a interação dele com as crianças, no parque, nos cantos temáticos... não sabe montar ali junto (PEE3).

A maior dificuldade da CR3 é a comunicação e não comer. Ela fica muito tempo sem comer, fica das sete e meia da manhã até, às vezes, duas a tarde sem comer. Eu acredito que seja uma sensibilidade que ela tem, a degustação, o olfato, alguma coisa. E na comunicação, bem pouco, porque eu me comunico com ela. Por outro lado ela compreende tudo (PEC3)

“Eu vejo uma dificuldade muito grande, dele entender, que ele tem começo, meio e fim, que ele tem começar e terminar a atividade” (PEE2).

Ah, ele tem dificuldade assim de permanecer sentado, quando falo para senta ele vai para debaixo da mesa; faz atividades, mas ele tem dificuldade para entender o comando. O caderno dele entrego por último porque antes mesmo de dar o comando ele já rabiscou tudo (PEC2).

Eu acho que é para entender mesmo a rotina, porque mesmo que você coloque a rotina visual com imagens, mostrando as atividades da sala, a criança sentada fazendo um trabalhinho, também dentro do tanque de areia, brincando com tinta, também no parque usando balanço... então eu mostro para criança, buscando a compreensão dela sobre a rotina (PEE4).

Os professores da educação especial fazem uso de um instrumento disponibilizado pela SME, sobre estratégias na rotina diária, a serem trabalhadas com a criança com TEA, a fim de minimizar problemas comportamentais e resistências na execução de atividades, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Estratégias comportamentais na execução de atividades formulado pela SME

<p>RODA DA CONVERSA:</p> <p>Pensando em crianças com TEA é muito difícil fazer esta criança entender que este é um momento para se ouvir e atentar-se ao que o outro diz. Para ela, a comunicação verbal muitas vezes não é a forma com que se comunica e, assim, fazê-lo permanecer sentado próximo a outras crianças é complicado. É importante então sinalizar o ambiente para que ele entenda o que se é esperado. A utilização de um tapete pequeno ou um objeto que indique o momento costuma facilitar. A utilização de uma foto do momento também.</p>
<p>HORA DA HISTÓRIA:</p> <p>É comum crianças com TEA ficarem agitadas durante a contação de histórias, ou não prestarem a atenção quando participam destas situações. O professor neste caso pode fazer uso no início de livros com gravuras grandes e textos curtos. Outra estratégia pode ser sentar a criança próxima a ele e solicitar sua atenção constantemente. Aqui a sinalização também é importante.</p>
<p>ATIVIDADES EM SALA:</p> <p>Este é sem dúvida, um dos momentos mais difíceis no caso de crianças com TEA mais acentuado, já que a tolerância e o interesse destas crianças são curtos e restritos. Neste caso, o importante é realizar o levantamento de objetivos funcionais e adequados ao aluno. A utilização de materiais concretos e adaptados é muito importante para o sucesso desta atividade, além do levantamento de reforçadores. Este momento pode ser gradativo e baseado na tolerância e resposta do aluno frente aos estímulos que serão desenvolvidos na atividade.</p>

Quadro 16 (Continuação) – Estratégias comportamentais na execução de atividades formulado pela SME

<p>ATIVIDADES SENSORIAIS</p> <p>Geralmente as crianças com TEA gostam muito de atividades que envolvam pintura, massinha, jogos e brinquedos. No caso desses educandos mais comprometidos, muitas vezes o problema está em funcionalizar a utilização desses objetos e aprender a brincar. Alguns desses alunos possuem sensibilidade tátil e resistem ao uso de tinta, cola, mas é importantíssimo a estimulação gradativa a estes recursos.</p>
<p>PARQUE:</p> <p>Este é um dos momentos mais agradáveis para as crianças com TEA, mas sem dúvida, um dos que requer mais supervisão. Elas costumam não apresentar muita noção de perigo e nestas atividades costumam se arriscar e em alguns casos apresentar comportamentos inadequados de empurrar, bater, já que nestes momentos sentem falta de uma sinalização da forma de como utilizar os aparelhos do parque. É fundamental que sempre tenha acompanhamento para que entenda como utilizar os brinquedos de forma adequada e saiba socializar com os demais amigos da forma mais funcional possível.</p>
<p>LANCHE:</p> <p>Nesta atividade as crianças apresentam muitas vezes dificuldade em aceitar alimentos e muitos chegam a não ingerir nada na escola, apenas água. É importante entendermos que apresentam dificuldade e necessitam de um acompanhamento nutricional mais específico. Contudo, diariamente a estimulação deve ocorrer, mas respeitando a individualidade da criança.</p>
<p>FESTAS, PASSEIOS, EVENTOS:</p> <p>É um engano pensarmos que crianças com TEA não gostam de festas. Eles não gostam de ambientes em que não entendam o que esperamos deles. Alguns realmente não gostam de muito barulho e lugares com muitas pessoas, mas podemos facilitar isso trazendo esta criança gradativamente para estes acontecimentos. Em passeios contar sempre com o apoio do cuidador ou professor especialista para antecipar acontecimentos e ajudá-lo no ambiente novo que irão conhecer, mas jamais privá-lo destes momentos por achar que não irão gostar ou irão se comportar adequadamente, pois na maioria das vezes somos surpreendidos positivamente por estas crianças.</p>
<p>ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA:</p> <p>As crianças com TEA apresentam dificuldades significativas em entender o uso do banheiro e o momento da escovação de forma funcional e acabam fazendo deste momento situações de rituais que acabam prejudicando a funcionalidade desta tarefa. Para a escola, o importante é realizar treino de controle de esfíncter e orientar a família sobre a importância desta atividade. O importante é se atentar aos períodos curtos inicialmente para a criança se sentir segura e entender o que se espera dela.</p>

Fonte: SME, 2016

Essas estratégias norteadoras da rotina escolar, indicadas para o trabalho com a criança com TEA, poderiam ser voltadas para a turma de forma geral, visto que estão na educação infantil. As dificuldades citadas nessas estratégias permeiam o desenvolvimento das crianças pequenas e as orientações na execução das atividades voltam-se a primeira infância. Ressalta-se que cabe ao professor da sala compreender a fase que está trabalhando, para assim, elaborar seu planejamento e atender necessidades educacionais dos seus alunos, de forma integral. Para isso, esse professor pode contar com a contribuição dos conhecimentos específicos do professor da educação especial, em parceria colaborativa, o que beneficiará a criança com TEA e as demais.

O encontro sobre “**Comunicação alternativa e o acesso à aprendizagem de crianças com TEA**” abordou o conceito de Comunicação Alternativa/Suplementar (CSA) como recurso que objetiva compensar os prejuízos ou inabilidades frente as desordens expressivas e/ou distúrbios da compreensão de linguagem. No caso de crianças com TEA deve-se desenvolver a competência comunicativa – funcionalidade e adequação das habilidades linguística nos domínios linguístico, operacional, social e estratégico. A seleção do CSA baseia-se na escolha do símbolo, recurso, estratégias e técnicas, entretanto a melhor abordagem é aquela em que o indivíduo, sua família e ambiente social consigam se adaptar.

Nós vamos começar a trabalhar com as fichas. A Fonoaudióloga virá aqui nos orientar sobre o que está dando certo na clínica com a criança. Assim, pretendo iniciar aqui também. Por enquanto estou trabalho no computador a parte sonora. Ela presta bastante atenção (PEE3).

“Vou começar a trabalhar com o recurso do PECS. Estou aguardando a escola imprimir” (PEE1).

Nós montamos uma rotina visual e usamos com a turma toda. Ajudou muito. Mostro a imagem, pergunto qual será a próxima atividade e ele responde. Antes só no oral ele não conseguia. Ajudou a turma toda, né Cibele (PEE2).

Um sistema de trabalho, uma atividade estruturada, mas tem que evitar o erro, antecipar sempre para a criança aprender o certo, não é pelo errado, sempre com pistas visuais, a rotina visual. Você vai precisar dos cartões de transição, por exemplo, na educação infantil, quando ele vai de um espaço para o outro. Precisa também fazer um levantamento do que ela entende. Por exemplo, na hora do lanche, Apresentar os talheres e o prato para entender ali na ficha que está na hora do lanche. Se for mais velha pode usar o PECS, as figuras do PECS (PEE4).

Por seus prejuízos na comunicação expressiva e receptiva, pessoas com TEA (não verbais) são consideradas boas candidatas ao uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (Nunes, 2008; Wendt, 2009; Macedo; Orsati, 2011). A CAA é uma área da prática clínica e educacional que objetiva compensar, temporária ou permanentemente, os prejuízos na comunicação expressiva e receptiva. A CAA envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada e outros meios de efetuar a comunicação face a face de pessoas que apresentam limitações no uso e/ou compreensão da linguagem oral. Os recursos da CAA podem substituir ou suplementar as funções da fala. A denominada “Comunicação Alternativa” se dá quando os recursos substituem a fala, e a Comunicação Ampliada, quando a suplementam.

De acordo com Nunes e Santos (2015), a literatura científica evidencia resultados promissores obtidos com o uso dos recursos da CAA para populações que não desenvolvem a fala funcional, como algumas pessoas com TEA. Os dados da pesquisa das autoras sugeriram que a mera exposição desses indivíduos aos recursos da CAA pode ser pouco eficaz para o desenvolvimento de novas formas de expressão. Porém, quando o professor fornece ferramentas para que o aluno com TEA se comunique, como a organização do ambiente, de formas distintas,

durante as atividades pedagógicas, de maneira a incitar as iniciativas de interação do aluno, essas mudanças produzem efeitos positivos. Adicionalmente, com a apresentação da CAA, em casos que o aluno não utilizava linguagem oral, este passou a se comunicar.

Diante dos depoimentos dos professores percebe-se as diferentes perspectivas em relação às dificuldades que a criança com TEA apresenta. Isso porque os conhecimentos das diferentes áreas conduzem à diferentes compreensões – os professores especialistas buscam mais respaldo na literatura e os professores regentes falam sobre as experiências e vivências na prática. De acordo com Camargo *et al* (2020), embora não necessariamente os professores do ensino comum se baseiem no que a literatura aponta sobre o TEA e do que tem se mostrado mais eficaz para a inclusão escolar dessas crianças, procuram pensar em algumas estratégias ou alguns recursos que auxiliem a sua escolarização.

A inclusão escolar de estudantes com TEA tem se tornado ponto central de discussão entre professores que buscam através de sua prática desenvolver um trabalho que estimule a participação e a aprendizagem destes educandos (NUNES, 2015; SCHMIDT, 2016; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2020). A literatura mostra que há uma falta de conhecimento e despreparo docentes, derivadas das carências na formação inicial e continuada destes profissionais.

O segundo saber fundamental foi Conhecer seu parceiro – prática pedagógica

É importante saber quem realmente é o parceiro de trabalho, seus gostos, suas preferências, suas opiniões. “Saber quem é o parceiro de trabalho é muito importante para quem deseja partilhar o espaço íntimo que uma sala de aula pode tornar-se” (KEEFE; MOORE; DUFF, 2004, p.40). Além disso, é necessário conhecer seus estilos de ensino e como este organiza a rotina da sala de aula.

Os professores relataram conhecer seus parceiros em relação a forma como organizam e planejam seu trabalho e como se preocupam com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com TEA.

Ela faz bastante atividade. Ela fez CEFAM, então é perceptivo que a prática dela é bem aquela coisa de fazer material, mandar atividade para casa. O perfil dela é esse. Tem um planejamento: as atividades são voltadas para o lado sensorial e ela trabalha com projetos, como “De onde vem os alimentos”. Faz muita coisa com feltro, por exemplo, fez uma vaca para as crianças tirarem o leite. Dessa forma a criança com TEA se beneficia, caminha junto com as outras crianças da turma. É perceptível que ela atende todas as áreas da proposta da Educação Infantil. Se preocupa, mas a maior dificuldade dela esse ano foi trabalhar com três crianças com deficiências. Depois que os outros dois mudaram de escola ficou mais fácil e a criança com TEA avançou mais (PEE4).

A PEC2 planeja a aula para que todos participem. Lembro de uma aula que ela ia trabalhar profissões. Ela trouxe o jogo de papéis e organizou a aula com vários cantos, cada um com ferramentas de trabalho de cada profissional: mecânico, cabeleireira. Como a experiência foi para todos, a criança com TEA deixa mexer no cabelo dele, ou seja, no seu planejamento ela considerou as peculiaridades do transtorno. A Cibele tem esse olhar – planeja pensando que durante o caminho pode dar certo, como também pode não dar certo, mas nunca pelo lado pessimista (PEE2).

A PEC3 não faz diferença entre as crianças. Todos são seus alunos. A criança com TEA realiza todas as atividades que as outras da turma e gosta de fazer. Fica atrás da professora querendo as suas atividades. A Marcela senta com ela e realiza. No parque chama atenção dela igual dos outros e entende também quando a criança quer ficar sozinha (PEE3).

A PEC1 organiza a sala em cantos. Enquanto recepciona os pais a crianças entram e se sentam no canto que achar mais interessante: livros nas carteiras, quebra-cabeça, jogo da memória, massinha....Depois faz a atividade coletiva, que é a contação de história. Nesse momento a criança com TEA já senta na sua almofada, sabe que ali é seu lugar. Depois faz um jogo fora da sala, como amarelinha, por exemplo. Faz atividade de contagem, parque e de registro da história contada. Em todas as atividades ela busca a participação da criança com TEA (PEE2).

O Coensino pode ser realizado com diferentes propostas de arranjos (MENDES; VILARONGA, 2017; ZERBATO, 2014). Dentre os arranjos apontados na literatura (Um ensina, outro observa; Um professor, outro assistente; Estações de ensino; Ensino paralelo; Ensino alternativo e Equipe de ensino ou Ensino Colaborativo) os resultados dessa pesquisa apontaram a existência de quatro deles, o que não significa que os professores participantes não vivenciaram ou vivenciarão outras organizações, o que dependerá da parceria, da turma, da escola, do conteúdo, da atividade a ser trabalhada.

Os quatro arranjos observados foram:

- 1) Um professor - um assistente: os dois professores estão presentes em sala de aula, mas apenas um conduz as instruções a serem fornecidas. O outro professor observa e caminha pela sala monitorando e auxiliando os alunos individualmente.
- 2) Estações de ensino: os professores dividem o conteúdo a ser fornecido aos alunos sendo que cada professor é responsável pelo ensino de uma parte ou de pequenos grupos de estudantes. Dessa forma, os estudantes se locomovem de uma estação ou ambiente de ensino para outra. Em cada estação ou ambiente os alunos poderão ter tarefas diferenciadas para realizar, de acordo com o potencial de cada um.
- 3) Ensino alternativo: um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para reforçar o que foi ensinado, ensinar previamente ou suplementar as instruções recebidas pela classe.
- 4) Time de ensino: os dois professores fornecem instruções para todos os alunos ao mesmo tempo.

As duplas PEE1 e PEC1; PEE3 e PEC3 enquadraram-se no arranjo do ensino alternativo, ou seja, os professores da educação especial trabalhavam com a criança com TEA para reforçar, revisar ou complementar o que foi ensinado e tinham como foco o aprendizado de conteúdos específicos, enquanto as professoras do ensino comum assumiam o comando na instrução da turma. Os direcionamentos com a criança com TEA eram variados, assim como os professores responsáveis por essa instrução. Os depoimentos a seguir são exemplos centrados na criança com TEA.

Eu fico com a criança com TEA na sala de aula e até nos outros momentos da rotina, como parque e refeitório. Um dos meus objetivos com ela é aumentar o tempo de tolerância. Estamos conseguindo. Em sala de aula, por exemplo, na hora da contação de história, chamo a atenção da criança para a leitura, vou interpretando os acontecimentos, apontando as personagens, buscando sempre a atenção para o momento (PEE1).

Eu acompanho as aulas da PR3. Na sala de aula o meu objetivo é ver como está a interação da criança com os colegas e com a professora. Fico junto com ela, direciono as atividades, auxilio no que for preciso com a criança com TEA. (PEE3)

A parceria das professoras PEE2 e PEC2 enquadrou-se em três arranjos, em situações diferentes, como apontado em seus depoimentos.

O primeiro arranjo se configurou em estações de ensino, em que elas dividiram o conteúdo e a responsabilidade pelo ensino de pequenos grupos, criando estações em que os alunos pudessem se locomover de uma para a outra, para a realização das tarefas diferenciadas.

O segundo arranjo foi ensino alternativo, quando a PEE2 viu a necessidade de avaliar o rendimento da criança com TEA, em se tratando de complementar ou suplementar o conteúdo ensinado em sala de aula.

E o terceiro arranjo foi time de ensino ou ensino colaborativo em que as duas professoras forneceram instruções para todos os alunos, ao mesmo tempo.

As aulas com a PR2 são assim: planejamos, desenvolvemos e executamos as atividades juntas (PEE2). Em outras aulas, ora eu direciono as atividades com todas as crianças, ora ela direciona (PEC2).

Se eu vou trabalhar a coordenação motora fina, por exemplo, de dentro da minha mala retiro um pote com prendedores e ela tem que prender o prendedor no pote; trabalho com cores: já conhece cores, ótimo, passo para a classificação e assim, por diante. Trabalho as necessidades dele nesse tempinho para o desenvolvimento das habilidades e competências na sala de aula com as outras crianças (PEE2).

E com a criança com TEA, depois que ela experienciou tudo, com todos, geralmente durante a atividade que a PR2 dá para aguardar o horário da saída, retiro da sala para trabalhar suas necessidades específicas, cerca de 20 minutos (PEE2).

O caso da PEE4 enquadrou-se no arranjo um professor; outro assistente. A professora do ensino comum assumia a liderança da aula, enquanto a professora da educação especial assumia o papel de apoio, atendendo a aluna com TEA individualmente e oferecendo auxílio apenas quando o professor regente solicitava.

O acompanhamento da criança com TEA é no grupo. Para mim é mais fácil. Ali eu consigo observar o que a criança consegue ou não fazer. E aí, a partir dos objetivos que tracei vou atuando no dia a dia, dando apoio, fazendo até ela conseguir sozinha, principalmente nas atividades de vida diária. A professora sabe que estou ali para apoiar (PEE4).

Nota-se que a atuação da PEE4 se volta exclusivamente para a criança com TEA, apesar de estar no grupo.

Os dados mostraram que nas propostas de trabalho em Coensino há mais de uma forma de se trabalhar em parceria e conforme os professores se familiarizam com esta filosofia de trabalho, estes avançam nos estágios de colaboração e aprimoram suas estratégias de ensino e habilidades.

O terceiro saber fundamental foi Conhecer a si mesmo – perfil docente

O autoconhecimento consiste em reconhecer que todos possuem pontos fortes e fracos que podem nunca ter sido colocados em jogo em uma situação de trabalho anterior, como admitir os preconceitos, as noções estereotipadas sobre os alunos e capacidade de cada um. É importante admitir os pontos de vista assim como compartilhá-los com o parceiro de trabalho. Também é necessário reconhecer que haverá alunos mais desafiadores que outros e que, em um ambiente de Coensino, situações difíceis surgirão.

Diante dos depoimentos dos professores observou-se que todos trouxeram a construção do perfil docente com base na experiência pessoal. Para eles o perfil docente é feito na prática de sala de aula, em contato com os alunos. Concordaram que a teoria traz o conhecimento, mas a prática se dá na vivência, no contato com a escola, ou seja, em formação em serviço.

Eu acho que é este o meu perfil, de ver muito mais o que pode ser feito para se desenvolver, do que o não. Eu acho que nada pode ser pesado, por mais grave que seja as situações e tudo mais (PEE1).

O meu? Nossa... é uma soma de tanta coisa. São 22 anos já nisso. Quando você começa é de um jeito, acredita em algumas coisas e aí a coisa vai desconstruindo tudo e montando um outro, um outro perfil. Então, acho que a experiência é o ponto importante. E a minha personalidade que é racional demais, um tanto quanto metódica e a característica de um pouco artista. É assim, eu sou uma mistura entre o pensamento lógico e o pensamento artístico, de maneira geral eu sou basicamente isso; e experiência, leitura e muita teoria, que é isso. Virou um pacote na bagagem de 22 anos (PEC1).

Meu perfil se criou, no acreditar que o ser humano aprende e a partir deste perfil que o ser humano e capaz de aprender, eu fui estudando, para descobrir, para avaliar no ser humano, qual que é o melhor canal, que este ser humano, tem para aprender e, uma vez que você descobre este canal, e se você puder usar todos melhor ainda (PEE2).

Minha prática de professora tem muito a ver com a minha prática de fonoaudióloga. Lido com crianças que precisam de atendimento diferenciado, então, construí minha prática no dia a dia (PEC2).

Acho que sempre estudando e gostando do que eu faço. O fato de estar sempre buscando novidades, sempre se atualizando, sempre fazendo cursos, procurando aprender cada vez mais mesmo (PEE3).

As oportunidades que foram aparecendo e as oportunidades foram a razão, as necessidades e as oportunidades foram casando: fiz CEFAM, comecei a dar aula na escola pública, hoje tenho o dia a dia da Educação Infantil e na SRM com autista, perfil docente se fez na prática (PEC3).

Eu acho que eu sou mais dinâmica. Eu estudava muito, estudava bastante quando comecei a trabalhar com as crianças com TEA. Lia muito, queria saber, entender porque só a teoria você não consegue entender muito, agora, se você trabalha com eles começa a entender. A experiência é o que conta mais (PEE4).

Esses depoimentos revelaram que a prática pedagógica é construída no processo cotidiano do fazer e do saber fazer e envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas durante os anos de profissão. A prática também se constitui sob influência de padrões culturais e contextos, crenças, estudos e oportunidades.

O quarto e último saber fundamental foi conhecer seu ofício – conhecimento sobre o currículo e diferenciação pedagógica para desenvolvimento do planejamento em comum.

O trabalho em Coensino pode ser bem sucedido quando currículo e instruções de ensino são compartilhados pelos parceiros. Ambos devem se familiarizar com os materiais e apropriar-se dos métodos; devem estar dispostos a realizar modificações, quando necessárias, para um aluno compreender determinado conteúdo ou assunto apresentado. Para tanto, como já mencionado neste trabalho, cabe ao professor do ensino comum organizar os conteúdos do ano escolar e desenvolvê-los a fim de atender às expectativas de ensino e aprendizagem da turma.

Por outro lado, quando se tem um aluno com deficiência, este professor precisa, junto com o professor da educação especial, realizar a diferenciação pedagógica, para que os alunos elegíveis ao serviço de educação especial tenham acesso aos objetivos e conteúdos apresentados no currículo comum, por meio de atividades variadas, de acordo com sua necessidade.

Nesse sentido, um plano de intervenção pautado no Coensino, realizado em colaboração com o professor especialista, pode auxiliar o professor regente no desenvolvimento de ajustes curriculares nas práticas pedagógicas, o que poderá conduzir a reflexões sobre sua prática.

Compreende-se que, no Coensino, cada profissional deve ter clareza do seu papel e da sua responsabilidade em sala de aula. Como compartilharão um objetivo único, a promoção do aprendizado para todos os alunos em uma única sala de aula, ora seus papéis se mesclarão ora serão específicos.

No encontro temático sobre **“Currículo e ajustes curriculares para o TEA”**, abordou-se as características do transtorno, incidência e principais sintomas na infância que interferem nesta etapa da escolarização, como hiperfoco e dificuldades na interação social. Foram apresentados métodos e modelos, recursos e estratégias, como a comunicação alternativa e suas adaptações para atender o currículo da Educação Infantil.

Nós trabalhamos a proposta do município³, então, de acordo com cada objetivo penso na adaptação do conteúdo a ser trabalhado pela professora, por exemplo, ela vai trabalhar com a escrita do nome, o meu objetivo é fazer com a criança com TEA seja capaz disto. Trabalho com as funções: coordenação motora, percepção visual e auditiva. Direciono mais para os pré-requisitos para chegar no currículo comum (PEE1).

É importante frisar que a relação da aprendizagem com o ensino é embasada pelo currículo escolar. Para Capellini (2018), o currículo é uma das dimensões de base para a estruturação de situações de inclusão e exclusão que começam na sala de aula. Dessa forma, promover ajustes a partir do currículo comum para atender a todos os alunos, é parte central das incumbências da escola, a fim de garantir o direito ao acesso e permanência de todos os alunos, com ênfase no aluno ESEE (FONSECA *et al.*, 2020).

3 A proposta da educação do município data de 2016 e foi elaborada pelos profissionais do sistema de ensino, auxiliados por pesquisadores e especialistas com a sustentação teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

Antes das adaptações curriculares é necessário o desenvolvimento de habilidades básicas, como a coordenação mão-olho. Concordei e concordo com o PEE1, primeiro os pré-requisitos, depois os conteúdos (PEC1).

Diante do depoimento da PEC1 ressalta-se que os pré-requisitos podem ser trabalhados concomitantemente com os conteúdos por meio de práticas pedagógicas, interações pessoais e objetivos, a partir do ato de repensar o saber fazer, não mais centrada em ações estáticas do professor, mas sim no desenvolvimento de estratégias que auxiliem os alunos, mesmo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, a aprenderem, atendendo, desse modo, suas necessidades educacionais. Os ajustes se apresentam como ações positivas porque preservam e garantem o direito à educação, à aprendizagem e à apropriação do conteúdo preconizados no currículo comum (FONSECA *et al.*, 2020).

Nesse contexto, durante o encontro temático “**Modelo do Coensino: apoio à inclusão escolar**”, a diferenciação pedagógica teve destaque no desenvolvimento do planejamento em comum entre os PEE e PEC voltado para a criança com TEA, no contexto de sala de aula, com os outros alunos.

Os resultados da análise dos vídeos mostraram práticas de ensino organizadas nas três atividades mencionadas por Zerbato (2014; 2018): adaptadas, paralelas e acessíveis.

A dupla PEE1 e PEC1 planejou uma atividade paralela – a atividade da criança com TEA foi diferente da atividade das outras crianças da sala de aula e de acordo com o que lhe foi considerado capaz de realizar.

A atividade envolveu apenas a criança com TEA, no fundo da sala de aula, separada da turma. Ambos os professores buscaram realizar a atividade com a criança. Todavia, a professora regente precisou afastar-se para acalmar as outras crianças da turma. Nesse momento, com a condução da atividade apenas com o professor especialista, a criança com TEA atentou-se mais à conduta, sendo capaz de realizar a atividade proposta: relacionar a cor do pom-pom com o espaço no pote da mesma cor.

A atividade atendeu o currículo da educação infantil: coordenação motora, percepção visual, pareamento de objetos/cores, e aumento da tolerância/tempo na realização da atividade. Os ajustes curriculares foram realizados com a proposta de ligar os pontos utilizando canetinha, reconhecer a cor do pom-pom e relacioná-la a cor da abertura no pote onde deve ser inserida.

A dupla PEE2 e PEC2 planejou uma **atividade acessível** - para todas as crianças da turma - permitindo o acesso ao conhecimento para toda a turma, mesmo que em alguns casos, necessitassem de algumas estratégias, apoios, ou recursos específicos, como para a criança com TEA.

Essa dupla trabalhou com o projeto “Brincando com a Cores”, no qual os ajustes curriculares proporcionaram às crianças experiências e vivências artísticas significativas. O projeto

teve duração de um bimestre, o que possibilitou o uso de diferentes estratégias, apoios e recursos, como contação de histórias, manipulação de objetos e texturas, músicas, etc.

A PEE3 e PEC3 também planejou uma atividade acessível. O conteúdo “Cores” coincidiu com o da dupla 2, entretanto, por ser realizada uma atividade, o recurso utilizado foram brinquedos de cores diferentes. Várias estratégias foram utilizadas para atender às necessidades da criança com TEA, como permitir que ela iniciasse a brincadeira para evitar que houvesse dispersão e desmotivação.

Por fim, a professora PEE4 realizou uma atividade paralela. Seu trabalho com a criança com TEA enquadrou-se nos moldes do atendimento da SRM. A atividade desenvolvida abordou o folclore, com o personagem Saci. A professora leu a história para a criança e solicitou a pintura do desenho do personagem. Ressalta-se que esta atividade poderia ter sido desenvolvida no contexto da sala de aula, com os demais alunos.

O recurso do vídeo pretendeu observar a prática, pois é a partir da observação do que o professor faz, que se realiza o exercício da reflexão na e sobre a prática pedagógica.

As situações didáticas, de acordo com Ibiapina (2007), ao serem recriadas por meio do vídeo tornam-se conteúdo de análise, em que os professores, em momento posterior à situação, distanciando-se dela, terão mais condições de analisá-la, internalizando compreensão, sentimentos e possíveis teorias que embasaram as suas práticas pedagógicas. Esse fechamento dos encontros temáticos foi proposto por considerar necessária a articulação entre a teoria e a prática na formação continuada dos professores, a fim de possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica no próprio contexto de aula.

Após a execução das atividades, juntos, os professores responderam as perguntas do Roteiro para orientar as reflexões sobre suas ações (IBIAPINA, 2004), Anexo 5, como parte da conclusão dos encontros temáticos, sendo denominado de relatório final.

4.3 Construção das práticas colaborativas

Nessa categoria foi abordada a construção de práticas colaborativas a partir da concepção que os professores tinham sobre o Coensino – as possibilidades, os obstáculos, desafios e limitações que dificultam a construção dessas práticas. Por último, foi analisado se os encontros temáticos impulsionaram a reflexão sobre o fazer docente e o trabalho em parceria.

Verificou-se que foi unânime entre os participantes o entendimento de que o Coensino é um trabalho baseado na colaboração, na troca de experiências, atividades e estratégias, do professor da educação especial colaborando com o do ensino comum em sala de aula, e cada um cumprindo o seu papel com o objetivo comum de alcançar uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos.

É esta parceria, de colaboração, e não tipo eu faço o meu trabalho e você faz o seu, sabe, a gente acaba tendo que entrar na mesma roda, no mesmo balaio, porque se tiver esta separação, aí não dá (PEE1).

Trabalhar em conjunto, um puxando o outro, no caso, aqueles que têm mais conhecimento sobre o assunto ajuda a elevar o nível de conhecimento dos outros, assim tateando, acho que é por aí (PEC1).

Eu vejo o trabalho colaborativo, como um trabalho em conjunto, de parceria, de trabalhar junto, em função do bem estar da criança, nem do bem estar, da aprendizagem, do desenvolvimento dela, porque o foco é a criança” (PEE2).

É o trabalho que faz junto, por exemplo, eu e a Lourdes, fazemos juntas o trabalho (PEC2).

É parceria entre o professor da sala e o professor especialista. É o ponto principal. Infelizmente, a teoria é uma coisa e a prática é outra. Já consegui o trabalho em parceria em alguns momentos, mas não foi fácil. Aqui, totalmente, não consigo. Infelizmente. Nem é por conta da professora da sala. Para desenvolver o trabalho precisa do envolvimento de toda escola, como a gente viu na última formação. (PEE3).

O trabalho em equipe, um ajudando o outro, beneficiando todos, não é isso?! (PEC3).

É a parceria que você tem com todas as pessoas da escola e todos os profissionais, é tentar trabalhar junto, com um mesmo objetivo. Eu eu eu aprendi com a Vera Capellini, há uns anos atrás. Nessa época, em 2008, eu consegui fazer o trabalho em parceria, mas hoje, atualmente, não (PEE4).

Os depoimentos dos participantes mostraram que eles construíram suas concepções sobre o Coensino a partir de experiências de trabalho em conjunto que tiveram na escola. Estas concepções se assemelhavam aos conceitos apresentados na literatura (MENDES; VILARONGA, 2017; CAPELLINI; ZERBATO, 2019; ZERBATO, 2014). Após OS encontros temáticos verificou-se que os professores estavam num estágio do Coensino, realizando propostas de arranjos diferentes, em situações de aulas diversificadas (MENDES; VILARONA; ZERBATO, 2014), em decorrência de algumas limitações mencionadas, como as especificidades do cargo e o modelo da itinerância.

O que limita meu trabalho é a gestão, a parte administrativa da escola, em relação ao suporte de recursos materiais. Às vezes você quer fazer algo para as crianças e não tem o recurso (PEE1).

Acho que tem a questão de burocracia do sistema - quantidade por de crianças por turma; questão de formação – no caso da criança com TEA; questão do professor da Educação Especial ser itinerante – ele vem duas vezes na semana, isso dificulta a troca de informações entre nós (PEC1).

Como a Cibele falou, a falta de espaços adequados. Quando eu trabalho individualmente com a criança uso o corredor atrás das salas de aula. Improvisei esse espaço e levo sempre comigo minha mala de trabalho. Outra limitação é a falta de envolvimento de algumas famílias por vários motivos (PEE2).

O espaço da sala de aula, da escola é pequeno para a quantidade de crianças. Adaptar uma casa como escola não é adequado (PEC2).

Não estar na escola todos os dia limita meu trabalho. Ir na escola uma vez na semana não tem andamento, assim, contínuo, parece que dá uma quebrada (PEE3).

A quantidade de crianças em sala de aula limita meu trabalho. Eu sinto que eu queria fazer mais e não dá tempo (PEC3).

A falta de entrosamento na equipe escolar limita meu trabalho na escola (PEE4).

Para implementar o Coensino alguns pré-requisitos devem ser apresentados e discutidos com a comunidade escolar, desde a organização dos estudantes em sala, idade ou nível de escolaridade deles; estratégia de ensino utilizada pelo professor, seus conhecimentos e habilidades, bem como seu compromisso com o Coensino e conteúdo a ser ensinado; apoio administrativo da escola; tempo compartilhado de ensino; tempo de parceria e empatia na parceria (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009).

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), a implantação do Coensino visa mudanças na organização escolar, tais como: contratação de professores de educação especial em número suficiente para oferecer suporte nas classes comuns; formação continuada e em serviço a toda equipe escolar para a construção de uma cultura colaborativa; momentos de reflexão, construção e de divulgação de novas práticas pedagógicas, para a melhoria do ensino para todos os alunos.

Tais pré-requisitos e mudanças na organização escolar dependem da política, conforme mostraram os resultados dessa pesquisa. Como apontado anteriormente, a forma de contratação de professores no município desfavorece o desenvolvimento do trabalho do professor da educação especial, ou seja, até atuarem como professores especialistas (não mais adjuntos) estes professores não participam dos horários de trabalho pedagógico em todas as escolas que acompanham, a participação acontece apenas na escola sede.

Dessa forma, entende-se que, enquanto não houver mudanças na política de contratação, a maneira como os professores especialistas atuam no atendimento itinerante não lhes é permitido o cumprimento de todas as atribuições da sua função, principalmente a de colaborar com atividades e avaliações com ajustes curriculares, em parceria junto aos professores da classe comum, devido às limitações existentes na estrutura da educação especial da educação infantil, principalmente o fator *tempo*, compreendido como um desafio para estes professores.

Quando os professores que visam trabalhar na proposta, trabalham sem o tempo necessário, para se dedicarem às inter-relações entre eles, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar, quando possível. Esse planejamento acaba se limitando a preparações superficiais de Coensino ou trabalho individual (LEHR, 1999).

Eu sempre lutei. Um trabalho colaborativo vai mudar a mentalidade. O professor de educação especial tem que estar junto com o professor da sala de aula comum, trabalhar junto com ele para que a criança com deficiência e sem deficiência evoluam, tenham aprendizado. Eu busco este trabalho. Alguns professores da sala comum têm comprado a ideia, mas alguns professores da sala de recursos que não compactuam dessa ideia. Eles acham que têm que ficar dentro da sala de recursos e adaptar provas. Para mim a sala de recursos não traz a aprendizagem que a criança precisa ter. Isso ficou claro nos anos que eu trabalhei em sala de recursos, não me senti bem, o aluno vai no contraturno, fica num lugar separado, o professor não tem contato com o professor da sala regular, nem conhece direito, aí passa lá só os conteúdos, não planejam, não conhece a turma. Que trabalho é esse? Não vai dar certo. Sala de recurso não dá certo. O trabalho colaborativo é o caminho. (PEE2).

Tempo para o planejamento comum é o primeiro fator considerado importante para um trabalho efetivo no modelo do Coensino (ARGUELES, HUGHES, SCHUMM, 2000). Sobre esse primeiro fator, os professores, em sua totalidade, mencionaram que é inexistente, principalmente quando o professor é adjunto, condição esta que não lhe permite realizar o trabalho pedagógico. Só o “faz em sua escola sede aquele professor que está na condição de professor especialista, ou seja, que já não é mais adjunto e já passou pelos três anos de estágio probatório” (PE2). Tais condições são as mesmas para os professores do ensino comum.

De acordo com os autores acima citados, o planejamento em comum permite aos professores dialogarem sobre o andamento do trabalho quando o professor de Educação Especial não está presente em sala de aula e lhe dá a oportunidade de sugerir adaptações e modificações para dar assistência no ensino dos estudantes ESEE.

Em algumas escolas, dependendo do caso da criança tem o cuidador. Muitas vezes, quando o professor especialista não está na escola, pois vai uma vez na semana, duas vezes e até a casa 15 dias, é ele que trabalha com a criança. Então ele deve seguir as minhas orientações. Assim, como falta tempo para orientar o professor regente, falta tempo para orientar o cuidador (PEE4).

Os participantes da presente pesquisa constataram que esta falta de tempo para os dois professores planejarem suas atividades conjuntamente torna-se um dos entraves para o sucesso do trabalho em Coensino e, conseqüentemente, da inclusão escolar. Ainda mais quando aparece a figura do cuidador substituindo o professor da Educação Especial, a alternativa que algumas secretarias de educação encontram para a falta contratação destes professores.

Sobre o fator *flexibilidade* os professores especialistas julgaram que este fator deveria existir tanto por parte deles quanto por parte dos professores regentes uma vez que “sair da sua zona de conforto é difícil para todos, mas temos que ser flexíveis”(PEC2).

Sobre o fator *disponibilidade para correr riscos* os professores relataram que tal disponibilidade é trabalhosa, mas necessária “porque elaboro uma atividade e naquele dia o aluno não aceita, preciso arriscar, buscar outra maneira de fazer com que ele aceite fazer” (PEE2).

Os fatores *compatibilidade e definição de papéis* são indispensáveis no relacionamento entre os dois professores, cada um deve ter a mesma importância nessa parceria; devem concordar a respeito do estilo e filosofia a serem utilizados na sala de aula, pois dividir responsabilidades modifica a maneira de ensinar. Uma das chaves para essa alteração é o conhecimento sobre o aluno, o que também é facilitado pela troca realizada entre ambos.

Sobre o fator *habilidades de comunicação* - momentos de formação prévios sobre propostas de trabalhos, tempo para conhecer os estilos e as filosofias de ensino de cada professor e tempo para planejar o ato de ensinar são etapas que perpassam a habilidade da comunicação. Essa habilidade não indica apenas aprender a falar e a planejar com o outro o ato de ensinar, envolve também, o

aprendizado em tomar decisões sobre o ensino da turma conjuntamente e, principalmente, o aprendizado em escutar.

Por último e mais importante é o fator *suporte administrativo da escola*. O gestor precisa compreender todos os fatores acima citados para poder apoiar o professor especialista. “Infelizmente nem todo diretor ou coordenador dá o suporte necessário, tanto material como pessoal” (PEE4).

O gestor é a figura que garantirá a implementação do Coensino, pois o aluno é da escola, não só da educação especial. Uma vez garantido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que o aluno ESEE é um sujeito de direito a uma educação de qualidade, garante à ele o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação. O PPP orientará as dimensões de políticas, práticas e culturas colaborativas no contexto da escola.

Os depoimentos dos professores apontaram que no PPP existe um espaço que abrange a educação especial, de forma geral para os alunos ESEE.

A escola está aberta não só para alunos com TEA, mas para todos. Aborda de uma forma geral o atendimento, a abertura do atendimento e da permanência (PEE1).

De acordo com Zerbato (2018), independente das escolhas da equipe escolar por práticas pedagógicas e estratégias adotadas para o ensino de todos, a primeira ação dentro de uma escola inclusiva é construir o Projeto Político Pedagógico “como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais” (HEREDERO, 2010, p. 194).

Esses fatores comentados pelos professores especialistas conduzem a análise de que é necessário investimento e execução de políticas, além do compromisso dos diversos grupos (governo, políticos, família, pesquisadores, professores e demais profissionais) em assumir seus papéis e responsabilidades para a concretização dos princípios inclusivos.

Para a efetivação dos princípios inclusivos no sistema comum de ensino são necessárias transformações nos espaços escolares que vão além da criação de uma legislação que garanta os direitos a uma educação pública de qualidade aos alunos elegíveis ao serviço de educação especial. São também necessárias ações políticas para a concretização desses direitos, engajamento dos profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar e implementação de serviços de apoio que auxiliem o aluno em sala de aula (ZERBATO, 2014).

Por fim, esta categoria verificou que diante das limitações, existem possibilidades do Coensino na educação infantil, por considerar que os professores compreenderam o conceito da proposta, na teoria e na prática e, que apesar de cada dupla ter apresentado uma forma de trabalho, buscou a parceria colaborativa e o aprimoramento de suas estratégias de ensino e de habilidades. Além disso, por identificar elementos potencializadores como:

a) Participação voluntária dos profissionais, sendo o Coensino uma oportunidade de crescimento profissional, encorajando esse tipo de trabalho no contexto escolar – fato que se conseguiu alcançar com a experiência vivida no segundo semestre de 2018, quando os professores da educação especial aceitaram participar da pesquisa, de forma voluntária, uma vez que usariam seu tempo fora do horário de trabalho, e fizeram a proposta para os professores da sala comum;

b) Tentativa de momentos para realização do planejamento em comum, como durante os intervalos das aulas, no recreio, parque e saída dos alunos. Em outros casos, esse planejamento não ocorreu, sendo realizado apenas o apoio em sala de aula. Fatos que ilustram que existem estratégias de planejamento na atual estrutura, porém, os profissionais apontaram que são necessárias mudanças na política do município para um planejamento sistematizado na elaboração de atividades inclusivas baseadas no currículo da educação infantil.

c) Espaço para reflexão da prática – a SME dispõe de recursos materiais, arquitetônicos e humano para oferecer formação específica aos profissionais do seu sistema de ensino, visando ao trabalho colaborativo. Percebeu-se o quanto uma formação baseada nos pressupostos de colaboração influencia no trabalho realizado por esses profissionais na escola. De acordo com os depoimentos, discutir sobre os casos e sobre a experiência da sala de aula proporcionou um avanço desses profissionais no que tange a sua prática e ao olhar sobre ela.

4.4 Desfecho dos encontros temáticos

O espaço e o tempo destinados aos encontros temáticos proporcionaram aos professores participantes momentos de apresentação, discussão e reflexão dos seus papéis no contexto escolar, a partir das suas práticas voltadas para a criança com TEA no ensino comum. O curto período de tempo mobilizou as duplas a buscarem trabalhar de forma colaborativa, cada dupla em um estágio, mas com capacidade para alcançar algum estágio de colaboração.

Mendes (2002) aponta para a importância que o professor do ensino comum tem para a inclusão escolar do aluno com deficiência, porém destaca que 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. O desafio que a inclusão escolar impõe à este professor 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. Para tanto, ambos os professores precisam compreender o papel que cada um tem neste processo (FRENCH, 2002).

O estudo permitiu concluir que os encontros temáticos mobilizaram os professores para a realização do Coensino quando compreenderam os passos que poderiam seguir.

O primeiro passo para o trabalho colaborativo é a conquista do professor da sala comum e a aceitação da entrada do professor de educação especial. A PEE2 afirmou “Precisa ir devagar. Entrar e ficar com o aluno, observar, ser solícito.

O segundo passo é se abrir para um diálogo verdadeiro, de escuta de ambas as partes. De acordo com a PEE2 “O professor do ensino comum é obrigado a concordar comigo, mas ao menos pensar a respeito”.

Até que se chegue a uma concordância, o terceiro passo será a forma que será realizado o trabalho com a criança ESEE, a PEE2 concordou que “Seria ideal planejarmos as aulas juntos, ao invés de cada um fazer o seu”.

O diálogo entre os profissionais pode substituir a tendência no espaço escolar de discutir de quem é a culpa pelo chamado “fracasso do aluno”, e de discursos de um profissional em relação ao outro acerca do ensino do aluno.

O objetivo comum é o primeiro princípio do Coensino. Assim como as estratégias de trabalho entre os profissionais necessitam ser discutidos, pensados, refletidos e elaborados, caso contrário aumenta-se a tendência do trabalho paralelo em sala de aula. É necessário o voluntarismo, segundo princípio, para planejar o objetivo de aprendizado do aluno no espaço escolar como um todo, sendo cada profissional posteriormente, responsável por elencar os objetivos específicos em relação ao seu papel. Ou seja, o professor da educação especial, no contexto do Coensino, e os demais profissionais, quando houver, precisam conversar, para dessa forma proporcionarem a equidade do ensino, terceiro princípio, pois, se cada professor trabalhar com um objetivo, o aluno não terá oportunidades para aprender, mas vivenciará trabalhos distintos, o que pode dificultar o seu processo de aprendizado.

Quando um trabalho é iniciado, mais importante do que discutir de quem é a responsabilidade, é pensar o que será feito, quais os objetivos, metodologias e estratégias, assim como a definição dos objetivos do professor especialista. Para French (2002), encorajar a aceitação desses novos papéis na escola requer a consciência das dificuldades inerentes a essa mudança, o traçar de objetivos claros e bem comunicados e a sensibilidade em relação às demandas trazidas pelos professores.

No que tange a esses papéis, French (2002) aponta que, na colaboração, o professor da educação especial e do ensino comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos elegíveis ao serviço de educação especial, em concordância com o que está sendo trabalhado na sala comum; deve-se ter em mente as medidas de acessibilidade ou diferenciação pedagógica para esses alunos, assim como a função de cada profissional no ensino. Nos casos analisados, percebeu-se que esses papéis podem ser diferenciados e confusos em alguns momentos, principalmente no início do trabalho.

As estratégias de trabalho em sala são consonantes com o estágio colaborativo em que a dupla de trabalho se encontra. Quando não há planejamento e interação, a tendência é a realização de atividades estritamente paralelas, mas com o início da interação, de perceber a realização de atividades conjuntas, nem que sejam experiências pontuais, não aprofundadas nesse primeiro momento.

O Coensino trata de um processo em que os professores vivenciarão, nas diferentes situações de parcerias, estágios de adaptação iniciais até chegar à obtenção da colaboração (GATELY E GATELY, 2001). Os resultados apontam para diferentes níveis de colaboração, sendo possível observar o percurso, o processo. Ainda que, para se concretizar o nível do estágio colaborativo, houve a necessidade de mudança cultural e histórica na escola.

Os depoimentos que seguem exemplificam o processo pelos quais os professores participantes vivenciaram ao longo dos encontros temáticos - do estágio inicial: momento em que se criou as tentativas para estabelecer o relacionamento profissional; o de comprometimento, em que a comunicação passou a ser mais frequente, havendo abertura para o diálogo e para a construção de nível de confiança necessário para a parceria colaborativa e o colaborativo, estágio final do Coensino.

Eu cheguei na escola, me apresentei, falei qual era o meu papel ali. A PEC1 me recebeu muito bem, falou do aluno com suspeita de TEA. Toda semana conversávamos a respeito do aluno, mas nem sempre conseguíamos sentar para planejar juntos (PEE1).

Com a gente foi a mesma coisa. A PEC2 e eu trabalhamos bem desde o início. Ela me recebeu bem em sua sala. Quando não conseguimos sentar para planejar perguntava qual a atividade que pretendia trabalhar e eu fazia as adaptações em cima da atividade dela, buscando envolver todos os alunos, não só o aluno com TEA (PEE2).

A PEC3 e eu tivemos um bom relacionamento também. Mesmo porque ela é professora de recursos no Estado. Também atende alunos com TEA. Então falamos a mesma língua” (PEE3).

Acho que eu sou a única que não tive sucesso na parceria. A professora do ensino comum que atende uma criança com suspeita de TEA não aceitou participar da pesquisa e como só trabalho nessa escola, não teve como mesmo, uma pena (PEE4).

O trabalho desenvolvido pela dupla PEE2 e PEC2 revelou que mesmo diante das limitações de tempo para reuniões regulares, as professoras dividiram a responsabilidade de como ensinar a criança e da avaliação da aprendizagem. Verificou-se a que comunicação entre elas era aberta e com alto grau de conforto, ambas trabalharam completando uma a outra, resultando o avanço no processo, atingindo o estágio colaborativo.

Quanto à dupla PEE1 e PEC1 verificou-se que as questões voltadas para o compartilhamento de responsabilidades (o que ensinar; como ensinar; quem ensina; e avaliação da aprendizagem) aconteceram algumas vezes, talvez pelo fato de não terem tempo para planejarem, o que levou a conclusão de que a dupla saiu do estágio inicial e passou para o estágio de comprometimento, em

que a comunicação é mais aberta, frequente e interativa, o nível de confiança aumentou entre eles, permitindo que o PEE2 fosse mais ativo em sala de aula.

As respostas da dupla PEE3 e PEC3 foram dadas apenas pela professora PEC3 em virtude da sua desistência em continuar na pesquisa. Nesse caso, para a PEE3 a parceria com a PEC3 estava em construção. O fato de não terem disponibilidade para reuniões interferiu na responsabilidade de decidir quem ensina cada parte da atividade e, conseqüentemente prejudicou o progresso em direção aos estágios da colaboração. Concluiu-se que essa dupla encontrava-se na transição do estágio inicial para o estágio de comprometimento.

Por fim, a PEE4 realizou os encontros sozinha. Constatou-se que essa professora, apesar de ser fixa na escola, assumiu o papel de apoio, atendendo a aluna com TEA individualmente no contexto da sala de aula, oferecendo auxílio apenas quando a professora do ensino comum solicitava. Concluiu-se que esse caso se enquadrou no estágio inicial do Coensino, em que a comunicação era superficial, com limites e tentativas para se estabelecer um relacionamento de modo informal e infrequente.

Os depoimentos destes professores revelaram que o desenvolvimento do trabalho com a proposta de Coensino é um processo, caminho esse que se inicia pela definição de papéis que cada professor desempenha em sala de aula.

4.5 Reflexões sobre a parceria colaborativa

Para Ibiapina (2008), a relevância da reflexão crítica está em negar a oposição entre teoria e prática, pois elas complementam-se e a reflexão da prática exige rever a teoria e desvelar as mudanças da ação docente.

A reflexão é entendida como um movimento do pensamento, uma atividade exclusiva da espécie humana e oferece empoderamento para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos, oportunizando condições para que compreendam que, para mudança, na teoria educacional, na política e na prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir (IBIAPINA, 2008).

O roteiro para orientar as reflexões com os professores (IBIAPINA, 2004), em seu objetivo original buscou a observação colaborativa, em que o pesquisador, denominado observador, lançou as perguntas para o professor, denominado de colaborador, em que ambos se reuniram para negociar objetivos, e o plano de observação que se baseou nas ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. A autora afirma que a sistematização do processo reflexivo pode acontecer na operacionalização dessas ações.

As ações reflexivas utilizadas nos vídeos foram desencadeadas por meio de quatro etapas: descrição, informação, confronto e reconstrução.

Na **descrição**, os professores detalharam a sua prática, justificando as suas escolhas por meio de questões do tipo: O que fiz?

A ação de **informação** levou os professores a refletirem sobre as suas escolhas e compreenderem o seu agir, as razões pelas quais os alunos não aprendiam. Essas informações foram levantadas por meio de questões como: O que motivou a realizar essas ações? O que significou agir desse modo? O que o levou a agir desse modo? Qual o sentido dessas ações? De onde procederam historicamente essas ideias e como ocorreu a apropriação delas? Por que foram utilizadas? Entre outras.

A ação de **confrontar** é o momento principal da reflexão crítica, afirma Ibiapina (2008), pois permite que o professor compreenda o significado de sua prática para a mantê-la ou transformá-la. As principais questões nessa ação são: Como cheguei a ser assim? Qual a função social da aula nesse contexto? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania?, entre outras.

Para as ações de **reconstrução** é preciso refletir sobre algumas questões, sendo elas: Como posso agir diferente? Como posso mudar minha prática e fazer de outra forma?, entre outras.

De acordo com Ibiapina (2004), “as perguntas são pedagogicamente importantes para o processo de desenvolvimento do pensamento, já que suscitam uma resposta, uma reação, uma atividade investigadora e pensante” (p. 82).

Neste estudo, o relatório teve o objetivo de levar a dupla a refletir sobre a prática pedagógica de forma crítica. Assim como desenvolveram a atividade em parceria colaborativa, também refletiram sobre suas ações.

“O exercício reflexivo realizado com base nas perguntas sugeridas transcende os conhecimentos prévios internalizados pelos professores, gerando novas necessidades, novos questionamentos e novas aprendizagens” (IBIAPINA, 2004, p. 84).

Esse exercício fez com que os professores tivessem oportunidades de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazem no exercício docente (IBIAPINA, 2004, p. 93).

De acordo com Ibiapina (2004), a ação reflexiva é desencadeada por meio de perguntas e os professores, ao respondê-las, desenvolvem a consciência daquilo que ainda não sabem sobre a sua prática. Nessa perspectiva, a teoria é construída na prática e a prática revitaliza a teoria.

A leitura e análise do relatório apontou que a dupla PE1 e PR1 descreveu a atividade realizada com a criança com TEA, apontando os objetivos e estratégias usados para a realização da diferenciação pedagógica. A dupla respondeu as ações de descrição, detalhou a prática, justificando as suas escolhas por meio de questões do tipo: “O que fizemos”, como observado na seguinte passagem do relatório:

A atividade foi direcionada e elaborada para o aluno com TEA. O objetivo foi desenvolver a coordenação motora, a percepção visual, o pareamento de objetos e cores, como também aumentar a tolerância/tempo na realização da atividade. Concluímos que o objetivo foi alcançado (PEE1 e PEC1).

As atividades desenvolvidas foram: ligar os pontos utilizando canetinha, reconhecer a cor do pom-pom e relacioná-la a cor da abertura no pote onde deve ser inserida. O aluno sentou-se junto com o professor especialista e foi direcionado pela professora regente. O aluno teve o apoio dos professores físico, quando os professores seguraram suas mãos a fim de concluir as atividades (PEE1 e PEC1).

No que diz respeito às ações de informar e confrontar, os professores não conseguiram respondê-las. Logo partiram para a ação reconstrução, considerando a limitação da prática.

De acordo com a reflexão proposta, o que limita o trabalho pedagógico com o aluno com TEA em sala de aula é a esporadicidade do profissional da educação especial em sala de aula PEE1 e PEC1).

A dupla PEE2 e PEC2 respondeu todas as perguntas em prol da reflexão das suas ações. Na ação de informar apontou o uso de métodos e técnicas de ensino adotados para o desenvolvimento das aulas, com base teórica, atendendo o currículo da educação infantil e as necessidades educacionais de todas as crianças. Os objetivos foram traçados e alcançados.

O projeto desenvolvido foi o “Brincando com a Cores”. Iniciamos com as cores primárias e, a partir delas, outras cores foram descobertas por meio de experiências e vivências significativas para as crianças (PEE2 e PEC2).

Vários objetivos foram traçados, tais como: identificar as cores primárias, criar novas cores, desenvolver a percepção visual e tátil, reconhecer a existência de cores e formas no espaço em que vive (PEE2 e PEC2).

“Verificou-se que ao final do projeto os objetivos foram alcançados devido ao envolvimento das professoras no trabalho em parceria colaborativa” (PEE2 e PEC2).

Na ação de descrever apresentou soluções para prática na prática, buscando soluções imediatas para a resolução dos problemas que surgiram no decorrer do projeto.

Houve a necessidade de organização de diferentes maneiras devido a interação e aprendizagem do conteúdo (PEE2 e PEC2).

As aulas foram organizadas e conduzidas de diferentes maneiras, ora pelo professor regente, ora pela professora especialista, ora pelos dois, outras vezes, uma auxiliando a outra (PEE2 e PEC2).

Nas ações de confrontar e reconstruir a dupla apresentou uma visão crítica da própria prática e uma valorização de critérios.

A importância deste conteúdo trabalhado contempla a construção do conhecimento e a constituição das especificidades da infância para ampliar as linguagens da arte na educação infantil (PEE2 e PEC2)..

Avaliando o trabalho desenvolvido mudaríamos algumas estratégias e intervenções: para motivar os alunos, verificou-se a necessidade de explicar com mais clareza as etapas das atividades, utilizando imagens para fixar melhor a sequência das mesmas e mostrar imagens toda vez que passasse para a próxima etapa (PEE2 e PEC2).

Para melhorar nossa prática docente, há a necessidade de clareza da proposta do Coensino por parte da equipe escolar. Isso poderia acontecer com estudos direcionados sobre o assunto e um professor especialista em cada escola, sem ser por meio do serviço oferecido atualmente, da itinerância (PEE2 e PEC2).

A dupla PE3 e PR3 respondeu todas as perguntas em prol da reflexão das suas ações. Na ação de informar, a dupla informou o contexto da realização da atividade, o conteúdo desenvolvido, as consignas e os objetivos traçados.

A atividade realizada na escola, foi durante as atividades com jogos e brinquedos, no dia estavam mais ou menos 18 crianças da turma do infantil III (PEE3 e PEC3).

O assunto escolhido foi cores, já que a professora do ensino comum tem trabalhado no dia-a-dia, dentro dos eixos de identidade, autonomia, matemática e movimento (PEE3 e PEC3).

Explicamos que deveriam ficar sentados e conforme fossem chamados teriam que pegar na caixa uma peça da cor citada, falar o nome e colocar na cesta. Foi difícil mantê-los esperando, a aluna com TEA, em alguns momentos parecia dispersa, mas não quis levantar antes de ser chamada, a colocamos no começo (PEE3 e PEC3).

O objetivo foi identificar, selecionar as cores. É importante, pois a criança precisa conhecer as cores em quase tudo que faz no dia a dia, assim como muitas vezes precisa selecionar itens, fazer comparações e identificar tudo que está a sua volta (PEE3 e PEC3).

Na ação descrever a dupla descreveu o que não deu certo na realização da atividade e apontou alternativas.

A atividade não alcançou os objetivos completamente, pois os alunos acabaram se dispersando rapidamente e a aluna com TEA quis brincar com todas as peças da caixa e não pegou a solicitada. Acreditamos que se tivesse menos peças e cores, ficaria mais fácil e, também, se fosse sinalizado logo no início, poderia também ser pensada uma atividade mais dinâmica ou em outro ambiente, com o assunto cores (PEE3 e PEC3).

Nas ações de confrontar e reconstruir a dupla apresentou sua posição crítica em relação à prática pedagógica voltada para as limitações no desenvolvimento do trabalho.

É necessário a vontade e envolvimento de todos da escola, principalmente dos que estão ligados diretamente ao aluno. Na maioria das vezes a principal dificuldade, não é a falta de recurso ou dificuldades da criança, mas sim o recurso humano, a falta de interação (PEE3 e PEC3).

Por fim, a professora PEE4 não entregou o relatório e, dessa forma, não foi possível analisar sua prática.

A leitura do diário de campo revelou o processo de análise dos professores participantes ao longo dos encontros temáticos.

Diante da análise das ações, verificou-se que as duplas PEE2 e PEC2; PEE3 e PEC3 realizaram a autopercepção de suas práticas, o que permitiu a compreensão e reflexão de suas ações e respaldadas em teorias para a escolha da atividade, descrevendo as ações e compreendendo o seu fazer, o que as levou a ação de confrontar, isto é, permitindo fazer suas reflexões acerca das ações interligadas ao aprendizado das crianças, no intuito de indicar novos caminhos e propor outras atividades, tal ação é a da reconstrução.

Por meio dos momentos de ações que envolveram o processo de descrever, informar, confrontar e reconstruir, foram criadas condições para que os professores refletissem sobre suas práticas considerando os contextos social e político. E é nesse ponto que reflexão crítica se diferencia das demais, pois possui uma forma questionadora que levou os participantes a compreender o contexto social que atuavam, proporcionando uma visão mais ampla de sua prática.

A reflexão crítica proporcionou aos professores a superação de antigas visões de suas práticas, tendo uma visão retrospectiva de suas ações, em que questionaram as suas teorias e experiências. Com isso, constatou-se que as intervenções realizadas, embasadas em questionamentos, levaram os participantes a refletirem criticamente as suas ações, com o intuito de transformá-las.

Esse processo de autoavaliação dos participantes foi muito significativo e possibilitou, por meio dos instrumentos, refletir sobre alguns aspectos problemáticos pontuados no início dos encontros temáticos (falta de clareza no papel do AEE, falta de conhecimento do currículo, distanciamento entre os profissionais, etc) e que aos poucos foram superados ou pelo menos colocados em reflexão para uma busca de soluções.

Toda autoavaliação traz insegurança, principalmente quando se avalia a própria ação, entretanto, traz a reflexão de possíveis soluções para os problemas apontados. Durante o fechamento dos encontros concluíram que não faz parte da cultura escolar esse processo de autoavaliação, em duplas. Esta prática é uma ferramenta importantíssima que possibilita a evolução profissional, já que direciona o olhar para as potencialidades, as dificuldades e quais os objetivos claros de superação.

4.6 Conclusão

Esse estudo permitiu concluir que para assumir o modelo do Coensino se faz necessário trabalhar a formação de professores com base em três elementos:

- 1) Ter um objetivo em comum, que é a aprendizagem da criança;
- 2) O voluntarismo, isto é, os dois professores precisam querer para acontecer o Coensino.
- 3) Equidade, entender que não há hierarquia entre os professores, ou seja, cada professor contribui com os conhecimentos específicos da sua área e juntos contemplam o ensino para todos.

O processo para a construção da parceria colaborativa entre os professores demandou tempo para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interpessoais, importantes para evitar as barreiras existentes no relacionamento entre eles, fato comprovado a partir dos resultados sobre as condições de trabalho dadas a eles, ou seja, a forma de contratação e o modelo da itinerância na educação infantil.

O aprofundamento teórico evidenciou que as dificuldades encontradas nas pesquisas sobre o Coensino apontam para a política de educação especial que não prioriza este modelo. Comprovadamente há necessidade de mudanças nessa política, de se colocar serviços de apoio na classe comum, prioritariamente, o professor de educação especial trabalhando nessa perspectiva, pois o modelo da itinerância não é adequado por todos os motivos já apontados.

Os dados mostraram que o município participante da pesquisa tem condições de implementar o modelo do Coensino, uma vez que dispõe de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para isso, podendo iniciá-lo pela educação infantil, fixando um professor da educação especial em cada escola, assim, o trabalho pedagógico com as crianças ESEE poderia ser realizado no contexto escolar, sendo indispensável o AEE em instituições especializadas conveniadas com a prefeitura.

Dessa forma, concluiu-se que o Coensino além de favorecer a aprendizagem dos alunos ESEE, especificamente os com TEA, é uma estratégia promissora para prover a formação em serviço dos profissionais da escola. O professor da educação especial poderá, sendo fixo em uma unidade, promover a cultura colaborativa.

SEÇÃO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo defendeu-se que o princípio da educação especial é a inclusão escolar no contexto do ensino comum, na perspectiva de uma escola para todos, porém esta instituição precisa se modificar e a política se atualizar.

O município participante da pesquisa criou o Serviço de Educação Especial em 2006, antes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e nela mantém a sua organização. Sabe-se que os municípios têm autonomia para revisar e atualizar a sua política, então, por quê postergar as mudanças que possam beneficiar a educação?

A começar pela educação infantil, como apontaram os estudos e legislação referenciados nessa pesquisa, a importância dessa modalidade do ensino para o desenvolvimento integral das crianças e convivência com a diversidade. No que se refere à faixa etária de quatro e cinco anos de idade, os municípios deveriam além de garantir a matrícula, visto a obrigatoriedade perante a lei (BRASIL, 2009) cumprir com o acesso e permanência dos alunos.

A educação infantil consolida a concepção que vincula o cuidar e o educar, não mais se configura como uma instituição assistencialista. Nesse contexto, seu objetivo é considerar as vivências e experiências das crianças e articular com as propostas pedagógicas a fim de ampliar suas experiências, conhecimentos e habilidades e consolidar em novas aprendizagens como a socialização, autonomia e comunicação.

Quando se trata da educação especial, modalidade da educação escolar oferecida aos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação também visa a garantia de meios para o acesso, permanência e êxito desses alunos, entende-se que a sua inclusão escolar deva ser iniciada na educação infantil por ser um ambiente que vincula as interações e vivências, principalmente.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado pelo professor da educação especial, ao elaborar o planejamento de ensino individualizado do aluno ESEE, em parceria com o professor do ensino comum, pode ser sistematizado considerando a concepção de cuidar e educar a fim da promoção do desenvolvimento integral: a linguagem, o autocuidado, a compreensão de regras, no contexto da sala de aula, em meio aos seus pares.

Foi na atribuição da importância da educação infantil que esse estudo justificou a proposta de um programa formativo com encontros temáticos sobre o Coensino para os PEE e PEC em prol da parceria colaborativa, a fim de beneficiar o processo educacional de crianças com TEA, na faixa etária de quatro e cinco anos de idade e, a partir disso buscar a construção de políticas, práticas e culturas inclusivas no contexto da escola comum.

Diante dos resultados apresentados pode-se dizer que os objetivos do estudo foram atendidos de forma integral, pois foram identificadas possibilidades do Coensino por meio das

práticas de PEE e PEC que foram analisadas antes dos encontros temáticas por meio das entrevistas e depois, na elaboração e aplicação de atividades realizadas com alunos com TEA.

Toda pesquisa apresenta suas limitações e essa se deparou com a dificuldade de adesão dos professores, tanto os PEE como os PEC, na fase específica, pois a Secretaria de Educação entendeu que não atenderia as necessidades do Serviço de Educação Especial, não permitindo que os profissionais participassem da mesma durante o horário de trabalho, situação que seriam dispensados, como ocorreu na fase coletiva. Dessa forma, a participação na referida na primeira fase aconteceu de forma voluntária, ou seja, fora do horário de trabalho, o que impossibilitou a participação de mais professores, que poderiam ser multiplicadores dos encontros temáticos sobre o Coensino.

O desenvolvimento da pesquisa partiu de motivações e interesses comuns entre a pesquisadora e os professores participantes no que diz respeito à compreensão do papel do professor da educação especial no ensino comum e o benefício desse profissional fixo na escola, pois ele poderá, junto com a comunidade escolar, construir políticas, práticas e culturas inclusivas.

Esse estudo caracterizado como pesquisa-intervenção contribuiu com intervenções na ação docente e no processo de ensino-aprendizagem, apresentando práticas mais inovadoras com o intuito de aperfeiçoar as já existentes, por meio de novos conhecimentos teóricos e práticos do Coensino.

Nesse contexto, frente a realidade do Serviço de Educação Especial disponível no município participante da pesquisa, a adoção do Coensino na educação infantil poderia reduzir os gastos com o pagamento do AEE oferecido pelas instituições conveniadas com a prefeitura, no período contrário ao que o aluno estuda. Desse modo, tais instituições se responsabilizariam pelos atendimentos clínicos e o pedagógico ficaria sob a incumbência da escola, como de fato deve ser, com o professor da educação especial em tempo integral na escola.

Esse estudo trouxe contribuições para o Serviço de Educação Especial ao oferecer encontros temáticos com um novo conceito, o do Coensino, compreendido como uma alternativa viável e eficaz enquanto serviço de apoio à escolarização de alunos elegíveis ao serviço de educação especial, em relação ao AEE oferecido nas SRM, classes ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar.

Espera-se, assim, que os resultados e discussões apresentados neste estudo fundamente discussões futuras e constantes sobre práticas colaborativas a partir do Coensino visto sua eficácia no contexto da escola comum.

Por fim, almeja-se que os resultados apresentados e analisados respaldem subsequentes estudos e algumas questões de pesquisa poderão norteá-los, tais como: a atualização da lei

municipal que rege o Serviço de Educação Especial, poderá implementar o Coensino? Se não em todas as modalidades do ensino, poderá começar pela educação infantil?

Para tanto, se faz necessário que o poder público compreenda as reais necessidades da escola e promova as mudanças apontadas pelos estudos sobre Coensino: de se instituir tal modelo como prioritário de apoio, assim, dará sustentabilidade para as práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K, ROCHA, M L. **Micropolítica e pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise**, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/128735434>> Acesso em: Agosto de 2018.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais - Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ALVES, T. A formação de professores no paradigma da inclusão: a Educação Infantil e a Educação Especial em pauta. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 17, n. 1, p 7-23, jan./jun. 2009.

AMORIM, G. C.; ARAÚJO, R. C. T. A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância. *In: Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. de C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 387-403, 2017.

ANUNCIACÃO, L. M. R. L. **Ensino itinerante na Educação Infantil: investigando as práticas docentes**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de fortaleza**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2018.

ARGUELES, M. E. HUGHES, M, T. SCHUMM, J, S. Co-teaching: a Different Approach to Inclusion. Reston, Va: **Principal**, 2000.

BANDEIRA, D. R.; SILVA, M. A. Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica** (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

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.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado na**

perspectiva colaborativa e cooperativa. Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física.** SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p.15-24.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs.) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto-SP: Legis Summa, 178 p, 1998.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTGER, A.R.S.; LOURENÇO, A.C.; CAPELLINI, V. L. M. F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. **Revista de Educação Especial**, v.26, n.46, maio/ago. 2013. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833/pdf>> Acesso em:10 set. 2016.

BRANDE, C. A.; ZANFELICE, C. C. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

BRASIL, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica no 24. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei no 12.764/2012.** Brasília, DF, 2013.

BRASIL, Lei Berenice Piana. **Lei n. 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – Nota Técnica – SEESP/GAB/ No09/2010 – **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.** Brasília – DF, 9 de abril de 2010a.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução no 10, de 13 de maio de 2010.** Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros para as escolas públicas com matrículas de alunos da Educação Especial inseridas no Programa Escola Acessível. Brasília – DF, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Resolução no 4, de 02 de outubro de 2009**, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão e Educação Especial**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008a.

BRASIL. **Decreto n. 6.571**, de 18 de setembro de 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 948 de 09 de outubro de 2007**, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial**. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília – DF. 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília – DF. 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 21 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

BRATINGLER, E. et al. **Qualitative studies in special education. Exceptional Children**, v. 71, n.2, p. 195-207, 2005.

BRAUN, P.; MRIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, M. R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original 1979).

BRONFENBRENNER, U. The bioecological model from life course perspective: reflections of a participant observer. In: MOEN, G. H.; E.; LUCSCHER, K. (org.) **Examining lives in the context**. Washington, DC: American Psychological Association, 1999.

BRONFENBRENNER, U. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano. In: BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Trad. de André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, p.43-54, 2011.

CABRAL, C., & MARIN, A. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, 33(142079), 1-30, 2017. DOI:<https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>.

CAMARGO, L. P. H.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, ed. 214220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(3), 315-324. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722012000300007>, 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura**. *Psicologia e Sociedade*; v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CANEGUIM, J. F. C. **A Psicologia vai à escola: trabalho colaborativo com uma professora de educação infantil**. 158 fls. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L.M.F. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. et al. **Atendimento educacional especializado: algumas reflexões a partir da formação continuada realizada pelo observatório de educação especial (ONEESP)**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 8911-8923 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141819>>.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 299 f. Tese. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA. **Inclusão escolar na educação infantil: pesquisa e prática sobre formação em serviço**. In: CARNEIRO, R. U. C. *et al.* organizadoras. **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. **Praxis Educacional**. v. 8, n. 12. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2012.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Centers for Disease Control and Prevention. Folic Acid. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/folicacid/recommendations.html> Acesso em: 29 maio 2020.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M.; GAROZZI, G. V.; COELHO, M. F.; SÁ, M. G. C. S. Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 41(2), 169-175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.01.017>, 2018.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful Co-teaching**: real cases and effective strategies. Califórnia: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

COPETTI, F.; KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S. Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 67-89, 2005.

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

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Volume 10, número 21, p. 294-313, maio-agosto 2018.

COSTA, C. S.; SOUZA, M. C. A. R. O aluno com deficiência intelectual e a resolução de problemas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, DF, n. 47, p. 29-37, 2015.

COSSIO, A. P.; PEREIRA, A. P. S.; RODRIGUEZ, R. C. C. Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspectivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 23(4), p. 505-516, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000400003>.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUARTE, M.; Adaptação curricular: análise de dissertações e teses produzidas nos programas de pós – graduação (2000 – 2009). In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p.481-490, 2012.

EAVES, R.C., & MILNER, B. The criterion-based validity of the childhood autism rating scale and the autism behavior checklist. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 21(5), 481-485, 1993.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação ao transtorno do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar., 2014.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. Teaching Exceptional Children, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015.

- FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras.** 2017. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- FONSECA, K. A.; LOPES, J.; CAPELLINI, V. L. F.; OLIVEIRA, C. A. M. A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. **Revista de educação, ciência e tecnologia.** v. 1, n. 2020.
- FOREST, N. A.; WEISS, S. L. I. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. *Revista Leonardo Pós.* Florianópolis, n.3, p. 1-9, 2003. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>.
- FIORINI, B. S. **O aluno com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Infantil: caracterização da rotina escolar.** 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2017.
- FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia,** 14(3), 231-38, 2009.
- FRENCH, N. K. *The shifting roles of school professionals.* California: Corwin Press, 2002.
- GASPAR, A.; SERRANO, A. M. Interações sociais e comunicativas entre uma criança com perturbação do espectro do autismo e os seus pares sem necessidades educativas especiais: estudo de caso. **Análise Psicológica,** 29(1), 67-82, 2011.
- GARGIULO, R. M. *Education on contemporary society: an introduction to exceptionality.* Thomson Learning: United States, 2003.
- GATELY, S.E.; GATELY, F.J. **Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children.** 33(4), p. 40-47, 2001.
- HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. **Infant/toddler environment rating scale: revised edition.** New York: Teachers College Press, 2006.
- HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares.** *Acta Scientiarum. Education Maringá,* v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- HUNDERT, J. **Inclusion of students with autism: using ABA-based supports in general.** Austin: ProEd, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>, 2020.
- IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.
- IBIAPINA, I. M. L. de M.; MAGALHÃES, M. C. Pesquisar e colaborar na formação contínua de professores: modos de agir. In: *Colóquio Internacional da AFIRSE.* João Pessoa: Em. UFRN, 2009.

- IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa Colaborativa na perspectiva sociohistórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. (Org). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.
- IBIAPINA, M. L. M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. Tese (Doutorado em Educação). 393 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.
- IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. Collaborative consultation(3rd ed.). Austin, TX: PRO-ED, 2000.
- KAMPWIRTH, Thomas J. Overview of School-Based Consultation In: Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.
- KEEFE, E. B., MOORE, V., DUFF, F. The four “knows” of collaborative teaching. Teaching exceptional children, p. 36-42, 2004.
- KEMMIS, S; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org). **A pesquisa na formação e o trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.43-66.
- LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. 229 fls. São Carlos: UFSCar, 2014.
- LAMÔNICA, D.A.C.; MATUMOTO, M.A.S.; MOURA, M.C. O Atendimento Educacional Especializado e a atuação do Fonoaudiólogo Educacional junto a Serviços de Educação Especial. In: **Fonoaudiologia na Educação: A inclusão em foco** . Conselho Federal de Fonoaudiologia. 2a Região. São Paulo, Expressão e Artes Editora, 2013. cap. 3. p.73-132.
- LEHR, A. E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, 83, no611, 1999. p. 105-111.
- LEMOS, E.L.M.D.; NUNES, L.L.; SALOMÃO, N.M.R. Transtorno do Espectro Autista e interações escolares: sala de aula e pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.26, n.1, p.69-84, Jan.-Mar., 2020.
- LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AQUINO, F. S. B.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, set.-dez. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1229>
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.
- LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

MACEDO, E. C., & ORSATI, F. Comunicação alternativa. In: J. S. MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 895-910, 2011.

MAGYAR, C.I.; PANDOLFI, V. Factor structure evaluation of the childhood autism rating scale. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, 37, 1787- 1794, 2007.

MALHEIRO, C. A. L. **A inclusão escolar e o serviço de apoio em sala de recursos multifuncional**. 174 fls. (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Trabalho docente com alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 895-910, 2016.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R. PLETSCH, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-142. 2011.

MELCHIORI, L. E.; DESSEN, M. A. **Questionário sobre o município: caracterização e planejamento de ações municipais para crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento**. Projeto de pesquisa desenvolvimento de crianças de 3 meses a 3 anos em instituições públicas de educação infantil: indicadores de atrasos e de fatores de risco e proteção. 2014 (Instrumento não publicado).

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (Organizadoras). **Estratégias inclusivas de escolarização: da teoria à sala de aula**. Marília, ABPEE, 2020.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial.

MENDES, E. G. **Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 160 p., 2014.

MENDES, E. G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. IN: MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 1-17.

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

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES,

M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p.61-86, 2002.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 167 fls. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016.

MENDES, T. S. e GALVANI, M. D. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista diálogos e perspectivas em educação especial**. UNESP/Campus Marília. v. 4, n.1, edição especial, p. 45-60. 2017. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7329/4639>. Acesso em: 26 nov. 2020.

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Carlos. 2012.

MIRANDA, M. de J. C.; ACQUA, M. J. C. D.; HEREDERO, L. S.; GIROTO; C. R. M.; MARTINS, S. E. S. de O. **Inclusão, Educação Infantil e Formação de Professores**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

MRECH, L. M. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 3(5), 127-146, 1999.

NASCIMENTO, M. L. B. P. O. Percurso da Educação infantil para a inclusão: A infância na creche. In: FRELLER, C. C.; DIAS, M. A. L.; SEKKEL, M. C. (Orgs). **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 39-49.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: KOLLER, S. H. **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.51-65, 2005.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co.151p, 2014.

NORDIN, V., GILLBERG, C., & NYDEN, A. The Swedish version of the Childhood Autism Rating Scale in a clinical setting. **Journal of Autism and Developmental Disorder**, 28, 69-75, 1998.

NOTBOHM, E. **Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse**. 2014. Disponível em:< <http://www.ellennotbohm.com/article-translations/dez-coisas-que-toda-crianca-com-autismo-gostaria-que-voce-soubesse/>> Acesso em: 13 jan. 2021.

NÓVOA, A. Prefácio. In: **JOSSO, M.C. (Ed.). Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-34.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa – Portugal: Dom Quixote, 1992.

NUNES, D. AAC Interventions for autism: A research summary. **International Journal of Special Education**, 23, 17 – 26, 2008.

NUNES, D. R. P.; SANTOS, L. B. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol. 19, N. 1, Jan/Abr., p. 59-69, 2015.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 2014. Disponível em <https://www.oneesp.ufscar.br/> Acesso em 28 maio, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. FORMOSINHO, J. (Org). **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2011. p. 80-103.

OLIVEIRA, K. C. B. S. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). 144 fls. – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. **Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o plano de atendimento individualizado (PAI)**. Disponível em: <http://www.edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D11/arquivos-ee-tgd/1ed-r-ee-tgd-text02-D11/index.html>. Acesso em: 19 mai. 2019.

ORTEGA, F. *et al.* A construção do diagnóstico do autismo em uma rede social virtual brasileira. **Interface - Comunicação, Saude, Educação**, v.17, n.44, p.119-32, jan./mar. 2013.

PEREIRA, A.; et al. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. **Jornal de Pediatria**. Vol. 84, No 6, 2008.

PEREIRA, C. P.; MATSUKURA, T. S. Inclusão escolar e Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 125-144, jan./abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 13/11/2020.

PEREIRA, B. C.; VIANA, B. P. A Colaboração em ação para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. In: MENDES, G. *et al.*, organizadoras. **Da teoria à praxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: ABPEE, 2020.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 87 fls. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PERRY, A.; CONDILLAC, R.S.; FREEMAN, N.L.; DUNN-GEIER, J.; BELAIR, J. Multi-site Study of the Childhood Autism Rating Scale (CARS) in Five Clinical Groups of Young Children. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 35, 623-634, 2005.

PUGACH, M.; L. JOHNSON. Collaborative practitioners, collaborative schools. Denver, Colo: Love Publishing, 1995.

RAPIN, I.; TUCHMAN, R.F. What's new in autism? **Curr. Opin Neurol**, v.21, n.2, p.143-9, 2008.

RABELO, L. C. C. Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200 fls. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RINALDO, S. C. O. **Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: interconexões entre contextos. 130 f. Dissertação de Mestrado (Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: Araraquara, 2016.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 210 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2013.

RODRIGUES, I. B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, vol.22, n.3, p.545-555, 2018.

SAEMUNDSEN, E.; MAGNÚSSON, P.; SMÁRI, J.; SIGURDARDÓTTIR S. Autism Diagnostic Interview-Revised and the Childhood Autism Rating Scale: Convergence and Discrepancy in Diagnosing Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 33, 319-328, 2003.

SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna. – Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **O processo de pesquisa e os enfoques quantitativo e qualitativo**: rumo a um modelo integral. In R. Sampieri, C. Collado, e P. Lucio. Metodologia de pesquisa (p. 3 – 21). São Paulo: McGraw- Hill, 2006.

SANNINO, A.; SUTTER, B. Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments. **Theory & Psychology**, v. 21, n.5, p.557-570, 2011.

SANINI, C. **Autismo e inclusão na educação infantil**: um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora, 173 fls. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2011.

SANTOS, C. V. C. G. Flexibilizações Curriculares para o aluno com Deficiência Intelectual: Consultoria Colaborativa para professores do Núcleo Comum e do Atendimento Educacional Especializado. **LIVRETE PEDAGÓGICO**, 2017. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431248/2/Produto%20Livrete%20Pedag%C3%B3gico%20SANTOS%20e%20BRAUN%202017.pdf> . Acesso em 12 de Agosto de 2021.

SANTOS, M. P.; DINIZ, C. N. A inclusão dos usuários com Transtorno de Espectro Autista pela prática do letramento informal na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 92-106, dez./mar. 2018.

SANTOS, M. A., SANTOS, M. F. S. Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 364-372, 2012.

SCHMIDT, C., NUNES, D. R. P., PEREIRA, D. M., OLIVEIRA, V. F., NUERNBERG, A. H.; KUBASKI, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, 18(1), 222-235, 2016.

SCHMIDT, C. Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 2, p. 221-230, 2017.

SCHWARTZMAN; C. A. ARAÚJO (Orgs.), **Transtornos do Espectro do Autismo** (pp. 244-254). São Paulo: Memnon, 2011.

SCHWARTZMAN, J. S. e Colaboradores. Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro Autista em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. --São Paulo : Memnon, 2014. 1.004,23 Kb; PDF.

SIGOLO, S. R. R. L. Educação infantil e famílias como base para a escolarização inclusiva. In: CARNEIRO, R. U. C. *et al.* organizadoras. **Educação especial e inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

SIGOLO, S. R. R. L.; MANZOLI, L. P. **Educação infantil: desafios para uma proposta inclusiva**. In: Caminhos para a escola inclusiva. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

SIGOLO, S. R. R. L. Desenvolvimento e Educação Infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: Para que, para quem e porque?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 33-45.

SIGOLO, S. R. R. L.; LOLLATO, S. O. Aproximações entre escola e família: um desafio para educadores. In: CHAKUR, C. R. S. L. (Org). **Problemas da Educação sob o olhar da Psicologia**. Araraquara: FcL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica Editorial, 2001, p. 37-65.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 282 fls. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2020.

SILVA, M. C. L. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 139 fls. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SOLONCA, J. F. Autismo: Desafios do professor no convívio da Educação Infantil. **Revista Redin.**, v. 6, n. 1, p. 1-11, out. 2017.

SORIANO K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. O. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. **Polyphonia**, v. 25/1, jan./jun.2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38236/19373>. Acesso em 27 nov. 2017.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfembrenner**. Faculdade de Ciência do Desporto Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2000.

STELLA, J., MUNDY, P., & TUCHMAN, R. Social and Nonsocial Factors in the Childhood Autism Rating Scale. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 29, 307-317, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEZANI, T. C. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, R. L.; VINIC, A. A.; DUARTE, C. P.; DANTINO, M. E. F.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. S. 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**, 11(1), 9-22. 2011.

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

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**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.

VITTA, F.C.F. et al. A produção científica nacional na área de educação especial e a creche. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.4, p.619-636, Out.-Dez., 2018.

VITTA, F. C. F., SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: Uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 22(1), p. 9-26, 2016.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp.415-428. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300007>.

VICTOR, S. L. Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil: Narrativas de professores. In: MARTINS, L. de A. R.; SILVA, L. G. dos S. (Orgs.). **Educação Inclusiva – Pesquisa, Formação e Práticas**. João Pessoa: Ideia, p.55-72, 2015.

WALTER, C. C. F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; FONSECA, K. A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD**. Disponível em: http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/35961/mod_scorm/content/3/index.html. Acesso em: 19 fev. 2015.

WENDT, O. Research on the use of graphic symbols and manual signs Em P. Mirenda, & T. Iacono (Orgs.), **Autism Spectrum Disorders and AAC**. p.83-137. Baltimore: Paul H. Brookes., 2009.

WEST, F.; IDOL, L. Collaboration in the Schools: Communicating, Interacting and Problem-Solving. Austin, Texas: Pro-Ed, 1989.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos na perspectiva colaborativa.** 198 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino,** 140 fls. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 298 fls. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANEXOS / APÊNDICES

ANEXO 1 – Folder SME sobre Formação Continuada – primeiro semestre de 2018



04. Curso – AEE Itinerante no Contexto do Ensino Colaborativo

Ementa: atribuições e contribuições do professor especialista para a efetivação da inclusão escolar na Educação Infantil.

Coordenação: Profa. Doutoranda Simone Catarina de Oliveira Rinaldo (FCL/UNESP-Araraquara); Profa. Doutoranda Kátia de Abreu Fonseca (DPPPE/SME).

Público-alvo:

- ✓ especialista em educação – professor da educação básica – especial*;
- ✓ especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica – especial*.

Carga horária: 32 horas (20h presenciais e 12h de atividades de estudo não presenciais).

Vagas: 40.

Datas: 28/03; 25/04; 30/05; 27/06 e 25/07 (quarta-feira).

Horário: Turma A – 07h30min às 11h30min.

Turma B – 13h às 17h.

Local: NAPEM.

Inscrição: não será realizada pelo sistema on-line de inscrições.

Obs.:

(*) que atuam na itinerância na educação infantil.

Orientações encaminhadas pela Circular 003/2018 EE/SME.

As inscrições estarão abertas aos servidores da Secretaria Municipal da Educação contemplados no público-alvo, enquadrados na lei 5.999/10, que poderão aproveitar o certificado para fins de progressão por qualificação profissional.

ANEXO 2 - Folder SME sobre Formação Continuada – segundo semestre de 2018



08. Curso – Modelo de Coensino: apoio à inclusão escolar

Ementa: apresentar os pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração entre educação especial e ensino comum, trabalho colaborativo ou coensino.

Coordenação: Profa. Doutoranda Simone Rinaldo (UNESP-Araraquara).

Público-alvo:

- ✓ especialista em educação – professor de educação básica – especial*;
- ✓ especialista em educação – professor de educação básica – infantil;
- ✓ especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica – especial*;
- ✓ especialista em educação adjunto – professor substituto de educação básica – infantil.

Carga horária: 40 horas (12h presenciais; 28h para elaboração de trabalho de conclusão).

Vagas: 10.

Data: 21/08; 25/09; 09/10 e 06/11 (terça-feira).

Horário: 13h30min às 16h30min.

Local: NAPEM.

Inscrição: não será realizada via sistema on-line de inscrições.

(*) que atuam na itinerância na Educação Infantil.

O certificado deste curso será aceito para fins de progressão por qualificação profissional, em conformidade com a lei nº 5.999/10.

ANEXO 3 - Roteiro para orientar as reflexões com os professores adaptado de Ibiapina (2004)

AÇÕES	PERGUNTAS
DESCRIBÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o contexto da aula? 2. Para quantas crianças? Quantas com TEA? 3. Qual assunto trabalhado? 4. Por que considera esse tema importante? 5. Quais os objetivos? 6. Quais as atividades desenvolvidas? 7. Como organizou a turma? 8. Por que organizou a turma dessa forma? 9. Como organizou e conduziu a aula? 10. Como as crianças participaram? E as crianças com TEA? 11. O que motivou a escolha desse assunto?
INFORMAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. A aula atingiu os objetivos? 2. O que fez para atingir os objetivos? 3. Por que acha que conseguiu atingir os objetivos? 4. Quais os conhecimentos trabalhados? 5. Por que fez opção por esses conhecimentos? 6. Quais as dificuldades que você encontra para estimular as crianças? E as crianças com TEA? 7. A que atribui essa dificuldade? 8. Que relação existe entre a prática e o conteúdo conceitual? 9. Como sistematiza essas discussões? 10. Que relação faz entre os temas e as atividades escolhidas?
CONFRONTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a importância desse conhecimento para as crianças? 2. Qual a função das escolhas feitas para a formação das crianças? 3. Qual a função social das suas ações? 4. O que você acha que limita as suas práticas? 5. Em que teoria se fundamenta para romper com as dificuldades? 6. Que tipo de aluno está sendo formado? 7. Como você acha que construiu o seu perfil docente?
RECONSTRUÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você mudaria na sua aula? 2. O que faria diferente no sentido de motivar as crianças a aprenderem? E as crianças com TEA? 3. Que outras estratégias usaria para refletir sobre o que fez no decorrer da aula? 4. Que proposta faria para melhorar o processo reflexivo e mudar a prática docente de outras aulas? 5. Que proposta faz para melhorar o seu percurso de desenvolvimento profissional? 6. Qual a relação que você faz entre o seu trabalho atual e o realizado antes das sessões? 7. O que você acha que ainda precisa melhorar no atual estágio de seu desenvolvimento profissional? 8. O que pode fazer para alcançar essa mudança? 9. Que proposta você tem para melhorar o

	<p>desenvolvimento acadêmico da criança com TEA?</p> <p>10. O que pode fazer na sua prática para atingir essa mudança?</p> <p>11. O que você mudaria no microsistema em que atua?</p>
--	---

ANEXO 4 – Autoavaliação “Somos realmente coprofessores?”

Na nossa parceria de Coensino, isso ocorreu: nunca, algumas vezes ou sempre? Dupla responder.

Nome do professor da educação especial: _____

Nome do professor do ensino comum: _____

As questões deverão ser respondidas pensando na criança com TEA no contexto de sala de aula.

QUESTÃO	NUNCA	ALGUMAS VEZES	SEMPRE
1. Decidimos qual modelo de Coensino vamos usar, baseados nos benefícios para crianças e professores?			
2. Compartilhamos ideias, informações e materiais?			
3. Ensinamos diferentes grupos de crianças ao mesmo tempo?			
4. Compartilhamos a responsabilidade de decidir o que ensinar?			
5. Estamos de acordo com os pontos da proposta da educação infantil do município que serão abordados em uma atividade?			
6. Compartilhamos a responsabilidade de decidir como ensinar?			
7. Compartilhamos a responsabilidade de decidir quem ensina cada parte da atividade?			
8. Somos flexíveis para fazer alterações durante a aula?			
9. Identificamos os pontos fortes e as necessidades das crianças?			
10. Compartilhamos a responsabilidade de como a aprendizagem da criança é avaliada?			
11. Conversamos o que acontece na sala de aula?			
12. Conversamos sobre as preocupações acerca da criança?			
13. Temos reuniões regulares para discutir nosso trabalho?			
14. Efetivamente coensinamos, mesmo sem tempo comum de planejamento?			
15. Ambos somos vistos pelas nossas crianças como professores?			
16. Comunicamos nossas necessidades para nosso diretor ou Secretaria de Educação?			
17. Se sim, as necessidades são supridas? R: _____			
18. De forma geral, realizamos nosso trabalho atendendo os princípios do ensino colaborativo ou coensino?			

19. Se não, o que falta para que seja um trabalho efetivo? R: _____			
--	--	--	--

Fonte: CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is co-teaching all about? In: _____. *Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies*. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 1- 18. (Ficha adaptada pelos autores de VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. A *Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. www.corwinpress.com.)
Tradução e adaptação nossa de Vilaronga (2016).

APÊNDICE 1 - Reunião com diretora da Divisão de Educação Especial

Data: ___/___/___

Objetivo: investigar a organização do Serviço de Educação Especial e funcionamento do AEE oferecido na educação infantil, ou seja, o da itinerância.

Participantes: CDEE (n=1)

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil que têm em sua sala crianças com TEA. Acreditamos que pela sua experiência e vivência na Diretoria de Educação Especial poderá nos ajudar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas.

A. Identificação

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de atuação na Diretoria de Educação Especial:

B. Organização e Funcionamento do AEE itinerante

1. Como é organizado o AEE itinerante?
2. Para qual modalidade do Ensino?
3. Quantos professores itinerantes atendem os alunos na Educação Infantil?
4. Qual o número de alunos ESEE?
5. Quantos alunos com TEA?
6. Como são realizados os atendimentos dos professores itinerantes nas escolas?
7. Quais são as principais demandas do AEE do município?

C. Demandas: formações para os professores

1. Como pensa essas formações?
2. Quais temas são pertinentes e necessários?
3. Todos os professores participarão?
4. Local e datas:

D. Ensino Colaborativo

1. A Divisão de Educação Especial considera que a atuação dos professores itinerantes enquadra-se nos pressupostos do Ensino Colaborativo?

APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com professores da educação especial

Objetivo: investigar como acontecem as práticas pedagógicas de professores da educação especial voltadas para crianças com TEA, na educação infantil e criar situações de reflexão acerca das suas práticas por meio de encontros temáticos sobre Coensino.

Participantes: Professor da educação especial (N =4).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil que têm em sua sala crianças com TEA. Acreditamos que pela sua experiência e vivência no AEE poderá nos auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

Esta entrevista visa abordar sua trajetória profissional no AEE e a construção do seu perfil docente, bem como o reconhecimento da escola que atua (MELCHIORI, 2009) e do grupo de crianças (ECERs, 2003).

Roteiro:

A. Vamos começar falando sobre sua experiência profissional.

1. Qual a sua formação?
2. Quanto tempo trabalha como professor (a)? E como professor especialista do AEE?
3. Qual o tempo de experiência na educação Infantil? Sempre trabalhou na rede municipal de ensino? Se não, em quais? Por quanto tempo?
4. Há quanto tempo está nesta escola, como escola sede?
5. Qual sua carga horária de trabalho?
6. Durante a sua atuação profissional trabalhou com outras deficiências? Quais? Por quanto tempo?

B. Proposta de trabalho da escola

1. Projeto pedagógico
 - a) Existe um projeto pedagógico?
 sim não em elaboração
 - b) Responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares cuidadores
 outros (especificar)
 - c) Qual a linha teórica utilizada para a elaboração do projeto pedagógico?
 - d) A escola segue a Proposta Pedagógica do Município (2011-2015)?
 - e) Há algum tipo de planejamento e/ou ações previstas no que tange às crianças com TEA?
2. Reuniões pedagógicas
 - a) São realizadas reuniões pedagógicas?
 sim não
 - b) Qual a frequência das reuniões pedagógicas:
 - c) Participantes das reuniões pedagógicas:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares/ cuidadores
 outros (especificar)
 - d) Quais são os assuntos abordados nas reuniões pedagógicas?
3. Reuniões de pais
 - a) A instituição realiza reuniões de pais?
 sim não
 - b) Qual a frequência das reuniões de pais?
 - c) Responsáveis pelo planejamento das reuniões de pais:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares outros _____
 - d) Participantes das reuniões de pais:
 diretora professoras coordenadora pedagógica auxiliares
 outros (especificar)

- e) Quais são os assuntos abordados nas reuniões de pais?
 f) Qual estratégia utilizada para o envolvimento dos pais?

2. Projetos

- a) A instituição realiza projetos especiais como comemorações, campanhas e teatros?

sim não

- b) Quais são esses projetos?

- c) Neste ano, quais projetos foram realizados?

C. Sobre o grupo que a criança com TEA está (ECERS, 2003)

Grupo: _____

1. Funcionários – quantos?

2. Crianças – Nº de crianças matriculadas: ____ e frequentes: ____

3. Rotina do grupo - Chegada/Saída; Refeições; Sono/Descanso; Troca de fraldas/Usos do banheiro; Práticas de saúde; Práticas de segurança.

4. Atividades

- a) Linguagem e Raciocínio; Livros e imagens; Estimulando as crianças a se comunicarem; Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio; Uso informal da linguagem.

- b) Desenvolvimento da parte Motora fina; Arte; Música e movimento; Blocos.

- c) Areia/Água; Brincadeira de faz de conta.

- d) Atividades que visem os conteúdos e conceitos de: Natureza/Ciências; Matemática/Número.

- e) Atividades que visem o uso de: TV, vídeo e/ou computadores.

- f) Programação diária; Atividade livre; Atividades em grupo; Provisões para as crianças com TEA.

Atividades Tipo		Frequência				
Livre	Dirigida	Diariamente	2 a 3 vezes na semana	1 vez na semana	1 a 3 vezes ao mês	Menos que uma vez por mês

5. Brinquedos utilizados pelo grupo

Industrializados:
Sucata:

6. Professor

- a) Como promove a aceitação da diversidade e interação entre equipe-crianças / crianças-crianças?

- b) Como supervisiona as atividades de motricidade ampla e geral das crianças?

- c) De que forma conduz a disciplina da turma?

D. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com crianças com TEA.

1. O que sabe sobre o TEA?

2. Há quanto tempo trabalha com crianças com TEA?

3. Em relação a aprendizagem dessas crianças, como elas aprendem?

4. Quais são as principais dificuldades que apresentam? Em que áreas têm mais facilidade?

E. Agora falaremos sobre a criança (s) com TEA atendida (s) por você no AEE.

1. Esta criança tem laudo ou está em avaliação diagnóstica?

2. Como é o comportamento desta criança em sala de aula? Fale sobre sua participação.

3. Como é o comportamento dela com você, no momento do atendimento? O atendimento é feito no contexto da sala de aula ou fora dele?

4. Como é feito o planejamento do seu atendimento (PEI). Há relação com o trabalho que a professora regente realiza?

5. Quais atividades desenvolve com a criança para trabalhar com a sua especificidade?

6. Como é realizada a avaliação pedagógica dessa criança?

7. Em sua opinião a criança com TEA compreende o conteúdo que a professora da sala comum trabalha? Ela consegue acompanhar a turma?

F. Agora vamos falar sobre o serviço de itinerância da rede.

1. Como as crianças com TEA chegam até você?
2. Há periodicidade para receber essas crianças?
3. Elas chegam até você com laudo de TEA?
4. Qual a sua participação na indicação dessas crianças para o atendimento no AEE?
5. Quantas crianças você atende? Como acontecem os atendimentos?
6. Você permanece com as mesmas crianças, no atendimento, até elas completarem a etapa da Educação Infantil? Ou há troca de crianças e professor (a)? Se sim, são repassadas informações sobre elas, pelo professor especialista que a atendia?
7. Como é feito o planejamento do atendimento? (Objetivos de ensino, recursos e procedimentos). Há relação com o trabalho da professor (a) da classe comum?
8. Se não, o que é priorizado no AEE?
9. Como é realizada a avaliação pedagógica no AEE?

G. Agora falaremos sobre a sua prática como professor (a) especialista do AEE.

1. Você acredita que a prática pedagógica pode favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA?
2. Como é sua prática com a criança com TEA?
3. O que você acha que limita as suas práticas?
4. Você recebe algum apoio ou parceria para desenvolver seu trabalho com a criança com TEA?
5. O que você sabe sobre o trabalho colaborativo?
6. Em alguma situação já trabalhou dessa forma?
7. Como você acredita que chegou a construir seu perfil docente?

Sobre a pesquisa Possibilidades do Coensino com crianças com TEA na educação, o que você espera dela?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com professor do ensino comum

Data: ____/____/____

Objetivo: investigar como acontecem as práticas pedagógicas de professores itinerantes do AEE e regentes da sala comum voltadas para crianças com TEA, na educação infantil e criar situações de reflexão acerca das suas práticas por meio de encontros temáticos.

Participantes: Professor regente (N =4).

Preâmbulo

Estamos realizando um estudo, no Campus de Araraquara, sobre as práticas pedagógicas das professoras da educação infantil que têm em sua sala crianças com TEA. Acreditamos que pela sua experiência e vivência no AEE poderá nos auxiliar. Queria salientar que a sua identidade será eticamente resguardada independente das informações fornecidas. Você poderia nos dar uma entrevista sobre o assunto? Você, então, me permite gravar nossa conversa?

A. Vamos começar falando sobre sua experiência profissional.

1. Qual seu nome completo, idade?
2. Qual a sua formação?
3. Quanto tempo trabalha como professor (a) da educação infantil?
4. Qual sua carga horária de trabalho?
5. Durante a sua atuação profissional trabalhou com outras deficiências? Quais? Por quanto tempo?
6. Durante a sua atuação profissional fez algum curso relacionado a Educação especial? Se sim, quais? Duração?

B. Vamos falar um pouco sobre como tem sido sua experiência com crianças com TEA.

1. Já leu a respeito do TEA? Nos cursos que participou, houve alguma menção a este assunto?
2. Há quanto tempo trabalha com crianças com TEA?
3. Como você vê a criança com TEA?

C. E agora, falaremos sobre a criança com TEA que atua hoje e como é desenvolvido o trabalho:

1. Como você se sentiu quando ficou sabendo que trabalharia com uma criança com TEA?
2. Conte-me sobre o ingresso da criança com TEA na sua sala de aula? Como se deu?
3. Esta criança tem laudo ou está em avaliação diagnóstica?
4. Quais são as principais dificuldades dela? Em que áreas têm mais facilidade?
5. Em sua visão, como se dá a aprendizagem desta criança?
6. Ela compreende o conteúdo que você trabalha em sala de aula, consegue acompanhar a turma?
7. Fale sobre a participação da criança em sua aula?
8. Quais atividades faz com a criança para trabalhar com a sua especificidade?
9. Trabalha com alguma comunicação alternativa? Qual?
10. Como é realizada a avaliação pedagógica dessa criança?
11. Como é feito o planejamento da sua aula? (Objetivos de ensino, recursos e procedimentos). Há relação com o trabalho que a professora itinerante realiza?
12. Há algum momento em que você senta com o professor itinerante para conversar a respeito do desenvolvimento e aprendizagem da criança?

D. Agora falaremos sobre a sua prática como professora da educação infantil

1. Você acredita que a prática pedagógica pode favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA?
2. Como é sua prática com a criança com TEA?
3. O que você acha que limita as suas práticas?
4. Você recebe algum apoio ou parceria para desenvolver seu trabalho com a criança com TEA?

5. O que você sabe sobre o trabalho colaborativo?
6. Em alguma situação já trabalhou dessa forma?
7. Como você acredita que chegou a construir seu perfil docente?

Sobre a pesquisa Possibilidades do Coensino com crianças com TEA na educação, o que você espera dela?