

# **PESQUISA COLABORATIVA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA E DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Débora Mara Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

deboramaraa@hotmail.com

GT3. Gestão escolar , práticas educativas e currículo da educação básica

## **Introdução/Justificativa**

Com a extinção das classes especiais, proposta pela nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), os alunos com deficiências diversas, bem como com Necessidades Educacionais Especiais (N.E.E) estão expressivamente inseridos em escolas regulares. Contudo a educação regular vem segregando e excluindo, de várias maneiras, os que fogem dos padrões de “normalidade”, por requererem respostas específicas ou diferentes das que são comumente dadas a média dos alunos. (MARTINS, 2006).

Nas pesquisas de Glat e Platsch (2011) foram constatados problemas persistentes no sistema educacional brasileiro, como o número excessivo de alunos nas turmas, precária acessibilidade, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação inadequados, dificuldades de adaptação curricular e conteúdos programáticos. Entretanto, as autoras consideram que a formação precária dos professores é a maior barreira para a inclusão escolar, uma vez que não são capazes de atender à demanda do alunado que chega as nossas escolas.

Sendo assim, é imperativa a necessidade de reformulação do sistema escolar, principalmente no que se refere formação dos educadores. Nesse contexto, a literatura evidenciam falhas significativas na formação das docentes e nos procedimentos pedagógicos adotados que interferem no aproveitamento acadêmico de estudantes com N.E.E. ( SUPLINO, 2007; PRAÇA, 2011; MARTINS, 2006)

Diante destes déficits na formação dos professores, podemos apontar o trabalho colaborativo como estratégia para reverter este cenário de precariedade formativa que inviabiliza a inclusão escolar. De acordo com Mendes (2006) a informação disponível sobre aplicação prática de colaboração nas escolas, ainda é escassa, além disso, em comparação aos procedimentos de ensino colaborativo, a consultoria colaborativa tem sido menos investigada.

Sendo assim, a pesquisa colaborativa pode ser definida como uma co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes ( DESGAGNÉ, SERGE, 2007). Trata-se de uma metodologia investigativa onde o pesquisador exerce o papel de formador quando atende às demandas dos docentes em função de seu campo de interesse. Seu desafio, enquanto formador é de criar condições do professor refletir sobre sua prática e oferecer referências a fim de ajudá-lo a reconstruir suas concepções e ações, articulando-o aos interesses da pesquisa. Esta reciprocidade de interesses profissionais e de formação remete ao avanço de conhecimento por parte do pesquisador e a melhoria da prática dos docentes.( DESGAGNÉ, SERGE, 2007).

A maior parte dos estudos que empregam essa abordagem metodológica trata da importância do trabalho colaborativo como estratégia de formação continuada ou permanente (Mendes, 2006). É incipiente, no entanto, o número de estudos sobre o trabalho colaborativo como estratégia para favorecer a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil ( Machado e Almeida, 2010; Veltrone, 2007; Vianna, Braun, Santos e Fernandes, 2010; Capelline e Mendes, 2007)

Na perspectiva colaborativa é plausível pensar em um modelo de trabalho onde exista uma parceria direta entre os professores da Educação regular e especial. Nessa configuração, ambos dividem a responsabilidade de planejar, intervir e avaliar os procedimentos de ensino e aprendizagem de cada aluno, considerando suas necessidades educacionais. ( FERREIRA, MENDES, ALMEIDA, DEL PRETTE, 2007). O objetivo desta proposta é compartilhar as responsabilidades do ensino, bem como trabalhar em conjunto para desenvolver um currículo flexível capaz de suprir as necessidades de todos os alunos. Desta forma, criar possibilidades para aprender e prover apoio à diversidade na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista.

Nesse contexto, merecem destaque os trabalhos de Veltrone ( 2007) e Machado e Almeida (2010) que tratam de um modelo colaborativo entre educador especial e regular. Veltrone (2007), por exemplo, avaliou a parceria do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e uma de classe comum para atuar junto a um aluno com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa, conduzida numa escola de ensino fundamental no interior de São Paulo, sugeriram que parceria de co-ensino possibilitou um ambiente de ensino-aprendizagem mais adequados para as necessidades do aluno, assim como promoveu o desenvolvimento profissional e pessoal de ambas as professoras.

Machado e Almeida (2010), por sua vez, avaliaram os efeitos de uma prática de leitura pautada no ensino colaborativo de 22 alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais. O estudo foi conduzido no contexto de uma sala de aula regular do 4º ano de uma escola no interior paulista. Os resultados indicaram que a mediação exercida pela professora /especialista no processo colaborativo, foi fundamental para auxiliar nas reflexões das práticas pedagógicas dos professores. Além disso, as estratégias de ensino adotadas pela professora mostraram-se positivas não só para os alunos com N. E. E, como também para os demais educandos, beneficiando todo o grupo.

Vianna e colaboradores (2010) e Capelline e Mendes (2007) trazem um outro modelo de colaboração: o da universidade com a escola. Segundo essas autoras, esse modelo é capaz de promover a formação em serviço e o desenvolvimento profissional e pessoal dos envolvidos.

A pesquisa de Vianna e colaboradores (2010) utiliza uma abordagem colaborativa como estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente. É estabelecida uma parceria entre alunos do curso de Pedagogia e docentes dos anos iniciais do primeiro segmento, em propostas de inclusões escolares. As ações colaborativas desenvolvidas num projeto de iniciação a docência, promoveram a formação inicial para alunos do Curso de Pedagogia e promoveram a formação continuada dos docentes experientes. Além disto, buscaram estratégias e utilizaram recursos que favoreceram processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os próprios professores experientes reconheceram como outro mediador em sala de aula favorece e permite a inclusão escolar de alunos que exigem respostas educativas específicas em relação às suas necessidades.

Capeline e Mendes (2007) verificou as implicações do ensino colaborativo em duas escolas e quatro turmas do ensino fundamental da rede estadual do município de Baurú, SP, as quais tinham 6 alunos com deficiência intelectual. A intervenção envolveu o apoio sistemático do professor pesquisador na sala de aula, além de planejamentos e reflexões sobre a prática. Os resultados indicaram o desenvolvimento profissional e pessoal, envolvendo mudança de valores sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais. A avaliação feita pelos professores sobre a pesquisa colaborativa foi positiva, uma vez que o apoio recebido em sala de aula, bem como a análise da própria prática, promoveu maior segurança na escolha de rotas mais adequadas para o ensino e aprendizagem de seus alunos.

Sendo assim, parece fundamental que a universidade, concebida como agência formadora, possa oferecer suporte para as escolas que não estão preparadas para assumir sozinhas a responsabilidade da inclusão.

### **O estudo**

O presente estudo, que se encontra em andamento, tem como objetivo inicial relatar o trabalho colaborativo entre os profissionais de educação de um aluno autista, em prol da aprendizagem efetiva de habilidades acadêmicas e funcionais do estudante.

A posteriori, serão analisados os efeitos de um Plano Individualizado de Educação (PIE) no desenvolvimento acadêmico e funcional do aluno com necessidades educacionais especiais inserido na escola regular.

### ***Método***

#### **Participantes**

Os sujeitos participantes desse estudo serão uma criança com autismo de 5 anos de idade e três professoras, uma titular, uma auxiliar e uma de apoio pedagógico.

Macquin tem 5 anos e está regularmente matriculado no nível IV da educação infantil em uma escola regular. Ele não se comunica verbalmente, utiliza limitado número de gestos não convencionais, exibe comportamentos ritualísticos e estereotípias motoras. Possui autismo moderado, estimulação sensorial e dificuldades de interação social.

A professora titular é formada em Pedagogia e relações públicas, atua como professora há 9 anos. Possui experiência com alunos especiais na sala de aula regular, como, Síndrome de Down, deficiente auditivo, deficiente visual, Paralisia cerebral e autistas.

A atual professora auxiliar está no terceiro período de Pedagogia de uma universidade privada do RN. Atua como professora há mais de 6 anos e nunca teve experiência com alunos com N.E.E.

A professora de apoio educacional especializado é formada em pedagogia, e possui experiência com alunos com espectro do autismo, num espaço educativo especializado privado, à aproximadamente 2 anos.

#### **Agentes de intervenção**

A professora titular, a auxiliar e a de apoio pedagógico particular, atuarão como agentes mediadoras do plano individualizado de educação. Assistentes de pesquisa - Uma aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte atuará como assistente de pesquisa, realizando as análises das sessões experimentais.

#### **Delineamento de Pesquisa**

Este trabalho trata-se de um relato de pesquisa que empregará um delineamento de pesquisa quase-experimental intra-sujeito do tipo A-B (Nunes Sobrinho, 2001). Trata-se de uma aplicação experimental na qual a variável dependente é mensurada repetidamente sob controle da linha de base (A) e da intervenção (B).

#### **Local**

O estudo está sendo desenvolvido em uma sala de aula regular da educação infantil na cidade de Natal, RN. O período de realização é de aproximadamente um ano, 2012.

### **Materiais:**

(1) 1 Filmadora digital; (2) 1 Câmera fotográfica; (3) materiais pedagógicos e (4) Atividades pedagógicas realizadas em folha.

### **Instrumentos**

Um diário de campo, onde são registradas as impressões e anotações da pesquisadora.

### **Procedimentos**

O estudo (em andamento) está dividido em 4 etapas: Caracterização, Linha de base, Intervenção e Análise dos efeitos do Plano Individualizado de Ensino (PIE) .

#### **Etapa 1- Caracterização**

Foram realizadas entrevistas semi-estruturada com os professores (titular, auxiliar e de apoio pedagógico) com os objetivos de: a. caracterizar a formação profissional dos docentes; b. identificar o nível de conhecimento que têm em relação à síndrome autista; c. conhecer os tipos de recursos pedagógicos utilizados com o aluno com autismo; d. identificar as formas de avaliação empregadas com o aluno com autismo; e. identificar os objetivos educacionais traçados para o aluno; f. apontar as potencialidades e limitações percebidas no aluno..

Houve a identificação de duas (2) atividades escolares para ser o alvo de intervenção - o aluno foi videografado durante a realização de atividades em sala de aula. Foram selecionadas 2 atividades, acadêmica e funcional, considerando a frequência de tempo deste aluno nas tarefas.

#### **Etapa 2- Linha de base**

O aluno foi filmado durante sua rotina escolar. Em seguida, foram selecionados dois tipos de atividades para intervenção, escrita e lanche. Os professores não receberam qualquer tipo de instrução/feedback da pesquisadora quanto ao tipo de estratégias de ensino que deve utilizar durante as sessões de linha de base. As sessões foram videografadas e a frequência de tempo em que permanece dentro das tarefas foi mensurada.

#### **Etapa 3- Intervenção**

Nesta etapa procederam as seguintes ações:

- Reflexão sobre os conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma
- Estudo prático sobre o autismo
- Reflexão sobre a prática do professor
- Elaboração do Plano Individualizado de ensino
- Implementação do PIE pelos professores (titular e auxiliar)
- Análise das intervenções dos professores
- Codificação das sessões experimentais

#### **Etapa 4- Análise dos efeitos do plano individualizado de ensino (PIE)**

- Entrevista com os professores: Uma entrevista semi-estruturada será utilizada para avaliar as percepções dos professores quanto ao plano individualizado de ensino (validação social).

- Análise da frequência de comportamento na tarefa do aluno durante as rotinas selecionadas

- Análise qualitativa sobre os objetivos alcançados do PIE.

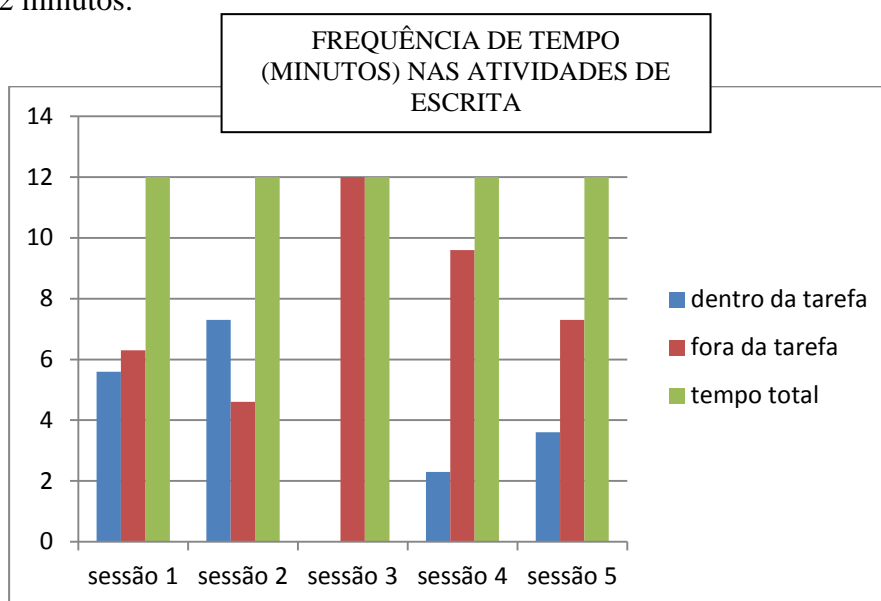
No presente trabalho será descrito os dados quantitativos e qualitativos da linha de base e os procedimentos gerais da intervenção.

#### Medidas de fidedignidade

As sessões estão sendo randomicamente codificadas por uma assistente de pesquisa, que recebeu treinamento prévio ao estudo. Com o objetivo de avaliar o índice de fidedignidade das categorias analisadas, ela codificou 10 das sessões experimentais, aleatoriamente selecionadas. Cada sessão possui como tempo total, 12 minutos.

### Resultados (preliminares) e Discussão

A seguir serão apresentados os resultados das 10 primeiras sessões de linha de base, sendo 5 sessões de atividades escrita e 5 do lanche. O gráfico abaixo expõe a frequência de tempo (minutos), que o aluno permaneceu dentro e fora das tarefas de escrita durante cada sessão de 12 minutos.



Numa análise geral quantitativa, podemos observar que Macquin passou a maior parte das sessões fora da atividade, considerando os seguintes comportamentos para estar fora: Não está participando de nenhum tipo de atividade proposta para o grupo ou para o participante; permanecer fora do ambiente apropriado a atividade, como por exemplo, fora da carteira, sem material, atividade ou lanche disponível na carteira ou local adequado a tarefa; ficar com a cabeça baixa durante a atividade, brincar com carros ou quaisquer brinquedos os quais não sejam o propósito da atividade. Contudo, é relevante considerarmos a qualidade da permanência do aluno nestas atividades.

Na sessão 1, a atividade proposta para o grupo era um ditado de três palavras contextualizadas com o projeto do trimestre. Contudo, através da análise dos vídeos e diário

de campo, constatou-se que Macquin inicialmente recebeu a atividade, mas não teve nenhum tipo de intervenção ou auxílio das professoras, por isto, fez rabiscos e circulou os espaços destinados a escrita. A professora auxiliar ficava sentada numa cadeira atrás do aluno, mas não utilizou o tempo para orientá-lo devidamente. Percebendo que o aluno estava fora da carteira e realizando estereotipias, a professora titular propôs ao aluno que desenhasse. Inicialmente o aluno recebeu apoio físico e verbal da professora titular, conduzindo suas mãos com movimentos firmes, e incentivos como, “deixa bem colorido”. Em poucos minutos, mostrou-se desinteressado na atividade. Sendo assim, podemos inferir que o estudante não atingiu ao objetivo da tarefa proposta para o grupo (escrever o nome, o cabeçalho, e três palavras ditadas) e que 5,6 minutos que permaneceu dentro da tarefa foi proposto uma tarefa reducionista desvinculada com a do grupo que subestima a capacidade do aluno.

Na sessão 2, o aluno passou 7,3 minutos dentro da tarefa já que participou da mesma atividade que o grupo. Contudo, não recebeu intervenções, instruções ou suportes verbais ou pictográficos para o melhor desempenho de Macquin na tarefa. O aluno fazia rabisco, correspondente a fase de escrita em que se encontra. Considerando que o objetivo da tarefa era que registrassem através do desenho e da escrita sobre o final de semana, bem como escrever o nome e o cabeçalho da escola, podemos afirmar que a criança atingiu parcialmente apenas um objetivo, desenhar o final de semana. Parcialmente porque não podemos afirmar com certeza que o seus rabiscos correspondem ao seu final de semana, uma vez que não recebeu nenhum tipo de intervenção neste sentido.

Na sessão 3, o aluno passou os 12 minutos fora da tarefa, uma vez que enquanto todos já desenvolviam suas atividades, Macquin ficou brincando de carrinho em sua mesa. A atividade proposta para o grupo era registrar através do desenho e da escrita sobre o final de semana, além de escrever o nome e o cabeçalho da escola. A professora deixou a criança livre, não deu a oportunidade para o aluno participar da atividade. Macquin apresentava movimentos e vocalizações estereotipados durante a aula.

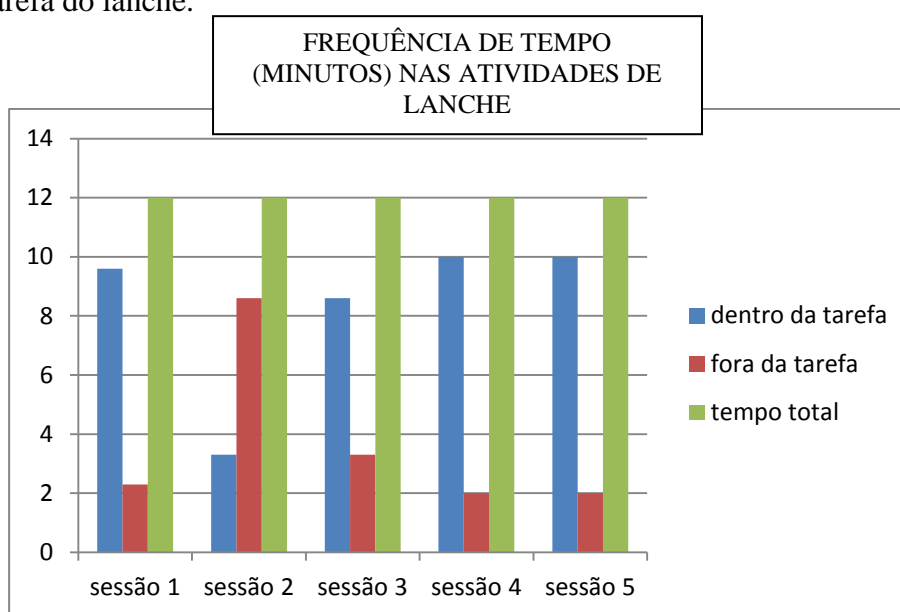
Na sessão 4, Macquin passou apenas 2,3 minutos dentro da tarefa em que a professora demorou bastante para propor a atividade ao aluno. A atividade proposta para o grupo era desenhar um símbolo da páscoa previamente trabalhado e realizar o quebra-cabeça com 8 pedaços, estando implícito o cabeçalho da escola e nome. Já no final da sessão, a professora fez uma adequação da atividade para Macquin: fez um desenho de um coelho para ele pintar, depois cortou em 3 pedaços para montar o quebra-cabeça. O aluno inicialmente, mostrou-se bastante resistente, pois queria o carro que estava brincando antes da atividade. Mas através de sucessivos pedidos verbais e físicos da professora auxiliar, conseguiu realizar a atividade, porém com insatisfação. Podemos considerar assim, de acordo com os objetivos propostos para o grupo, o estudante conseguiu alcançar um objetivo, montar o quebra-cabeça corretamente. Podemos inferir que a professora buscou estratégias que pudessem se aproximar das necessidades educativas de Macquin, criando uma atividade contextualizada com objetivos semelhantes aos do grupo.

Na sessão 5, Macquin permaneceu 3,6 minutos dentro da tarefa, uma vez que o aluno passou a maior parte do tempo sem intervenções e brincando com os giz de cera. A proposta de atividade para o grupo foi desenhar sobre a parte da história previamente contada pela professora, escrever sobre o desenho, bem como o cabeçalho da escola e próprio nome. Através dos registros de campo foram constatados que Macquin não prestou atenção a contação da história, ficou brincando com alguns objetos da sala. Não houve nenhuma mobilização das professoras em relação a organização das cadeiras ou dos alunos em função do melhor entendimento de todos sobre a história. As carteiras permaneceram enfileiradas, em

pares, e Macquin localizava-se no fundo da sala, o que facilitava sua dispersão para os brinquedos ali perto.

Sendo assim, no momento do registro escrito, o aluno apenas recebeu uma folha e giz de cera e mais uma vez não recebeu suportes ou intervenções consistentes e significativas para o sua aprendizagem. Ele fez rabiscos que representa seu nível de escrita. Também devido a ausência de quaisquer tipo de auxílio, o aluno revelou-se desinteressado na atividade que exigia sempre as mesmas propostas, “desenhar”. Ficou saindo da carteira, buscando estímulos da sala e realizava movimentos estereotipados. Logo, podemos inferir que o aluno atingiu parcialmente um objetivo da atividade, que foi desenhar (rabiscos), porém nada foi feito para que Macquin pudesse desenvolver a escrita a fim de atingir futuramente aos objetivos traçados para o grupo.

A seguir podemos observar a frequência em minutos que o aluno permanece dentro da tarefa do lanche.



Em linhas gerais podemos observar que o aluno passou a maior parte do tempo dentro da tarefa do lanche. Contudo, precisamos considerar a análise qualitativa destas sessões.

Em todas as sessões o aluno toma o suco na mamadeira e não come o alimento oferecido pela escola. Além disso, não são utilizadas nenhuma forma de comunicação alternativa com o aluno, afim dele expressar seus desejos e preferências como os demais sujeitos. Todos os alimentos estão sempre disponíveis para a criança, não exigindo a necessidade de solicitar um alimento.

Agora serão descritos relatos gerais sobre os procedimentos da fase de intervenção. Esta etapa perpassa por sete procedimentos:

- I- Reflexão sobre os conteúdos e objetivos do projeto curricular da turma: Este momento colaborativo se deu entre a pesquisadora e a professora titular, onde foi estimulado que a professora pensassem sobre as possibilidades de aprendizagem que o currículo oferecia para o aluno autista e não verbal e apontasse sugestões de melhorias visando a inclusão da diversidade da turma. Como uma de suas

sugestões, acrescentou nos objetivos da área linguagem oral, utilizar recursos pictográficos para a comunicação e ensino-aprendizagem de alunos que possuem dificuldades acadêmicas ou ausência de oralidade.

- II- Estudo prático sobre o autismo: Através de recortes dos vídeos da linha de base, a professoras, titular e auxiliar, puderam apontar e questionar os comportamentos (estereotípias, estimulação sensorial, ausência da fala, etc) que consideravam inerentes ao espectro do autismo, e concomitantemente, compreendê-los melhor por meio do intercâmbio de conhecimentos prático e científico. As professoras reconheceram a ausência da fala, dificuldades de socialização e estereotípias como especificidade do aluno.
- III- Refletindo sobre a prática: Foi proposto que a professora titular refletisse sobre sua prática pedagógica com Macquin, através da análise de vídeos das sessões de linha de base. Foram selecionadas aleatoriamente, algumas sessões referentes a atividades que envolvesse a escrita e o lanche. Sendo assim, foi proposto que a professora relatasse pontos satisfatórios e não satisfatório de sua atuação, considerando os recursos materiais e metodológicos utilizados. Em seguida, pensar colaborativamente com a pesquisadora, em estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem otimizar o aprendizado do aluno, como o uso da comunicação alternativa, medidas para aquisição da escrita, entre outras. . Relataram como insatisfatórios, por exemplo, o uso inadequado de materiais e ausência de intervenção devida, como satisfatório, algumas atividades propostas.
- IV- Elaboração do Plano Individualizado de ensino: Durante este passo, foram considerados os procedimentos supracitados, assim como, as necessidades e potencialidades apontadas pelas professoras no momento das entrevistas. Primeiramente, a professora titular mostrava o planejamento mensal das atividades a serem desenvolvidas com a turma. Em seguida, analisávamos as atividades de uma semana propostas à turma e elaborávamos um P.I.E, estabelecendo objetivos específicos, estratégias de ensino e aprendizagem que pudessem potencializar o aprendizado do aluno. As atividades eram contextualizadas e estavam vinculadas as propostas do grupo. Nesta etapa houve a parceria e colaboração da professora de apoio pedagógico particular do aluno, principalmente no sentido de discutirmos sobre o P.I.E de Macquin, para que pudesse sugerir estratégias pedagógicas que considera eficaz no aprendizado do aluno, bem como dela utilizar as estratégias proposta pelas professoras da escola. Nesta fase será observado se as professoras generalizam as estratégias estudadas, nas atividades gerais da rotina do aluno.
- V- Implementação do P.I.E pelos professores (titular e auxiliar): Nesta fase as professoras aplicavam o P.I.E e em seguida, refletiam sobre esta prática através da análise de vídeos. Apontavam os pontos satisfatórios e não satisfatórios e indicam melhorias para as próximas ações.

As fases finais, de análise das intervenções das professoras e a codificação das sessões experimentais, assim como análise dos efeitos do plano individualizado de ensino (PIE), ainda serão desenvolvidas.

### **Conclusões Preliminares**

Apesar dos escassos estudos sobre pesquisas colaborativas, a literatura revela a contribuição significativa do trabalho colaborativo como estratégia de formação e inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006; VIANNA E COLABORADORES, 2010; CAPELLINE E MENDES, 2007; MACHADO E ALMEIDA, 2010). Os dados preliminares deste estudo inicial evidenciaram a falta de preparo das



professoras para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem eficazes para o aluno autista. A análise quantitativa evidenciou que o aluno passava a maior parte do tempo, fora das tarefas propostas. As professoras demonstravam não saber o que fazer diante dos desafios que diversidade exigia.

Conforme apontado na linha de base constatou-se que o estudante realizava essencialmente, tarefas simples e reducionistas, sem objetivos consistentes que subestimavam sua capacidade, como por exemplo, realizar desenhos espontâneos. Esse contexto sugere a necessidade de redes de apoio e ações colaborativas que ofereçam às professoras possibilidades de transformação de suas práticas, assim como de formação em serviço.

Sendo assim, esta pesquisa revela sua importância no campo da educação de sujeitos com necessidades educacionais especiais, através do uso do Plano Individualizado de educação, ações reflexivas e estudos práticos sobre as demandas exigidas pela sala de aula inclusiva.

## Referências

- ALVES, D. BARBOSA, K. Experiências educacionais inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. (org.) Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em 10 maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>
- BOSA, C. CAMARGO, S. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. *Psicologia e sociedade*; 21(1): 65-74, 2009.
- BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.) *Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Acesso em 10 de maio de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>
- CUCCOVIA, Margherita. Análise de procedimentos par avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral dos indivíduos com deficiência mental e autismo. Dissertação de pós- graduação em educação especial. Universidade Federal de São Carlos, 2003.
- FERREIRA, B; MENDES. E; ALMEIDA, M. PRETTE,D. Parceria colaborativa: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. *Revista do centro de educação. children reasons to communicate. Seminars in Speech and Language*. v.5, p. 185-197, 1984.
- GLAT,R. MACHADO,K. BRAUN.P. Anais do XI Congresso Nacional da Fenasp, p. 221-228, Niterói/RJ, 2006. ISBN 85- 87560 -12-3.
- KLIN, A. *Autismo e Síndrome de Asperger: Uma visão Geral*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. v. 28, p. 3-11, 2006.
- MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862010000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862010000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 mar. 2012. MARTINS, Lúcia. E colaboradores. Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos. Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2009.
- MENDES, Enicéis G. e CAPELLINE, Vera Lúcia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. 2007.

- MENDES, E. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini EJ, orgs. Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE;2006. p.29-41.]
- NUNES, Débora R. P.. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor pesquisador. *Educ. Pesqui.* [online]. 2008, vol.34, n.1, pp. 97-107. Disponível em:([http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022008000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000100007&lng=pt&nrm=iso)).
- NUNES,Sobrinho. e Naujorks,I..Pesquisa em educação especial. O desafio da qualificação. Bauru, SP.EDUSC, 2001.
- OLIVEIRA, Érika. MARTINS, Lúcia. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.
- PEREIRA, A. M. (2007) *Autismo infantil : tradução e validação da CARS (childhood autism rating scale) para uso no Brasil*. Dissertação de Mestrado. UFRGS: Rio Grande do Sul .
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PLETSCH, Márcia. GLAT, Rosana. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2011. 162p. -( Pesquisa em educação. Educação inclusiva.)
- PRAÇA, Élida. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado profissional em educação matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2011.
- RUBLE, L MC GREW, J. DALRYMPLE, N. JUNG, L. Examining the quality of IEPs for young children with autism.. *J autism Dev disord*, 2010. 40: 1459-1470.
- SILVA, Vanessa. A escola e o professor frente ao currículo inclusivo. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de educação,Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- STAINBACK, S. e STAINBACK, W. Inclusão- Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed,1999. Traduzido por Magda França Lopes.