

PRÁTICAS COLABORATIVAS E ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E DO PAE COM ALUNOS COM TEA

Ana Cristina Maia Conceição ¹
Cristiane Pinheiro Ferreira ²
Deyvison Chaves Ferreira ³
Marcileia Franco Ferreira ⁴
Sandra Karina Mendes do Vale ⁵

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como têm ocorrido as práticas colaborativas entre professor regente e o profissional de apoio escolar (PAE) visando o processo de alfabetização inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De modo mais específico, buscamos analisar as dificuldades na colaboração, as estratégicas pedagógicas e os efeitos dessa parceria no aprendizado da leitura e escrita dos alunos atípicos. A pesquisa foi realizada através de observação e de questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado às docentes regentes e dos PAEs, sob o enfoque de pesquisa qualitativa. Utilizamos como embasamento teórico autores que abordam a inclusão educacional e o ensino colaborativo, como Crippa (2012), Mantoan (2003), Costa (2024) Mendes e Cunha (2017). E como resultado, identificamos que a principal dificuldade na colaboração se refere à gestão adequada do tempo; quanto às estratégias pedagógicas, os sujeitos mencionaram a ausência de recursos pedagógicos adaptados para o trabalho voltado à alfabetização de alunos atípicos e a falta de formação para o PAE. Apesar dessas dificuldades, percebemos um empenho tanto do professor regular quanto do PAE em desenvolver práticas colaborativas de inclusão dos alunos atípicos nas dinâmicas realizadas em sala, buscando, efetivamente, favorecer a alfabetização e a autonomia destes. Sendo assim, concluímos que a prática educacional colaborativa entre esses profissionais da educação visa promover a inclusão efetiva de crianças com (TEA) no ambiente escolar. A interação colaborativa amplia as possibilidades de ensino, promove a participação ativa dos alunos e contribui para a construção de um espaço mais acolhedor.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Profissional de Apoio escolar, Práticas colaborativas, Inclusão escolar, Professor regente.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, ana.conceicao@abaeetuba.ufpa.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, fcris2942@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, deyvison.ferreira@abaeetuba.ufpa.br;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, marcileiafranco.09@gmail.com;

⁵ Doutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará- UFPA, karinamendes@ufpa.br.

Este artigo discute as práticas colaborativas entre o professor regente e o profissional de apoio escolar (PAE) visando o processo de alfabetização inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo busca analisar, mais especificamente, as dificuldades encontradas na colaboração, as estratégias pedagógicas empregadas e os efeitos dessa parceria no aprendizado da leitura e escrita dos alunos atípicos. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender e fortalecer as práticas que promovem a inclusão efetiva de crianças com TEA no ambiente escolar, pois a interação colaborativa demonstrou ampliar as possibilidades de ensino, promover a participação ativa dos alunos e contribuir para a construção de um espaço mais acolhedor.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo realizada através de observação e da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas a docentes regentes e PAEs. O embasamento teórico está pautado em autores que abordam a inclusão educacional e o ensino colaborativo, como Mantoan (2003), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Crippa (2012), entre outros.

Como resultado, identificamos que a principal dificuldade na colaboração se refere à gestão adequada do tempo. Quanto às estratégias pedagógicas, os participantes mencionaram a ausência de recursos adaptados e a falta de formação para o PAE. Apesar desses obstáculos, a análise dos dados revelou um empenho de ambos os profissionais em desenvolver práticas colaborativas para maior inclusão e autonomia dos alunos atípicos nas dinâmicas de sala.

Assim, entendemos que a prática educacional colaborativa entre professor regente e PAE visa promover a inclusão efetiva de crianças com TEA, embora o estudo também revele desafios expressivos como a rotina escolar intensa, a falta de clareza nas funções do PAE e a ausência de apoio institucional. Logo, o fortalecimento das práticas de inclusão é um compromisso político e social com a equidade educacional.

METODOLOGIA

Adotamos nesta pesquisa a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2001, p. 22), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Por isso, buscamos investigar os fenômenos e identificar os desafios e possibilidades de forma aprofundada na relação conjunta desses profissionais da educação.

Para analisar o processo de contribuição entre os profissionais da educação, aplicamos questionário com perguntas abertas e fechadas para seis profissionais da educação, contando

com a participação de duas professoras regentes de sala de aula e quatro profissionais de apoio escolar.

O uso metodológico do questionário foi fundamentado em Marconi e Lakatos, que entende que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (2017, p. 235). Além do método disponibilizar uma maior flexibilidade na realização das respostas, foi possível criar perguntas tanto de abordagens quantitativas quanto qualitativas.

Por fim, utilizamos como aporte teórico Mendes (2014), que destaca o ensino colaborativo como essencial para a consolidação da consultoria colaborativa e da inclusão escolar, enfatizando mudanças sistêmicas e o desenvolvimento profissional docente por meio da colaboração. Zerbato (2019) analisa os estágios e modelos de coensino, como ensino em estações e ensino paralelo, investigando fatores que influenciam a parceria entre professores. Capellini e Zerbato (2019) definem esses modelos como estratégias pedagógicas colaborativas voltadas ao atendimento da diversidade em salas comuns, favorecendo a atuação conjunta entre docentes da educação comum e especial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Possibilidades de contribuição nas práticas colaborativas entre professor regente e PAE no ambiente educacional inclusivo

O ensino colaborativo é um dos conceitos centrais nesta análise, para compreendermos as relações desenvolvidas entre o professor regente da sala de aula e o profissional de apoio escolar. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o ensino colaborativo consiste no trabalho em conjunto do professor da educação especial e o docente do ensino comum em cooperação. Já para a autora Crippa:

o ensino colaborativo por ser apontado como um modelo de inclusão escolar, que requer compromisso dos participantes, apoio de todos que trabalham na escola, respeito com os envolvidos nesse processo e principalmente com o aluno, flexibilidade das ações e uma troca de conhecimentos entre os parceiros (Crippa, 2012, p. 81).

O ensino colaborativo representa um elemento fundamental no processo educacional, visto que contribui para a inclusão escolar e para produção de uma realidade que agrupa as necessidades dos educandos com autismo, oportunizando uma parceria conjunta entre os

agentes de ensino. Além disso, sobre o coensino junto a esses sujeitos, é necessário pontuar as possibilidades dessa parceria que, a princípio, possibilita a implementação de práticas colaborativas, priorizando o trabalho em conjunto, em contraposição da atuação isolada. Diante isso, consideramos pertinente destacar o relato da professora regente sobre a prática colaborativa no seu cotidiano escolar:

A colaboração entre mim, como professora regente, e o PAE (Profissional de Apoio Escolar) ocorre de forma integrada. Durante as atividades de leitura e escrita, trabalhamos em sintonia: eu organizo e conduzo a proposta pedagógica, utilizando estratégias e recursos, enquanto o PAE atua de maneira mais próxima ao aluno, auxiliando na compreensão das instruções, mediando a atenção e reforçando, de forma individualizada, o conteúdo trabalhado (Professora 2, 2025).

O relato da docente demonstra que existe entre os mediadores pedagógicos, além de que essa colaboração se expressa na divisão de tarefas e na própria condução de uma mesma atividade, onde um conduz e instrui e o outro auxilia na compreensão das orientações dadas. Por um lado, este fator pode ser considerado como relevante em se tratando de crianças com deficiência, pois muitas delas necessitam deste auxílio mais individualizado na realização das atividades propostas em sala de aula. Por outro lado, as autoras Mendes e Vilaronga (2014) enfatizam que os profissionais da educação que atuam individualmente na sala de aula, em geral, costumam ter maior ausência de respostas para as dificuldades na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Atrelado à esta questão, nos dados levantados, identificamos que 100% dos participantes mencionaram a categoria “Boa parceria” (C2) entre o professor regente e profissional de apoio, evidenciando que a atuação colaborativa possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas bem sucedidas. Os sujeitos também enfatizaram a troca de informações, melhorias no desenvolvimento e uma boa colaboração. Com isso, podemos evidenciar que a cooperação conjunta está alinhada à troca de saberes, a implementação de objetivos e, sobretudo, ao uso de métodos sistematizados para estimular a aprendizagem dos alunos com TEA.

Além disso, a utilização de métodos inclusivos nas salas de aula pelos profissionais da educação representa a elaboração de estratégias pedagógicas que em parceria, devem assegurar a flexibilidade de criar e recriar modelos que visam atender as principais dificuldades do aluno com TEA. Sendo assim, com base nas respostas dos participantes, em relação as estratégias utilizadas, a categoria “adaptação de materiais” (C3) foi mencionada por 75% dos respondentes, indicando o planejamento de materiais concretos, recursos adaptados e Atividades lúdicas. Essas estratégias abordadas no âmbito colaborativo visam promover a

funcionalidade relacionada a atividade e a participação da criança. Como destacam os autores Gonçalves, Gonçalves e Cunha (2024, p.697), “a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas também desempenha um papel fundamental na inclusão de alunos com TEA, e pode envolver o uso de tecnologias como o ensino estruturado [...] facilitando a compreensão e o engajamento dos alunos”.

Costa (2024) destaca que o uso de metodologia de tecnologia assistiva, visa construir uma sociedade mais inclusiva, na qual pessoas com deficiência possam participar em diversas áreas da vida, como no trabalho, escola ou em atividades sociais. Nesse sentido, podemos perceber que há uma diversidade de métodos assistencialistas que agregam aos espaços educacionais e que, se utilizados em práticas colaborativas entre o professor regente e profissional de apoio escolar, desempenham um papel crucial na realidade educacional dos alunos atípicos.

Dado a isso, a utilização de estratégias pedagógicas na realização de uma prática colaborativa gera atitudes positivas, assim como abordados pelas professoras, citando elementos construtivos como “contribuição de um aprendizado mais eficaz, que é um ponto positivo tanto para o aluno como para o professor” (Professora 1, 2025). O envolvimento colaborativo, favorece a aprendizagem para o estudante e melhora as habilidades sociais e de ensino. Esse aspecto é evidenciado no relato da próxima docente:

Maior engajamento nas atividades [...]. Desenvolvimento de maior autonomia: aos poucos, o aluno passou a realizar etapas das atividades com menos auxílio, ganhando confiança para tentar sozinho e melhoria na comunicação e interação: o trabalho conjunto ajudou o aluno a ampliar o uso de palavras, gestos e expressões para se comunicar com os professores e colegas (Professora 2, 2025).

Dessa forma, os depoimentos das professoras evidenciam um cenário benéfico no envolvimento da professora regente e PAE, que favorece um maior nível de participação da criança na aprendizagem e, principalmente, no desenvolvimento da sua autonomia. Ademais, a importância do coensino é ressaltado também pelas autoras Cáceres e Quiles (2022, p.168) ao destacarem que “este modelo promove grande repercussão no processo inclusivo, produzindo forte motivação no estudante em interagir a fazer parte das atividades da classe, empenhando-se junto das outras crianças”.

Por fim, é pertinente reiterar que essa prática colaborativa entre professor regente e profissional de apoio escolar no contexto da educação inclusiva, especialmente no âmbito dos alunos com transtorno do espectro autista, demanda uma construção de estratégias pedagógicas que, de fato, sejam adequadas e se ajustem às dificuldades dos alunos atípicos.

Assim, como menciona Mantoan (2003, p.21), “nem toda as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas [...]. Sendo assim, a educação inclusiva se expressa quando as diferenças são trabalhadas e valorizadas. Por isso, as práticas colaborativas entre esses agentes educacionais devem promover a igualdade e a colaboração entre esses pares, possibilitando a plena participação de todos. Ainda que haja desafios encontrados no contexto dessa parceria, é fundamental haver um ambiente que acolha as adversidades e, especialmente, colabore com a educação de alunos atípicos.

Desafios encontrados na prática colaborativa entre professor regente e profissional de apoio escolar

A partir do questionário aplicado às professoras regentes (PR) e os profissionais de Apoio Escolar (PAE), identificamos que existe colaboração entre este, sendo isso fundamental para a alfabetização inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com outras deficiências. No entanto, a realidade escolar revela diversos desafios que dificultam essa colaboração de forma efetiva e contínua, pois no cotidiano escolar surgem vários entraves que afetam essa parceria dentro da sala de aula.

Um dos principais problemas que dificulta a ação colaborativa entre o PR e o PAE é a falta de clareza sobre as funções que o PAE deve desenvolver. Assim como destaca Ribeiro “embora o foco central do/a PAE seja o/a estudante com deficiência, por vezes entende-se que esse/a profissional não tem responsabilidade sobre as metodologias e práticas de ensino” (2023, p.11). Por isso, muitas vezes, o PAE é visto apenas como alguém que cuida das necessidades físicas do aluno, sendo subutilizado nas ações pedagógicas.

Além disso, a Professora regente 1 cita a falta de interesse do PAE em procurar materiais educativos mais elaborados, para trabalhar as habilidades do aluno em sala, fazendo com que esse aluno seja alfabetizado de maneira prazerosa e tenha mais envolvimento nas aulas. Contrapondo esse argumento, a PAE 2 destaca que o maior empecilho no processo de colaboração está voltado “a limitação da aplicação dos recursos extras, pois o conteúdo da professora deve ser concluído, então não posso interferir na aula com meus recursos” (PAE 2, 2025).

Nesse viés, destaca-se a insuficiência de organização pedagógica entre os profissionais da educação, que muitas das vezes ocorre devido à falta de tempo. Além disso, em suas funções de assistência básica, o profissional de apoio escolar desempenha um papel

crucial na mediação entre o estudante com deficiência e seus colegas, promovendo a inclusão social e a interação em sala de aula. Isso contribui para um ambiente educacional mais colaborativo e respeitoso, essencial para o desenvolvimento emocional e social do aluno. Segundo o artigo 3º, inciso XIII da lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, descreve o perfil do PAE:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 9).

Um projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado deve incluir a formação contínua dos docentes sobre práticas inclusivas. Isso assegura que os educadores estejam preparados para adaptar suas metodologias e conteúdos, atendendo às necessidades específicas de cada aluno com deficiência e garantindo um ambiente de aprendizado equitativo.

Outro desafio apontado pelos sujeitos se refere a falta de planejamento conjunto. O professor regente planeja, frequentemente, sozinho suas atividades e apenas delega tarefas ao PAE durante a aula, sem construir estratégias em conjunto que considerem as necessidades específicas do aluno com TEA, como a adaptação de atividades. Isso é um fator que deve ser analisado e repensado, pois a autora Ribeiro menciona que:

“a função de apoio nas práticas educacionais não pode prescindir da participação dos/as PAE nos processos de formulação e de avaliação das práticas de ensino e dos processos de aprendizagem, sem prejuízo da autonomia e das competências específicas de cada professor e integrante das instituições de educação” (2023, p.12)

O fator “falta de tempo para alinhamento” também aparece como um elemento presente na relação entre PAE e PR. A docente 2, evidencia que o cronograma escolar é muito corrido e muitas vezes não sobra tempo para planejamento entre elas e o PAE, as demandas da escola são muito grandes o que acaba comprometendo a construção de uma parceria mais efetiva nas intervenções pedagógicas. “Muitas vezes, o ritmo das aulas e as demandas da rotina escolar dificultam que professora e PAE tenham momentos juntos para avaliar o progresso do aluno” (Professora 2, 2025). O ponto de vista dos PAEs quanto a categoria (C1) “falta de tempo” é semelhante ao dos PR, pois esta foi mencionada por 100% dos participantes da pesquisa, destacando que a escassez de tempo para o planejamento em conjunto aumenta as dificuldades em organizar uma mediação pedagógica coletiva.



Da mesma forma, a escassez de estrutura física do ambiente escolar também pode se tornar um desafio para o professor regente e o profissional de apoio na execução das tarefas. Por exemplo, salas de aula barulhentas, superlotadas ou com excesso de estímulos visuais dificultam o trabalho com alunos autistas, que possuem maior sensibilidade sensorial. Como destaca Cunha, “não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo [...]” (2017, p.100). Isso se mostra presente na fala da Professora 2, que destaca as “limitações de recursos e materiais adaptados dificultam a aplicação de estratégias mais eficazes” (Professora 2, 2025). Nessa perspectiva, a falta de material para se trabalhar, principalmente no ambiente em que os alunos com TEA fazem suas atividades sem adaptações, limita os avanços no processo de aprendizagem.

Outro fator limitador é a falta de formação continuada sobre TEA e práticas inclusivas. De acordo com a autora Ribeiro “é crucial enfatizar que uma formação adequada às necessidades é uma definição clara das funções do Profissional de Apoio Escolar (PAE), são elementos que impactam fundamentalmente na efetivação da educação inclusiva” (2023, p.18). No entanto, muitos Professores e PAEs, ainda não possuem conhecimento suficiente para lidar com as particularidades do processo de alfabetização de alunos neurodivergentes, o que gera insegurança e limita a qualidade do ensino.

Além disso, conforme destaca a Professora 2, é fundamental que a escola estabeleça espaços de diálogo e planejamento colaborativo, possibilitando que cada profissional envolvido saiba seu papel no processo educativo. Segundo a professora, “diferenças de formação e abordagem exigem mais orientação e alinhamento constante para que as intervenções sejam coerentes” (Professora 2, 2025).

A intensa rotina escolar, por sua vez, deixa pouco tempo para diálogo e reflexão entre os profissionais, o que é essencial para uma prática pedagógica alinhada e inclusiva. A ausência de momentos sistemáticos de escuta e troca impede a construção de uma parceria sólida. Para Nóvoa (1995), a valorização do trabalho docente passa pela construção coletiva de saberes e pela partilha de experiências, o que exige tempo e reconhecimento institucional. Como reforça a fala da Professora 2, “não temos um momento específico, mas tentamos conversar durante a aula dando sugestões e pedindo apoio” (Professora 2, 2025). Além disso, alguns professores resistem à colaboração, seja por insegurança, seja por considerar que a responsabilidade pelo aluno com deficiência é exclusiva do PAE.

Essa postura enfraquece o trabalho conjunto e dificulta um ambiente alfabetizador verdadeiramente inclusivo. Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão escolar exige que todos os



profissionais compartilhem responsabilidades e planejem juntos, rompendo com a lógica da fragmentação.

Por fim, destaca-se a falta de apoio institucional, com ausência de supervisão pedagógica, de formação contínua e de incentivo da gestão escolar para fortalecer a parceria entre professores e PAEs. A inexistência de políticas claras e de suporte por parte da coordenação pedagógica contribui para a precarização da prática colaborativa.

Assim como aponta Ribeiro (2023, p.18) "é crucial enfatizar que uma formação adequada às necessidades e uma definição clara das funções do Profissional de Apoio Escolar (PAE), são elementos que impactam fundamentalmente na efetivação da educação inclusiva". Tal como observa a professora 2, "a ausência de supervisão e de momentos de escuta institucional dificulta a continuidade das ações" (Professora 2, 2025). Consequentemente, a falta de um olhar externo e imparcial não só prejudica a colaboração imediata, mas também instala uma desconfiança que mina a sustentabilidade de qualquer esforço conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e reflexões desenvolvidas, torna-se evidente que a efetivação da educação inclusiva requer muito mais do que legislações e diretrizes, exige uma mudança cultural no interior das escolas, sustentadas por práticas pedagógicas colaborativas e por uma postura ética comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

O trabalho conjunto entre o professor regente e o profissional de apoio escolar (PAE) assume o papel determinante nesse processo, pois rompe com a fragmentação das funções e promove uma ação pedagógica integrada, centrada nas necessidades e potencialidades de cada aluno. A prática colaborativa, quando consolidada, transforma o ambiente educacional em um espaço de trocas, de escuta e de construção coletiva do conhecimento, de modo que as escolas possam oferecer condições reais para implementação de estratégias colaborativas.

Nessa perspectiva o ato de alfabetizar alunos com transtorno do espectro autista (TEA) passa a ser compreendido como um processo inclusivo que valoriza a singularidade e respeite o ritmo de cada aluno. Assim, a inclusão se concretiza não apenas no acesso à escola, mas principalmente na permanência qualificada e no sucesso escolar, assegurados por práticas intencionais e reflexivas. Contudo, o estudo também revela que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a colaboração se torne uma realidade consolidada.

Os resultados também revelam desafios expressivos como: a rotina escolar intensa, ausência de tempo para o diálogo e planejamento conjunto, a falta de clareza nas funções do PAE, a formação docente que evidenciam a necessidade de políticas públicas mais eficazes,

voltadas a valorização dos profissionais da educação e a promoção de uma cultura colaborativa. Dessa forma, reafirma-se que o fortalecimento das práticas colaborativas não são apenas uma estratégia metodológica, mas um compromisso político e social com a equidade educacional. A escola inclusiva, defendida por autores como Mantoan, Mendes e Vilaronga, deve ser entendida como um espaço de convivência democrática, de aprendizagem compartilhada e de respeito à diversidade humana.

Nesse sentido, esse estudo reforça a relevância de se ampliar o campo de pesquisa sobre alfabetização inclusiva e o ensino colaborativo, de modo a subsidiar práticas pedagógicas baseadas em evidências e que possam ser aplicadas na realidade das escolas brasileiras. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o avanço das discussões científicas e inspirem novas práticas educativas comprometidas com a transformação social e a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

CÁCERES, Maria Eduarda Correa; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. O professor de apoio e a criança com Espectro Autista: Reflexões sobre a prática pedagógica. In: SEMANA DE Educação e Formação Docente da Faed/UFMS, 2022, Aquidauana. **Integração ensino, Pesquisa e Extensão**, v.1, p. 162-166. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SEFD/article/view/23780/15641>. Acesso em: 20 nov. 2025.

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

COSTA, Sandra Aparecida da. **Formação continuada: a tecnologia assistiva como ferramenta para inclusão escolar**. 2024. 53 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/972886/2/Produto%20Educacional_Sandra_Costa.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ambiente educativo e práticas escolares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012. Disponível em:

GONÇALVES, Camila de Vila Nova; GOLÇALVES, Claudiana de Vila Nova; CUNHA, Fátima Cristina Duarte Ferreira. Adaptação de materiais e rotina para Tea. **Revista Diálogos Interdisciplinares** – GEPFIP, Aquidauana, v. 4, n. 16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/22469>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas. 2017.

MANTOAN, Marisa Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n.239, p.139-151, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2025.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.22.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

RIBEIRO, Marília da Silva Chaves. **Os desafios da atuação de profissionais de apoio escolar (PAE)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5284> . Acesso em: 27 out. 2025.

