

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM**  
**REDE NACIONAL – PROFEI**

**TELMA ALVES TEIXEIRA**

**TRABALHO COLABORATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O**  
**PROCESSO INCLUSIVO**

**PONTA GROSSA**

**2025**

**TELMA ALVES TEIXEIRA**

**TRABALHO COLABORATIVO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O  
PROCESSO INCLUSIVO**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Machado.

**PONTA GROSSA**

**2025**

T266                      Teixeira, Telma Alves  
Trabalho colaborativo: desafios e possibilidades para o processo inclusivo /  
Telma Alves Teixeira. Ponta Grossa, 2025.  
132 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede  
Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Aparecida Machado.

1. Educação inclusiva. 2. Ensino fundamental II. 3. Prática pedagógica. 4.  
Trabalho colaborativo. I. Machado, Sandra Aparecida. II. Universidade Estadual  
de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Telma Alves Teixeira**

### TRABALHO COLABORATIVO: desafios e possibilidades para o Processo Inclusivo

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso educacional anexado à Dissertação.

#### BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente  
 **SANDRA APARECIDA MACHADO**  
Data: 27/11/2025 12:00:08-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profª. Drª. Sandra Aparecida Machado**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente  
 **MIRIAM ADALGISA BEDIM GODOY**  
Data: 27/11/2025 11:15:26-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profª. Drª. Miriam Adalgisa Bedim Godoy**  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente  
 **ELIZIANE MANOSSO STREIECHEN**  
Data: 27/11/2025 12:04:07-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

**Profª. Drª. Eliziane Manosso Streieche**  
Universidade Estadual do Centro Oeste

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2025

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu sabedoria e me amparou em todos os momentos dessa trajetória de estudos. Sua orientação nos períodos de angústia e a coragem que me proporcionou para seguir em busca de conhecimento foram essenciais para superar as barreiras encontradas ao longo do caminho.

Agradeço também à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) pelo espaço de formação e pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa, contribuindo para meu crescimento acadêmico e profissional.

Expresso minha sincera gratidão a minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Aparecida Machado, pela orientação segura, pela disponibilidade constante e pelas contribuições fundamentais para o amadurecimento deste trabalho. Seus ensinamentos e incentivo foram essenciais em todas as etapas da pesquisa.

Também agradeço aos professores do programa, pelas discussões, conhecimentos compartilhados e apoio durante o percurso formativo; aos colegas de turma que estiveram presentes, oferecendo palavras de incentivo e parceria, deixo meu reconhecimento.

À equipe gestora e pedagógica da escola onde a pesquisa foi realizada, em especial aos professores colaboradores, agradeço pela acolhida, pela confiança e pela participação ativa nas atividades desenvolvidas, que tanto enriqueceram este estudo.

Agradeço profundamente a minha família, pelo amor, compreensão e paciência ao longo desse processo. Sem o apoio de vocês, este trabalho não seria possível.

Por fim, deixo meu agradecimento à amiga Carmen Frantz Kliemann, cuja parceria na realização de trabalhos e produções, assim como nas constantes trocas de ideias e informações, foi fundamental ao longo de toda a trajetória. Sua presença contínua nos momentos de angústia, preocupação e nos desafios que enfrentamos, além de seu incentivo permanente, foram determinantes para que eu permanecesse firme até a conclusão desta pesquisa.

“Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos”  
(Warren Bennis, *apud* Giardelli, 2018, p. 11).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o trabalho colaborativo entre professores especialistas e do ensino comum. A questão norteadora é: quais são as contribuições, os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores do ensino comum no processo de ensino-aprendizagem de alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O objetivo central é analisar contribuições, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores do ensino comum no processo de ensino aprendizagem de alunos do AEE. Por conseguinte, os objetivos específicos são: a) identificar desafios e possibilidades do trabalho colaborativo na percepção de professores do sexto ano do Ensino Fundamental II; b) elencar estratégias para o desenvolvimento de flexibilizações ou adaptações de práticas pedagógicas inclusivas para alunos do AEE na perspectiva do trabalho colaborativo; e c) descrever a atribuição do professor especialista e do ensino comum no trabalho colaborativo. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, de cunho exploratória, participativa e descritiva, apoiada por estudo de campo. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977), favorecendo a identificação de categorias, subcategorias e padrões relevantes. A pesquisa foi realizada em um Colégio da rede estadual de ensino do Estado do Paraná que oferta os níveis de Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Participaram da investigação a direção, pedagogos e professores de Língua Portuguesa (LP) e Matemática que ministravam aulas no sexto ano que incluíam alunos atendidos pelo AEE. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com nove participantes, utilizando um roteiro de perguntas abertas, permitindo uma abordagem mais ampla e reflexiva sobre a temática. Os aportes teóricos foram compostos por autores que discutem a inclusão escolar e a prática do trabalho colaborativo no contexto educacional, com destaque para os estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Capellini e Zerbato (2019), Rabelo (2012) e Miranda (2020), entre outros pesquisadores que contribuem com essa interpretação. Os resultados evidenciaram que o trabalho colaborativo entre professores contribui para a elaboração de práticas inclusivas que promovem um ensino com mais equidade, e revelaram desafios que dificultam a colaboração entre os professores no atendimento aos alunos da educação especial. Contudo, também apontaram possibilidades para consolidar o trabalho colaborativo como ferramenta importante para lidar com a diversidade escolar. Além disso, o planejamento colaborativo entre professores foi incentivado, promovendo-se ações direcionadas com participação ativa de todos os alunos. A pesquisa também resultou na criação de um recurso educacional voltado para os professores para apoiar a inclusão. Concluiu-se que a colaboração entre os professores fortalece a prática pedagógica para todos os alunos, com mais atenção aos estudantes do AEE. Entretanto, para sua efetivação, requer o apoio da gestão escolar, uma organização que favoreça esse diálogo e comprometimento coletivo.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Ensino Fundamental II; Prática pedagógica; Trabalho colaborativo.

## ABSTRACT

This research focuses on collaborative work between specialist teachers and general education teachers. The guiding question is: what are the contributions, challenges, and possibilities of collaborative work between specialist teachers and general education teachers in the teaching-learning process of students in Specialized Educational Services (AEE in its Portuguese acronym)? The central objective is to analyze contributions, challenges, and possibilities of collaborative work between specialist teachers and general education teachers in the teaching-learning process of AEE students. Therefore, specific objectives are: a) identifying the challenges and possibilities of collaborative work from the perspective of sixth-grade teachers in Elementary School II; b) listing strategies for developing flexibilities or adaptations of inclusive pedagogical practices for students with Special Educational Needs (AEE) from the perspective of collaborative work; and c) describing the roles played by the specialist teacher and the regular teacher in collaborative work. This research is qualitative, exploratory, participatory, and descriptive, supported by fieldwork. The data were analyzed using content analysis by Bardin (1977), facilitating the identification of relevant categories, subcategories, and patterns. The research was conducted in a state school in Paraná that offers Elementary, Middle, and Vocational education levels. The study involved the school administration, pedagogues, and Portuguese Language (LP) and Mathematics teachers who taught sixth-grade classes that included students receiving Special Education Services (AEE). Data collection was conducted through semi-structured interviews with nine participants, using an open-ended questionnaire to allow for a broader and more reflective approach to the topic. Theoretical framework consisted of authors who discuss school inclusion and the practice of collaborative work within the educational context, with particular emphasis on the studies by Mendes, Vilaronga, and Zerbato (2018), Capellini and Zerbato (2019), Rabelo (2012), and Miranda (2020), among other researchers who contribute to the interpretation. Findings showed that collaborative work among teachers contributes to development of inclusive practices that promote more equitable education and revealed challenges that hinder collaboration among teachers in serving students with special educational needs. However, they also pointed to possibilities for consolidating collaborative work as an important tool for dealing with school diversity. Furthermore, collaborative planning among teachers was encouraged, promoting targeted actions with participation of all students. The research also resulted in the creation of an educational resource for teachers to support inclusion. It was concluded that collaboration among teachers strengthens pedagogical practice for all students, with greater attention to students with special educational needs, but its effectiveness requires the support of school management, organization that fosters this dialogue, and collective commitment.

**Keywords:** Inclusive education; Elementary school II; Pedagogical practice; Collaborative work.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Linha imaginária de ensino e aprendizagem .....                                                          | 36  |
| Figura 2 - Diagrama de diferenciação entre flexibilização e adaptação no currículo para a prática educacional ..... | 50  |
| Figura 3 - Diagrama das Fases da pesquisa .....                                                                     | 57  |
| Figura 4 - Município de Jaguariaíva – PR, localização da escola de desenvolvimento da pesquisa .....                | 60  |
| Figura 5 - Diagrama das Categorias e Subcategorias Definidas .....                                                  | 70  |
| Figura 6 - Palavras dos participantes sobre a concepção de Educação Inclusiva.....                                  | 72  |
| Figura 7 - Diagrama de Adaptações Curriculares de Grande Porte e Pequeno Porte .....                                | 81  |
| Figura 8 - Diagrama de Adaptação e flexibilização curricular.....                                                   | 82  |
| Figura 9 - Palavras dos participantes sobre a concepção de práticas pedagógicas inclusivas..                        | 82  |
| Figura 10 - Diagrama de Desafios do trabalho colaborativo na percepção dos professores ....                         | 86  |
| Figura 11 - Fala dos professores sobre o tempo para planejamento.....                                               | 87  |
| Figura 12 – Fala dos professores sobre a formação docente .....                                                     | 89  |
| Figura 13 - Fala dos professores sobre a hora-atividade .....                                                       | 90  |
| Figura 14 - Fala dos professores sobre a compreensão da inclusão .....                                              | 92  |
| Figura 15 - Fala dos professores sobre o trabalho colaborativo .....                                                | 94  |
| Figura 16 - Fala dos professores sobre materiais didáticos e pedagógicos adaptados .....                            | 95  |
| Figura 17 - Possibilidades do trabalho colaborativo no ambiente escolar .....                                       | 99  |
| Figura 18 - Relato dos professores sobre a interação para o planejamento colaborativo.....                          | 100 |
| Figura 19 - Relato dos professores sobre a organização da hora-atividade.....                                       | 101 |
| Figura 20 - Relato dos professores sobre discussões em reuniões .....                                               | 102 |
| Figura 21 - Relato dos professores sobre logística e organização na escola .....                                    | 102 |
| Figura 22 - Relato dos professores sobre formação para os docentes .....                                            | 103 |
| Figura 23 - Relato dos professores sobre mobilização da gestão .....                                                | 104 |
| Figura 24 - Palavras da concepção do trabalho colaborativo .....                                                    | 106 |
| Figura 25 - Práticas representativas de atividades de planejamento colaborativo .....                               | 107 |
| Figura 26 - Capa do E-book .....                                                                                    | 112 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1 - Quantidades de publicações na busca por descritores da pesquisa .....                        | 22 |
| Gráfico 2 - Desafios do trabalho colaborativo entre professores conforme publicações na BDTD .....       | 28 |
| Gráfico 3 - Possibilidades do trabalho colaborativo entre professores conforme publicações na BDTD ..... | 28 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Seleção de estudos com os quatro descritores: educação inclusiva, trabalho colaborativo, ensino fundamental II e prática pedagógica..... | 23 |
| Quadro 2 - Desafios e Possibilidades do Trabalho Colaborativo identificados nas publicações da BDTD.....                                            | 25 |
| Quadro 3 - Atribuições ao Professor Especialista que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) .....                                           | 53 |
| Quadro 4 - Atribuições dos Professores dos Componentes Curriculares.....                                                                            | 55 |
| Quadro 5 - Informações dos participantes .....                                                                                                      | 61 |
| Quadro 6 - Exemplo da observação nas aulas planejadas em colaboração .....                                                                          | 63 |
| Quadro 7 - Organização das categorias iniciais.....                                                                                                 | 66 |
| Quadro 8 - Estruturação das categorias iniciais, intermediárias, finais com as subcategorias ..                                                     | 67 |
| Quadro 9 - Trabalho colaborativo e os desafios ressaltados pelos participantes da pesquisa ..                                                       | 84 |
| Quadro 10 - Possibilidades do trabalho colaborativo evidenciadas pelos participantes da pesquisa .....                                              | 98 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                             |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|
| AH/SD   | Altas Habilidades/Superdotação                                              |
| AEE     | Atendimento Educacional Especializado                                       |
| APAE    | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                                |
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                       |
| BNCC    | Base Nacional Comum Curricular                                              |
| CEB     | Câmara de Educação Básica                                                   |
| CEP     | Conselho de Ética em Pesquisa                                               |
| CMEI    | Centro Municipal de Educação Infantil                                       |
| DEDUC   | Diretoria de Educação                                                       |
| DFN     | Deficiência Física Neuromotora                                              |
| DI      | Deficiência Intelectual                                                     |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos                                                |
| HA      | Hora-atividade                                                              |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional                               |
| LP      | Língua Portuguesa                                                           |
| MEC     | Ministério da Educação                                                      |
| NEE     | Necessidades Educacionais Especiais                                         |
| NUPIE   | Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar                          |
| NRE     | Núcleo Regional de Educação                                                 |
| PAEE    | Público-alvo da Educação Especial                                           |
| PDE     | Programas de Desenvolvimento Educacional                                    |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PROFEI  | Mestrado Profissional em Educação Inclusiva                                 |
| PSS     | Processo Seletivo Simplificado                                              |
| QPM     | Quadro Próprio do Magistério                                                |
| SEED    | Secretaria de Educação e do Esporte                                         |
| SEED-PR | Secretaria de Estado de Educação do Paraná                                  |
| SEESP   | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo                               |
| SEMEC   | Secretaria Municipal de Educação e Cultura                                  |
| SRM     | Sala de Recursos Multifuncional                                             |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                  |
| TDAH    | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade                           |

|        |                                                                |
|--------|----------------------------------------------------------------|
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                 |
| TFE    | Transtornos Funcionais Específicos                             |
| TGD    | Transtornos Globais Do Desenvolvimento                         |
| UEPG   | Universidade Estadual de Ponta Grossa                          |
| UFRGS  | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                      |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 PERCURSO PROFISSIONAL DA PESQUISADORA .....</b>                                                                           | <b>14</b> |
| <b>2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO .....</b>                                               | <b>20</b> |
| 2.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO.....                                                  | 22        |
| 2.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA.....                                                            | 30        |
| 2.3 TRABALHO COLABORATIVO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NA ESCOLA .....           | 33        |
| <b>3 COLABORAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS .....</b> | <b>38</b> |
| 3.1 AÇÕES EDUCACIONAIS PARA ACESSIBILIDADE ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS.....         | 41        |
| 3.1.1 Flexibilização e Adaptação Curricular na Inclusão Escolar: Prática Pedagógica ao Longo do Tempo .....                    | 45        |
| 3.1.2 Trabalho Colaborativo na Escola: Desafios Enfrentados, Possibilidades e as Atribuições dos Professores .....             | 51        |
| <b>4 DELINEAMENTO DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA .....</b>                                                             | <b>57</b> |
| 4.1 FASES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....                                                                                    | 57        |
| 4.1.1 Aspectos Éticos.....                                                                                                     | 58        |
| 4.1.2 Contextualização do Campo da Pesquisa: Critérios de Seleção dos Participantes e Coleta de Dados .....                    | 59        |
| 4.1.3 Perfil dos Participantes .....                                                                                           | 60        |
| 4.1.4 Delineamento das Fases da Pesquisa: Instrumentos e Procedimentos .....                                                   | 62        |
| 4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....                                                                                 | 64        |
| 4.2.1 Apresentação das Categorias Identificadas nos Dados Coletados .....                                                      | 66        |
| <b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>                                                                                    | <b>69</b> |
| 5.1 CATEGORIA 1: INCLUSÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL.....                                                                     | 70        |
| 5.1.1 Subcategoria Metodologia Colaborativa e Plano de Atendimento Educacional Especializado para inclusão escolar .....       | 73        |
| 5.2 CATEGORIA 2: DIVERSIDADE E EQUIDADE .....                                                                                  | 74        |
| 5.2.1 Subcategoria Respeito e Igualdade nas Diferenças .....                                                                   | 75        |
| 5.2.2 Subcategoria Formação docente: adaptação/flexibilização curricular .....                                                 | 78        |
| 5.2.3 Subcategoria Trabalho Colaborativo - Desafios para os Professores.....                                                   | 83        |
| 5.2.4 Subcategoria Trabalho Colaborativo - Possibilidades no Ambiente Escolar .....                                            | 98        |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3 RESULTADOS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO AEE, MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA ..... | 107        |
| <b>6 RECURSO EDUCACIONAL .....</b>                                                           | <b>109</b> |
| 6.1 <i>E-BOOK</i> : UM MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES .....                              | 109        |
| 6.1.1 Contexto e público-alvo do Recurso Educacional .....                                   | 110        |
| 6.2 ORGANIZAÇÃO DO <i>E-BOOK</i> .....                                                       | 110        |
| 6.2.1 Processo de Construção do Recurso Educacional .....                                    | 111        |
| 6.2.2 Contribuições do Recurso Educacional .....                                             | 111        |
| 6.2.3 Elaboração do Recurso Educacional .....                                                | 113        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                           | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                      | <b>118</b> |
| <b>APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>                                     | <b>128</b> |

## **1 PERCURSO PROFISSIONAL DA PESQUISADORA**

As questões investigativas desta pesquisa estão voltadas para a trajetória profissional da pesquisadora na área educacional, destacando as relações desenvolvidas com a Educação Especial e Inclusiva ao longo do percurso de formação e prática docente. Atualmente, a pesquisadora é professora da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED-PR), trabalhando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Ensino comum em contraturno, na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos do espectro autista e transtornos funcionais específicos.

Meu percurso profissional<sup>1</sup> iniciou no ano de 2004, com a possibilidade de atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como professora da instituição. Na ocasião, atendia alunos com deficiências intelectual e múltiplas, utilizando métodos e estratégias, técnicas, procedimentos didáticos e vários recursos pedagógicos, visando ao desenvolvimento integral dos alunos com deficiência (Paraná, 2004).

Minha atuação na APAE exigiu um estudo sobre a escolarização dos alunos com deficiências intelectual e múltiplas, visando a desenvolver a melhor forma de atender as necessidades educativas de maneira inclusiva, compreendendo as particularidades de cada aluno, verificando habilidades, desafios e potencialidades de cada um para implementar métodos pedagógicos que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Esse trabalho incluiu a adaptação de conteúdo e estratégias de ensino, e a criação de materiais pedagógicos específicos para promover um ambiente escolar acolhedor, em que os alunos pudessem se sentir valorizados e motivados para se desenvolver.

No ano de 2005 obtive aprovação no Concurso Público para Professores de Educação Especial realizado pela SEED – PR, mas mantive minha atuação na APAE por mais oito anos. Em 2014, passei a atuar com Salas de Recursos multifuncionais (SRM), nos Colégios Estaduais em contraturno, para atendimento aos alunos na área de deficiência intelectual (DI), deficiência física neuromotora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e transtornos funcionais específicos (TFE).

O AEE, na atualidade, permanece com a mesma estrutura de funcionamento, objetivando promover o acesso do aluno ao currículo escolar e o pleno desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem, eliminando barreiras em sua escolarização. O trabalho pedagógico

---

<sup>1</sup> Experiências pessoais da pesquisadora figuram em primeira pessoa do singular.

desenvolvido na SRM deve ocorrer por meio de ações didáticas e colaborativas amparadas nos parâmetros da inclusão escolar, da acessibilidade e do trabalho pedagógico colaborativo (Paraná, 2024).

A partir dessas circunstâncias, as verificações do trabalho e as práticas desenvolvidas despertaram, em mim, uma busca por entendimento mais aprofundado sobre o trabalho colaborativo, entre professores, com vistas à consistência teórica no processo de educação inclusiva e no desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas que pudessem promover a aprendizagem para todos os alunos, de forma igualitária e equitativa. Essa necessidade fez com que eu ingressasse no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI.

A presente pesquisa, realizada em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Profissional no Estado do Paraná, insere-se nas conexões da inclusão escolar, considerando o desenvolvimento do trabalho coletivo de forma mais abrangente, entre professores da educação especial e do ensino comum, no planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para engajar todos os alunos. Todos são considerados, independentemente de suas características no processo de aprendizagem, averiguando desafios e possibilidades do trabalho colaborativo para permear essa interação.

A temática está relacionada à Linha de Pesquisa *Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva*, que contempla pesquisas e estudos relacionados diretamente às práticas educacionais e aos processos formativos de educadores (inicial, continuada e em serviço) para atuação pedagógica na diversidade, contemplando os princípios de uma educação inclusiva. Baseada nesses princípios, a pesquisa apresentou, como problema: quais são as contribuições, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores do ensino comum no processo de ensino-aprendizagem de alunos do AEE? Com base nesse questionamento, a pesquisa objetiva analisar contribuições, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo entre professores especialistas e professores do ensino comum no processo de ensino-aprendizagem de alunos do AEE. Com o intuito de realizar este estudo, definiram-se objetivos específicos, subdivididos em: a) identificar contribuições, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo na percepção de professores do sexto ano do Ensino Fundamental II; b) elencar estratégias para o desenvolvimento de flexibilizações ou adaptações de práticas pedagógicas inclusivas para alunos do AEE na expectativa do trabalho colaborativo; e c) descrever a atribuição do professor especialista e do ensino comum no trabalho colaborativo.

O estudo foi delimitado aos professores de Língua Portuguesa (LP) e Matemática nas turmas de sexto ano, pois se acredita que essas duas áreas são importantes para o

desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A escolha dessas áreas justifica-se pelo papel principal que desenvolvem no processo de aprendizagem, uma vez que a LP é de grande importância para a comunicação, o pensamento crítico e a interpretação de conhecimentos, enquanto a matemática contribui para o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Interligadas, essas áreas promovem potencialidades transversais que afetam o aprendizado em todas as demais disciplinas.

Dessa maneira, analisou-se a colaboração no ambiente escolar com foco nos desafios enfrentados pelos professores e no planejamento conjunto de práticas pedagógicas inclusivas. Refletiu-se sobre as atribuições do professor especialista e do professor do ensino comum no desenvolvimento de ações voltadas à inclusão de alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos, destacando-se, também, as contribuições do trabalho colaborativo para a construção de um ambiente escolar inclusivo. Por fim, foram verificadas as possibilidades de atuação e planejamento colaborativo no ambiente escolar.

A fundamentação teórica foi construída a partir dos pressupostos do trabalho colaborativo para a inclusão escolar, abordando a importância do trabalho coletivo entre professores, e o uso de metodologias inclusivas e estratégias de adaptação ou flexibilização curricular. Esse embasamento permitiu analisar as atribuições do professor do AEE e do professor das disciplinas, destacando contribuições, desafios e possibilidades no desenvolvimento do trabalho colaborativo para a incorporação de práticas colaborativas para o aluno com deficiências ou transtornos funcionais específicos, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental atendidos pela SRM da instituição pesquisada.

O embasamento teórico desta pesquisa, apoia-se em pesquisadores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Capelini e Zerbato (2019), Miranda (2020) e Rabelo (2012), entre outros autores que discutem as dinâmicas do trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor do ensino comum. Nos estudos, os autores abordam os desafios e as possibilidades da parceria entre os professores na inclusão escolar. Nesse panorama, destacou-se a importância da colaboração para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atinjam todos os alunos, atendendo suas necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagens, assim como todos os demais alunos.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Mendes (2019) indicam que essa colaboração é essencial para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e superar desafios no atendimento às necessidades específicas dos alunos, apesar dos obstáculos a serem enfrentados.

O reconhecimento da diversidade nas salas de aula é essencial para garantir uma educação igualitária. Assim, o trabalho colaborativo no Ensino Fundamental II emerge como

uma estratégia importante para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante o direito à educação de qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), assegurando acesso e igualdade de oportunidades no ensino comum. Assim, torna-se necessário repensar a concepção da escola em relação à inclusão e aprendizagem dos alunos para evitar o fracasso escolar, ao realizar um trabalho sem diferenciação curricular. Conforme Carvalho (1999), a escola torna-se mais democrática ao acolher todos os alunos, respeitar as diferenças e estimular sua capacidade de aprender e construir conhecimentos.

Cada sala de aula e série possui particularidades que refletem a diversidade das escolas. Com base nisso, o educador planeja suas ações educacionais considerando suas experiências, trocas com colegas e saberes construídos na formação e na prática profissional (Miranda, 2020). A reflexão sobre o trabalho colaborativo permite revisar essas proposições, que segundo Franco (2015), visam à consolidação de processos de ensino e aprendizagem.

O trabalho colaborativo exige que os educadores tenham funções claramente definidas para garantir uma atuação de forma colaborativa e eficiente, promovendo a participação dos alunos. A carência de conhecimento sobre práticas pedagógicas, adaptações e flexibilizações curriculares para os alunos com deficiências ou transtornos funcionais específicos, olhando para os Anos Finais do Ensino Fundamental no sexto ano, motivou a realização desta pesquisa.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa têm natureza qualitativa, com enfoque exploratório, descritivo e participativo, utilizando estudo de campo para compreender os significados atribuídos pelos sujeitos. O estudo incluiu levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar produções acadêmicas recentes que abordavam a temática em questão, buscando determinar o *estado do conhecimento*, e a pesquisa de campo para coleta de dados. Estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), Capelini, Zerbato (2019), Miranda (2020), Rabelo (2012), entre outros autores que abordam a inclusão e o desenvolvimento do trabalho com alunos da educação especial nos anos escolares fundamentam a pesquisa. Também foram consideradas a legislação específica e estudos sobre a escolarização de alunos com deficiências e com transtornos funcionais específicos de aprendizagem, levando em conta aqueles que ingressam no sexto ano, para garantir uma transição inclusiva.

Para a análise de dados, foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que facilitou a organização das informações, identificando temas emergentes no

decorrer do processo. A partir da codificação, as categorias foram refinadas e organizadas em subcategorias, considerando o contexto das narrativas e a relevância das informações. Essas etapas foram indispensáveis para compreender as percepções sobre contribuições, desafios enfrentados e possibilidades do trabalho colaborativo no ambiente escolar, permitindo uma base sustentável para análise e reflexão sobre práticas inclusivas na escola. Desse modo, a pesquisa está organizada em sete seções, incluindo a introdução e as considerações finais, que se subdividem em seções para melhor estruturação e facilitar a compreensão.

A seção intitulada *Inclusão escolar no Brasil: perspectivas do trabalho colaborativo*, apresenta o percurso e os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, com destaque para a subseção *Trabalho colaborativo no contexto educacional*, que aborda as principais políticas inclusivas a partir da década de 1990 e enfatiza a relevância do trabalho colaborativo no contexto educacional.

A seção *Colaboração e atribuições docentes: contribuições, desafios e possibilidades para a inclusão de todos os alunos* trata do trabalho colaborativo entre professores como elemento relevante para inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Aborda as atribuições dos professores do ensino comum e dos especialistas, com foco no entorno do Paraná, e enfatiza os principais desafios e possibilidades para a efetivação dessa prática nas escolas.

A seção que se intitula *Delineamento da pesquisa e estratégias metodológicas* apresenta os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo a descrição do local de realização, dos instrumentos utilizados, do perfil dos participantes e dos métodos de análise dos dados, além das medidas adotadas para assegurar os princípios éticos do estudo.

A seção intitulada *Análise e discussão dos dados* apresenta as categorias finais e as subcategorias que serviram de base para a interpretação e a exposição dos resultados obtidos. Esses resultados articulam os achados do estudo e fundamentam-se na teoria dos autores selecionados, permitindo identificar desafios e possibilidades para a construção de um ambiente de trabalho colaborativo no âmbito educacional.

A seção denominada *Recurso educacional* apresenta o *e-book* produzido, um guia didático para professores, que aborda a inclusão, as práticas pedagógicas e o fortalecimento do trabalho colaborativo. O material promove a reflexão dos professores e incentiva a interação constante no ambiente escolar. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que sintetizam os principais aprendizados e destacam as contribuições da pesquisa para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

A pesquisa foi concluída com a criação de um *recurso educacional* na forma de *e-book*, elaborado a partir dos elementos identificados nos resultados do estudo e do referencial teórico, para apoiar os professores na compreensão da inclusão escolar, do trabalho colaborativo e no<sup>2</sup> planejamento de práticas pedagógicas voltadas à diversidade em sala de aula. O material reúne conceitos sobre inclusão, metodologias colaborativas e estratégias práticas para atender às necessidades de alunos PAEE e demais estudantes. Todo o processo investigativo e a elaboração do recurso educacional foram conduzidos com foco em práticas inclusivas, analisando o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os professores de Língua Portuguesa e Matemática do sexto ano, em articulação com o contexto escolar pesquisado.

A pesquisa evidencia contribuições, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo na inclusão escolar, analisando o planejamento e o desenvolvimento de prática concretas de professores. Buscou-se contribuir para o aprimoramento do ensino, do bem-estar dos alunos e da formação docente, não se propondo como solução definitiva, mas como contribuição concreta para melhorias no ensino e para um ambiente educacional convincente e colaborativo.

---

<sup>2</sup> Neste estudo utilizam-se as seguintes terminologias: Professor especialista, professor de educação especial e professor do AEE. São docentes com formação específica que integram a educação especial no ensino comum, sendo responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Já o Professor do ensino comum, professores das disciplinas e professores dos componentes curriculares referem-se aos docentes responsáveis pelas disciplinas ou componentes curriculares, ambos atuando na rede comum de ensino.

## 2 INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO

Inicialmente, é importante lembrar que, para a efetivação da inclusão escolar, existe um amparo legal e políticas públicas brasileiras que vêm para nortear a educação para os alunos público-alvo da educação especial.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar ou suplementar da educação especial ao ensino comum. Visa a assegurar, aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista<sup>3</sup> e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados. Já a Educação Inclusiva é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão (Brasil, 2008).

Segundo Lievore, Rimolo e Melo (2021, *apud* Boff; Machado, 2018), a expectativa de educação inclusiva destaca a necessidade de garantir a aprendizagem, além do acesso à escola comum, para os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação que compõem o público-alvo da educação especial.

Ao final da década de 1990, a educação especial, no Brasil, passou por uma transformação significativa, marcada pela reforma do sistema educacional e pelo debate sobre a inclusão escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 foi alinhada à Constituição de 1988, estabelecendo que a matrícula de indivíduos com deficiências deveria ser priorizada na rede pública comum de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) começou a ser visto como uma estratégia para a inclusão escolar, em vez de apenas uma forma de integração. Como constata Mendes (2006, p. 397), o acesso dos alunos da Educação Especial nas escolas comuns não lhes garante necessariamente uma educação apropriada, “seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”.

Nesse meio, é importante destacar o conceito de acesso e acessibilidade: enquanto o acesso está relacionado ao direito de participar, entrar, se beneficiar, sendo um vetor de democratização, de ampliação do número de usuários, beneficiários, participantes, votantes,

---

<sup>3</sup> Adotamos a nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) em razão da atualização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Manual DSM-5, APA, 2014), que unificou diagnósticos anteriormente distintos, como autismo, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sob o conceito de um único espectro.

princípio esse que se move sempre com representações da universalização (Manzini, 2008, *apud* Freitas, 2023). A acessibilidade<sup>4</sup> é um conceito abrangente para a eliminação de barreiras nos aspectos físicos, comunicacionais, atitudinais, metodológicos, instrumentais e naturais, visando a garantir o direito de participação plena e igualitária de todas as pessoas na sociedade. Promover a acessibilidade envolve o desenvolvimento de ambientes, recursos, práticas e atitudes que promovam a inclusão, permitindo o acesso e o uso de espaços, informações, ferramentas e oportunidades, independentemente das individualidades. Assim, a acessibilidade é necessária para a construção de uma sociedade mais democrática, justa e humanizada, em que todos tenham condições de exercer seus direitos e potencialidades de forma plena (Casagrande; Oliveira, 2024). Para garantir o acesso pleno e digno a todos, é primordial oferecer acessibilidade em todos os aspectos, para promover uma sociedade verdadeiramente inclusiva, respeitando a diversidade e assegurando os direitos universais.

Godoy (2019, p. 93) ressalta que “o acesso à educação comum é considerado fundamental para todas as crianças, mas, para aquelas que apresentam uma necessidade especial, parece imprescindível por diversas razões”. Portanto, garantir acessibilidade é primordial para que os estudantes PAEE tenham condições de usufruir, de forma equitativa, de todos os espaços, recursos e oportunidades oferecidos pela escola, favorecendo sua participação e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) marcou um avanço considerável na busca pela construção de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. Esse marco legal reforçou a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm direito de ter suas especificidades e necessidades atendidas de maneira adequada. A PNEEPEI destaca a importância de transformar as escolas em ambientes acolhedores e adaptáveis, capazes de oferecer um aprendizado relevante para todos os alunos (Brasil, 2008).

A Lei n. 13.146 de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 27, destaca a importância de uma educação inclusiva para essas pessoas. Esse artigo estabelece que o direito à educação deve ser garantido a todos, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis ao longo de toda a vida. A referida Lei determina que

---

<sup>4</sup> Tipos de Acessibilidade: Arquitetônica - ausência de barreiras ambientais físicas em ambientes e transportes; Atitudinal - ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações; Comunicacional - ausência de barreiras na comunicação interpessoal e digital; Instrumental - ausência de barreiras nas ferramentas de trabalho, instrumentos, utensílios, estudo e lazer; Metodológica - ausência de barreiras nos métodos de ensino e aprendizagem; Programática - ausência de obstáculos nos textos normativos e políticas; e Natural - ausência de barreiras da própria natureza (Casagrande; Oliveira, 2024).

é preciso proporcionar o máximo desenvolvimento dos talentos e habilidades das pessoas com deficiência, sejam eles físicos, sensoriais, intelectuais ou sociais, levando em consideração suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Esse dispositivo legal reflete um compromisso com a igualdade de oportunidades e a inclusão social, reconhecendo que a educação é um direito para todos e indispensável para o desenvolvimento pessoal e a participação plena na sociedade. Ao enfatizar a necessidade de adaptar o sistema educacional para atender às necessidades específicas dos indivíduos com deficiência, podemos observar que esse artigo determina um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e respeita as diferenças, e assim, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## 2.1 LEVANTAMENTO DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO

Para alicerçar os estudos sobre o trabalho colaborativo na inclusão escolar, a primeira etapa foi a organização do estado do conhecimento sobre o tema. Essa etapa envolveu o levantamento de teses e dissertações publicadas na BDTD, biblioteca que tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação das produções existentes no país sobre a produção *Stricto sensu* e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional desses trabalhos, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos.

Elaboramos o gráfico 1 para organizar a quantidade de trabalhos pesquisados, levando em conta o tema da pesquisa e os descritores utilizados. Na sequência realizamos a seleção entre as quantidades encontradas, organizando em um quadro os trabalhos selecionados com os quatro descritores. Essa análise abrange estudos realizados entre 2008 e 2023, período escolhido devido à implementação da PNEEPEI, em 2008, e ao início de esforços colaborativos para promover a inclusão escolar.

Gráfico 1 - Quantidades de publicações na busca por descritores da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Nesse gráfico são apresentadas as informações verificadas a partir dos descritores que serviram como base para o desenvolvimento do nosso estudo. A partir dos descritores, foram selecionados os doze trabalhos sobre o tema da pesquisa para direcionar e aprofundar a investigação. O critério de inclusão adotado foi a proximidade com a temática central do estudo, enquanto os trabalhos excluídos foram aqueles que não abordaram o tema ou apresentavam propósito mais distante do foco principal da pesquisa.

Quadro 1 - Seleção de estudos com os quatro descritores: educação inclusiva, trabalho colaborativo, ensino fundamental II e prática pedagógica<sup>5</sup>

(continua)

| Título da Obra                                                                                                                                         | Ano/<br>Tipo* | Autor                            | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                 | Metodologias                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Formação de Professores por meio de Pesquisa Colaborativa Visando à Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Intelectual.                            | 2011<br>D     | Elizabete Humai de Toledo        | Investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no município de Arapongas, estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência Intelectual (DI). | Qualitativa colaborativa.                 |
| Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. | 2016<br>D     | Josemaris Aparecida Martinelli   | Promover trabalho colaborativo em escola de tempo integral.                                                                                                                                                                                                               | Qualitativa, colaborativa, bibliográfica. |
| Possibilidades Formativas da Colaboração entre Professores do Ensino Comum e Especial em um Município Paraense.                                        | 2018<br>D     | Rossicleide Santos da Silva      | Analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE.                                                        | Qualitativa, colaborativa.                |
| Políticas para a Inclusão Digital: Práticas e Possibilidades na Escola Pública.                                                                        | 2017<br>D     | Aurélio Alberto Richiteli        | Conhecer como as políticas públicas de inclusão digital estão contribuindo para a formação de quatro professores de quatro escolas públicas.                                                                                                                              | Qualitativa, documental.                  |
| O Trabalho Docente Colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.                                                                                  | 2019<br>D     | Michela Lemos Silveira Machado   | Implementar ensino inclusivo através do trabalho docente colaborativo.                                                                                                                                                                                                    | Qualitativa, pesquisa-ação.               |
| Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).        | 2020<br>T     | Luciane Helena Mendes de Miranda | Investigar as necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II; elaborar um programa de formação direcionado para as necessidades formativas.                                                                                                             | Qualitativa, etnográfica.                 |

<sup>5</sup> Esses estudos são retomados na seção de discussão dos resultados, servindo como base de comparações e reflexões acerca dos desafios e das possibilidades do trabalho colaborativo no contexto educacional. A análise dialoga com as evidências encontradas na pesquisa, procurando os pontos de convergência e divergência relacionados às contribuições dos autores.

(conclusão)

| Título da Obra                                                                                                                                                                              | Ano/<br>Tipo* | Autor                                        | Objetivos                                                                                                                                                                                                        | Metodologias                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| O Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em Escolas Públicas do Município de Parintins/AM.                                                                                  | 2021<br>D     | Merianne da Silva Lima                       | Conhecer o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial no município de Parintins/AM. | Qualitativa, descritiva e documental. |
| O Trabalho Colaborativo no contexto da Escola Inclusiva.                                                                                                                                    | 2021<br>D     | Renata Maria da Rosa Pereira                 | Analisar trabalhos acadêmicos sobre o trabalho colaborativo na escola inclusiva.                                                                                                                                 | Qualitativa, bibliográfica.           |
| Trabalho Colaborativo entre professoras da Sala de Recursos Multifuncional: proposições didático pedagógicas para alunos com Deficiência Intelectual dos anos finais do ensino fundamental. | 2022<br>D     | Fabiane Schwade Januário                     | Conhecer o trabalho de professoras na Sala de Recursos Multifuncionais.                                                                                                                                          | Participante.                         |
| Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino.                                                                                                                         | 2022<br>D     | Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos Passos | Identificar contribuições da filosofia do ensino colaborativo.                                                                                                                                                   | Qualitativa, participante.            |
| Possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado nas escolas.                                                                                                              | 2022<br>D     | Karine Michele Fagundes                      | Analisar limites do AEE nas escolas públicas.                                                                                                                                                                    | Qualitativa, exploratória.            |
| O Trabalho Colaborativo entre professores e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.                                                    | 2022<br>D     | Vanessa Bernardi                             | Refletir sobre a inclusão de alunos da EJA através da colaboração.                                                                                                                                               | Qualitativa, exploratória.            |

Fonte: sistematizado pela autora com dados da BDTD.

Nota: Tipos – D = Dissertação; T = tese.

O quadro apresenta, de forma sintetizada, os dados referentes aos doze estudos, (Bernardi, 2022; Fagundes, 2022; Januário, 2022; Lima, 2021; Machado, 2019; Martinelli, 2016; Miranda, 2020; Passos, 2022; Pereira, 2021; Richiteli, 2017; Silva, 2018; Toledo, 2011), que atenderam aos quatro descritores estabelecidos para este trabalho. A organização das informações facilita a visualização das principais características de cada trabalho, contribuindo para o aprofundamento mais estruturado da investigação.

A verificação dos doze trabalhos selecionados também permitiu identificar os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo entre professores no ambiente educacional, que constitui o foco central da nossa pesquisa. Essas características foram abordadas nas publicações analisadas e estão sistematizados no Quadro 2, a partir da página seguinte, possibilitando uma visão mais clara das questões envolvidas e nos posicionamentos apontados pelos estudos.

Quadro 2 - Desafios e Possibilidades do Trabalho Colaborativo identificados nas publicações da BDTD

(continua)

| Autor/ano        | Desafios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Possibilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Toledo, 2011     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Despreparo dos docentes para lidar com a inclusão;</li> <li>-Falhas na comunicação e no planejamento;</li> <li>-Necessidade de reflexões constantes;</li> <li>-Adaptação de metodologias e mudanças em sala de aula;</li> <li>-Falta de suporte institucional.</li> </ul>                                                                                                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento profissional;</li> <li>-Apoio mútuo e troca de experiências;</li> <li>-Investigação na ação e melhorias contínuas;</li> <li>-Confirmação da eficácia do trabalho colaborativo.</li> </ul>                                                                                                                                             |
| Martinelli, 2016 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professora especialista atuava isoladamente, sem parceria com os outros professores;</li> <li>-Resistência a mudanças, dificuldade dos professores em mudar suas práticas pedagógicas e colaborar com a professora especialista;</li> <li>-Dificuldade com o tempo para elaboração de planos colaborativos.</li> </ul>                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Fortalecimento da parceria entre professores;</li> <li>-Desenvolvimento das habilidades, a formação contínua promoveu troca de experiência e crescimento profissional;</li> <li>-Melhoria da inclusão, ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor;</li> <li>-Espaço para reflexão dos professores para avaliar e aprimorar suas práticas.</li> </ul> |
| Silva, 2018      | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ausência de cooperação entre os docentes especialista e da classe comum;</li> <li>-Necessidade de mais comunicação e sensibilidade da importância da parceria;</li> <li>-Dificuldade para implementação do ensino colaborativo.</li> </ul>                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Troca de conhecimentos entre professores e motivação entre os docentes;</li> <li>-Implantação gradual de práticas colaborativas com apoio de todos os envolvidos e da gestão;</li> <li>-Apoio à inclusão dos alunos com deficiência e todos os demais.</li> </ul>                                                                                     |
| Richiteli, 2017  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de recursos tecnológicos nas escolas;</li> <li>-Capacitações técnicas consideradas superficiais e inadequadas;</li> <li>-Professores não se sentem ouvidos na elaboração de políticas públicas.</li> </ul>                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professores encontram formas de integrar a tecnologia em suas aulas;</li> <li>-Sugestões de professores para serem incluídos no processo de elaboração de políticas podem melhorar a adequação das propostas;</li> <li>-Trabalho colaborativo entre professores e gestores, formação mais eficiente às necessidades escolares.</li> </ul>             |
| Machado, 2019    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade em planejar aulas que contemplem várias formas de aprendizado;</li> <li>-Dificuldade de articulação entre professores;</li> <li>-Necessidade de capacitação docentes para participação efetiva.</li> </ul>                                                                                                                                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Criação de ambiente de aprendizagem mais inclusivo;</li> <li>-Enriquecimento das práticas pedagógicas por meio da colaboração;</li> <li>-Implementação de um ensino inclusivo que respeite a diversidade.</li> </ul>                                                                                                                                  |
| Miranda, 2020    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Necessidade de os professores abandonarem a ideia de <i>aluno ideal</i> e adaptarem-se ao <i>aluno real</i>;</li> <li>-Dificuldades enfrentadas nas condições de trabalho que afetam a inclusão;</li> <li>-Enfrentamento constante das dificuldades na inclusão de alunos com necessidades especiais.</li> </ul>                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento profissional que fortalece práticas pedagógicas inclusivas;</li> <li>-Integração de estratégias entre professores que enriquecem o ensino;</li> <li>-Colaboração que apoia a adaptação das práticas às diversidades escolares.</li> </ul>                                                                                             |
| Lima, 2021       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade na colaboração entre professores do AEE e da sala comum devido à falta de tempo e planejamento conjunto;</li> <li>-Expectativa de que as famílias assumam a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos;</li> <li>-Materiais do MEC desatualizados e ineficazes para as necessidades dos alunos;</li> <li>-Profissionais sem formação adequada para a execução eficiente do AEE.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Abertura dos professores para desenvolver práticas colaborativas;</li> <li>-Professores criando planos de AEE com cronogramas e atividades definidas;</li> <li>-Dedicação dos professores em adaptar práticas inclusivas;</li> <li>-A identificação de falhas pode estimular melhorias nas políticas de inclusão escolar.</li> </ul>                  |

(continua)

| Autor/ano      | Desafios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Possibilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pereira, 2021  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dificuldade na comunicação entre professores, gestores e orientadores;</li> <li>-Ausência de disciplinas sobre colaboração em cursos de licenciatura;</li> <li>-Falta de tempo e reconhecimento da colaboração como parte fundamental do ensino;</li> <li>-Falta de profissionais especializados e escassez de recursos;</li> <li>-Resistência a mudanças para adaptação de práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Melhoria do AEE e das SRM;</li> <li>-Formação continuada, troca de conhecimento entre professores e pesquisadores para fortalecer práticas pedagógicas;</li> <li>-Criação de espaços de diálogo para troca de experiências e reflexões sobre práticas colaborativas;</li> <li>-Desenvolvimento de metodologias de ensino inclusivas por meio da colaboração;</li> <li>-Valorização da experiência docente na escola, tornando-a mais acessível e democrática.</li> </ul>                                                                                    |
| Januário, 2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escassez de materiais adaptados específicos para os conteúdos para o Ensino Fundamental Anos Finais, dificultando a prática pedagógica na SRM;</li> <li>-Carga excessiva de trabalho para os professores e responsabilidade individual pelas adaptações curriculares;</li> <li>-Instabilidade na lotação dos professores - a constante mudança de escola prejudica a continuidade do trabalho colaborativo e o acompanhamento dos alunos;</li> <li>-Desalinhamento entre diretrizes e a realidade escolar - as orientações da Secretaria de Educação (SEED) não consideram as limitações da carga horária da SRM em relação ao ensino comum;</li> <li>-Necessidade de adaptações individuais – cada aluno apresenta particularidades, exigindo ajustes contínuos nas atividades, o que demanda tempo e planejamento.</li> </ul>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compartilhamento de atividades entre professores reduz o tempo de planejamento e melhora a qualidade do ensino;</li> <li>-As discussões em grupo ajudam na construção conjunta de metodologias mais eficazes;</li> <li>-O trabalho coletivo permite a estruturação de estratégias pedagógicas mais acessíveis;</li> <li>-O trabalho colaborativo reduz a sobrecarga de trabalho individual dos docentes, tornando o ensino eficiente;</li> <li>-Criação de materiais adaptados, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e a inclusão dos alunos.</li> </ul> |
| Passos, 2022   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de formação para os docentes - muitos professores não possuem formação adequada em educação inclusiva;</li> <li>-Dificuldade na aplicação da teoria - existem leis que defendem a inclusão, mas há distanciamento entre a teoria e a prática;</li> <li>-Falta de tempo e infraestrutura - a organização da hora-atividade entre os professores especialista e das disciplinas;</li> <li>- Carga horária limitada - muitos docentes especialistas possuem apenas 20 horas semanais, dificultando o ensino colaborativo em contraturno;</li> <li>-Falta de incentivo aos docentes por parte da instituição, não oferecendo suporte adequado;</li> <li>-Dificuldade na coordenação de equipe, o que pode ser um desafio quando não existe apoio da gestão escolar;</li> <li>-Preferência dos docentes por formações presenciais, o que é um desafio quando apenas opções remotas estão disponíveis.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Troca de conhecimentos e metodologias entre os professores;</li> <li>-Melhoria na inclusão e aprendizado de todos os alunos;</li> <li>-Elaboração de práticas inovadoras em sala de aula;</li> <li>-Maior apoio da gestão escolar na coordenação das equipes;</li> <li>-Capacitação em serviço tendo impacto positivo no ambiente escolar.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |

(conclusão)

| Autor/ano      | Desafios                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Possibilidades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fagundes, 2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Descumprimento dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, que muitas vezes não são cumpridos;</li> <li>- Falta de estrutura, recursos e formação para os docentes;</li> <li>-Práticas pedagógicas inadequadas e resistência a mudanças;</li> <li>-Gestão educacional insuficiente para inclusão.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Adotar práticas inclusivas;</li> <li>-Formação adequada para os docentes;</li> <li>-Currículo flexível e adaptado às necessidades do aluno;</li> <li>-Políticas públicas e investimento para a inclusão;</li> <li>- Mudanças para uma escola mais humanizada.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Bernardi, 2022 | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Dúvida se o trabalho realizado atende de maneira suficiente e eficiente às necessidades dos alunos em um ambiente diverso e heterogêneo;</li> <li>-Falta de preparo de alguns professores para o trabalho com práticas inclusivas;</li> <li>-Dificuldades no dia a dia escolar, incluindo barreiras arquitetônicas, comportamentais e de comunicação.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitação dos professores para que possam atuar de maneira mais segura e eficiente na educação inclusiva;</li> <li>-Adoção de políticas que ampliem oportunidades e condições de trabalho dos professores;</li> <li>-Professores, independentemente da disciplina ou área de atuação, podem colaborar para diminuir obstáculos no ambiente escolar;</li> <li>-Comunicação e parceria entre os profissionais, divisão de responsabilidades;</li> <li>-Responsabilidade no planejamento de ações e atividades;</li> <li>-Acompanhamento da equipe pedagógica na hora-atividade dos professores envolvidos para organizar ações e estratégias a serem colocadas em prática.</li> </ul> |

Fonte: sistematizado pela autora com dados da BDTD.

O foco central da nossa pesquisa foi identificar as contribuições, os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo entre professores, no ambiente educacional. Esses pontos foram abordados nas publicações analisadas e estão sistematizados no Quadro 2, possibilitando uma visão das contribuições, dos desafios e das possibilidades nas questões envolvidas e nas expectativas dos estudos. Entre os principais desafios, destacam-se: a falta de formação adequada; a dificuldade na colaboração; a resistência a mudanças; a falta de tempo para planejamento conjunto; e a falta de suporte institucional. Em contrapartida, as possibilidades incluem o desenvolvimento profissional contínuo; o fortalecimento da parceria entre professores; a criação de ambientes inclusivos com trocas de conhecimentos e experiências; o apoio à inclusão de estudantes com deficiência; e trabalho colaborativo entre professores e gestores. A adoção de práticas colaborativas e a comunicação efetiva entre os profissionais aparecem como caminhos promissores para melhorar a prática dos professores para promover um ensino mais inclusivo e integrado.

Ao verificarmos os desafios do trabalho colaborativo nos ambientes escolares, a partir da BDTD, nos diversos estudos publicados em diferentes regiões brasileiras, identificamos aqueles que se mostraram mais prevalentes, os que tiveram ocorrência intermediária e os menos recorrentes. Essas pesquisas apontam que a superação desses desafios é essencial para a

construção de um ambiente escolar colaborativo, baseado na coletividade de todos os envolvidos. Os desafios do trabalho colaborativo identificados dificultam a atuação colaborativa dos professores, impactando diretamente a promoção de um ensino que contemple a diversidade dos alunos e favoreça práticas pedagógicas inclusivas, como demonstrado no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Desafios do trabalho colaborativo entre professores conforme publicações na BDTD



Fonte: organizado pela autora a partir de dados da BDTD

Gráfico 3 - Possibilidades do trabalho colaborativo entre professores conforme publicações na BDTD



Fonte: organizado pela autora a partir de dados da BDTD

Os trabalhos publicados na BDTD permitiram ampliar o conhecimento sobre o trabalho colaborativo no ambiente escolar, explorando diferentes enfoques na literatura atual.

A concepção metodológica denominada *estado do conhecimento* possibilitou uma visão abrangente dos desafios e possibilidades do trabalho colaborativo evidenciados nos estudos, que embora não sejam direcionados para essa proposta, observando o contexto, esses temas vão surgindo nas discussões, tanto de forma explícita quanto de forma implícita nos estudos. Essa busca dos estudos fundamentou e orientou o nosso trabalho.

Na temática da pesquisa, verificou-se a importância de conceituar e diferenciar os termos *trabalho colaborativo* e *ensino colaborativo*, pois embora pareçam sinônimos, entende-se que há uma diferenciação, uma vez que o ensino colaborativo necessita de um trabalho colaborativo entre professores. Partindo do princípio de que ambos são semelhantes e que se entrelaçam para acontecer, destacam-se os conceitos, segundo pesquisadores da área que direcionam suas análises para as ações que priorizam o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Costa, Viseu (2007) argumentam que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare*, que em latim significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema; enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare*, cuja significação é trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

O ensino colaborativo ou coensino “é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula” (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016, p. 67). Observa-se que o trabalho colaborativo está presente, pois ocorre entre dois professores quando assumem trabalhar coletivamente.

Para Teixeira (2021, p. 40), o trabalho colaborativo são “ações que pressupõem o trabalho ombreado<sup>6</sup>, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum”. Entende-se que esse trabalho envolve toda a equipe pedagógica da escola para que o esforço coletivo tenha força e resulte em um processo de aprendizagem eficiente para os alunos com deficiência ou transtornos funcionais específicos que estão no ambiente escolar. Diferentemente do ensino colaborativo, que ocorre entre dois professores em sala de aula, o trabalho colaborativo não precisa acontecer no mesmo espaço, momento ou tempo. Ele pode ocorrer por meio da interação e do esforço conjunto em prol do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, incluindo a discussão sobre o planejamento e a elaboração de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos.

---

<sup>6</sup> Trabalho ombreado é aquele que está a par ou em paralelo; que ombreou, carregar no ombro (Teixeira, 2021).

A consultoria colaborativa, por sua vez, é uma assistência que o profissional especializado oferece a um professor do ensino comum, fora da sala de aula. Segundo Mendes (2015, p. 80), de “apoio mútuo”, respeito, flexibilidade e troca de saberes, de o professor em questão aprender com a troca e beneficiar-se com os saberes adquiridos.

Constata-se que o trabalho colaborativo acontece como auxílio entre o professor especializado e o professor da sala comum, como estruturas pequenas, constituídas por educadores que vivenciam situações em comum, reunindo-se com o objetivo de refletir suas dificuldades e encontrarem formas de resolução dessas situações vivenciadas.

A escola é um ambiente de aprendizagem com informações trazidas por todos que ali estão e, portanto, é um espaço colaborativo em que as ações coletivas podem acontecer, podendo auxiliar os professores a amenizarem suas angústias, quando pela falta de apoio, se sentirem isolados para desenvolverem seus trabalhos. Conforme Passos (2016), a escola como espaço colaborativo poderá auxiliar o professor a suavizar a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio que sente e pela falta da partilha dos saberes cotidianos.

Uma equipe colaborativa não coloca determinações de papéis, mas a troca de saberes entre os integrantes para o desenvolvimento do trabalho em comum. O professor que trabalha isoladamente poderá limitar suas ideias, enquanto no coletivo compartilha e expande seu conhecimento e adquire novos saberes que possam auxiliá-lo no desenvolvimento do trabalho. Assim, constitui a importância de valorizar os sistemas de colaboração e a concepção de que os professores não devem trabalhar de forma individual.

Capellini (2004) analisa que a colaboração entre os educadores do ensino comum e os especialistas de educação especial, e até mesmo entre alunos, tem sido um mecanismo utilizado para vencer barreiras de aprendizagem presentes na escola. O autor coloca, ainda, que a colaboração amplia conhecimentos por meio de trocas de experiências e auxilia na resolução de problemas de aprendizagem.

Para Wood (*apud* Capellini, 2004), um dos desafios do trabalho colaborativo é o tempo para planejar, desenvolver e avaliar conjuntamente. Assim, o planejamento poderia ter apoio adequado de forma contínua e favorável aos educadores para facilitar os ajustes e favorecer novas práticas de ensino, garantindo a aprendizagem dos alunos.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO NA ESCOLA INCLUSIVA

O trabalho colaborativo dentro da escola inclusiva vem sendo implementado na busca de aprimorar o trabalho coletivo com os professores de diferentes disciplinas. A colaboração

entre professor do AEE e os professores das disciplinas visa a auxiliar esses educadores nas práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos da classe, garantindo uma inclusão escolar abrangente.

Desse modo, reconhecer as diferenças existentes configura-se em possibilidades nas quais os profissionais da educação deverão basear-se, a fim de minimizarem os obstáculos para aquisição de conhecimento em direção à aprendizagem de qualidade para alunos com ou sem deficiências (Capellini, 2011, *apud* Miranda, 2020), contemplando, desse modo, todos os alunos da classe.

É possível perceber que trabalhar de forma colaborativa na escola envolve criar um currículo acessível a todos os alunos, com ou sem deficiência, por meio de estratégias que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem. Essa tem sido uma proposta inclusiva significativa em outros países. No Brasil ainda não é conhecida por muitos profissionais da educação ou não é colocada em prática (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Para Capellini e Zerbato (2019), a efetivação do trabalho colaborativo é bastante desafiadora, pois os professores dos componentes curriculares e o professor especialista realizam seus trabalhos de maneira individualizada, sendo constituído culturalmente dentro das escolas.

Damiani (2008) ressalta que o trabalho colaborativo traz a ideia de um esforço em conjunto, mas não somente na operação de um sistema pronto, e sim na própria geração dele, deflagrada pelas tomadas de decisões compartilhadas e responsabilização mútua.

Constata-se a necessidade da presença do professor da educação especial fazendo um acompanhamento na sala de aula comum, dos alunos que estão na SRM, apoiando com instruções a participação plena desses alunos dentro e fora do ambiente escolar, e para isso, é indispensável a articulação entre esses professores.

Para superar a cultura do trabalho isolado, o ensino colaborativo traz como proposta que os professores dos componentes curriculares e o professor da educação especial compartilhem o espaço, visando à construção do planejamento das ações conjuntas de forma colaborativa.

Conforme defendem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir habilidades individuais dos educadores para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) defende a educação integral, voltada ao desenvolvimento humano global, reconhece a abrangências desse processo e rompe com visões reducionistas que priorizam apenas a dimensão cognitiva ou afetiva.

Significa, portanto, assumir uma visão plural e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os sujeitos de aprendizagem, e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas particularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) traz uma proposta de educação direcionada ao acolhimento e ao desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas particularidades e diversidades, destacando que a escola deve ser um ambiente de aprendizado e de democracia inclusiva com respeito às diferenças.

Embora a BNCC não aponte diretamente para educação inclusiva e para o trabalho colaborativo, ela faz menção às particularidades dos alunos, destacando a importância de considerar as diferenças. Assim, a aceitação para lidar com essas diferenças pode ser promovida por meio de escuta ativa e empatia, valorização da diversidade e convivência respeitosa com abertura para o outro. A BNCC reforça a necessidade de práticas pedagógicas de acolhimento a todos os alunos, promovendo uma formação integral, inclusiva e equitativa (Brasil, 2017).

Pensar em uma escola inclusiva significa pensar em uma escola para cada um, isto é, em uma escola em que cada aluno seja atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando os recursos e metodologias que proporcionem o seu aprendizado e desenvolvimento (Silva; Carvalho 2017).

Silva (2015), ao analisar a formação docente por meio de planos de ação inovadores do Grupo de Práticas/NEPIE/ UFRGS<sup>7</sup>, defende uma relação de formação colaborativa entre a universidade e escolas de Educação Básica, enfatizando a articulação entre o professor do AEE com outros profissionais da escola. Esse movimento propõe uma nova ação, na qual

[...] todos os professores da escola devem assumir-se na condição de atores ativos no processo de aprendizado de todos os sujeitos que compõem o corpo discente. Dessa forma, é primordial buscar promover e sustentar, no âmbito coletivo, parcerias que potencializam esse processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2015, p. 33).

---

<sup>7</sup> NUPIE = Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar; UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nessa afirmação, é nítida a defesa em relação à importância de efetivar o trabalho colaborativo de forma ativa para o desenvolvimento de métodos que promovam a aprendizagem de todos os alunos, potencializando todo o processo de ensino. É nesse sentido que as reflexões na presente pesquisa se moldam.

### 2.3 TRABALHO COLABORATIVO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS NA ESCOLA

Na educação contemporânea, a inclusão de alunos com deficiência e Transtornos Funcionais Específicos (TFE) no ambiente escolar ainda é um desafio com grandes significações para o sistema de ensino, também uma oportunidade de propor equidade no ensino de forma abrangente para todos em sala de aula, tendo em vista que devemos visualizar a heterogeneidade existente em sala de aula. Nesse viés, o processo de inclusão vai além da simples matrícula do aluno na escola. Conforme Mairesse (2014, *apud* Streiechen, 2018), promover inclusão não significa apenas colocar um aluno no ambiente escolar, mas requer práticas pedagógicas consistentes que engajem esses alunos, considerando suas particularidades e necessidades. Segundo Streiechen (2018, p. 29), “para que os alunos desenvolvam esse sentimento de pertença, é preciso dar-lhes condições morais, intelectuais, psicológicas e de acessibilidade, bem como às pessoas que os cercam para que se auto integrem espontaneamente, sem regras impositivas”.

Estar incluído é mais que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e o aluno, isto é, a criança precisa sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ela (Rodrigues *et al.*, 2005, *apud* Streiechen, 2018). Assim, discutir a inclusão escolar vai além do simples acesso à escola ou da boa vontade de alguns professores. Não se trata apenas de políticas públicas ou do esforço isolado dos alunos, mas de um compromisso coletivo, articulado e efetivo entre todos os envolvidos no sistema educacional.

O trabalho colaborativo surge como pilar primordial nesse processo da educação inclusiva, criando parcerias entre professores do ensino comum, professores especialistas, familiares e a comunidade escolar.

Miranda (2015, p. 3) ressalta que

As práticas dos professores do ensino comum e da SRM, só serão efetivas mediante um trabalho colaborativo, desenvolvendo ações conjuntas e interdisciplinares para que se alcance os objetivos do ensino, mesmo que seus trabalhos tenham finalidades distintas, no caso do professor da sala comum cabe ensinar os componentes curriculares de sua competência, enquanto o professor do AEE nas SRM compete complementar/suplementar a formação do aluno.

É importante justificar a presença do professor do AEE, juntamente com o professor de sala de aula comum, para acompanhar a trajetória escolar dos alunos e instruir a participação no espaço escolar.

Contudo, o trabalho colaborativo enfrenta desafios de implementação nos ambientes escolares, como a resistência de alguns professores que se sentem incomodados ou não aceitam compartilhar seus saberes e habilidades com outro profissional no atendimento aos alunos da educação especial. Capellini (2004) ressalta que muitos ainda se sentem na condição de responsáveis únicos pelo sucesso ou fracasso acadêmico do aluno.

A intenção do trabalho coletivo busca criar um espaço para discutir problemas comuns, e encontrar respostas que seriam impossíveis individualmente, promovendo uma nova cultura de planejamento, mediação, execução e avaliação do trabalho colaborativo (Rabelo, 2012). Além disso, Rabelo (2012, p. 52) ressalta que esse modo de trabalho “[...] pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos”.

O trabalho colaborativo amplia possibilidades e permite a busca de um objetivo comum, criando condições para uma formação contínua na prática diária. Diante do exposto, o trabalho torna-se menos carregado de situações que, por vezes, se tornam desafiadoras e até mesmo desmotivadoras quando enfrentadas individualmente. Rabelo (2012, p. 53) defende que

[...] a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula.

Para que o trabalho seja colaborativo, é necessário envolvimento, compromisso e aceitação mútua entre os professores, visando à aprendizagem do aluno conforme suas especificidades. Esse processo deve ser convincente para os estudantes, também gratificante para o professor, que percebe o desenvolvimento de seus alunos.

Nesse ponto de vista, é importante considerar o público que também pode se beneficiar com mais fluidez dessa proposta colaborativa, o que não inclui somente os alunos com deficiência, mas se estende aos estudantes com transtornos funcionais específicos. O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* destaca que os transtornos funcionais específicos incluem os distúrbios de aprendizagem — dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outros (Brasil, 2008). Esses alunos não são classificados como

deficientes, mas como crianças ou adolescentes que apresentam estilos de aprendizado diferentes. Eles também têm o direito a atendimento especializado na SRM para apoiar seu desenvolvimento educacional (Brasil, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008). Nessa visão, no estado do Paraná, por entender que esse grupo de alunos necessita de um complemento à escolarização da classe comum para obter êxito na sua vida escolar, o Departamento de Educação Especial oferta esse apoio especializado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

A SRM é um espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado em contraturno escolar, equipado com mobiliário, tecnologia, materiais didáticos e recursos de acessibilidade. É administrada por um professor especialista em educação especial que promove atividades complementares e suplementares para apoiar a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo é facilitar o acesso ao currículo escolar e promover o pleno desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos alunos. As atividades pedagógicas são baseadas em ações didáticas colaborativas que visam à inclusão, acessibilidade e colaboração no ensino (Paraná, 2024).

As dificuldades apresentadas pelos alunos podem ser de ordem pedagógica, neurológica ou intelectual. Alguns estudiosos consideram que as dificuldades de aprendizagem interferem na aprendizagem acadêmica quanto ao domínio dos conteúdos, conforme citam Dockell e Mcshane (1997).

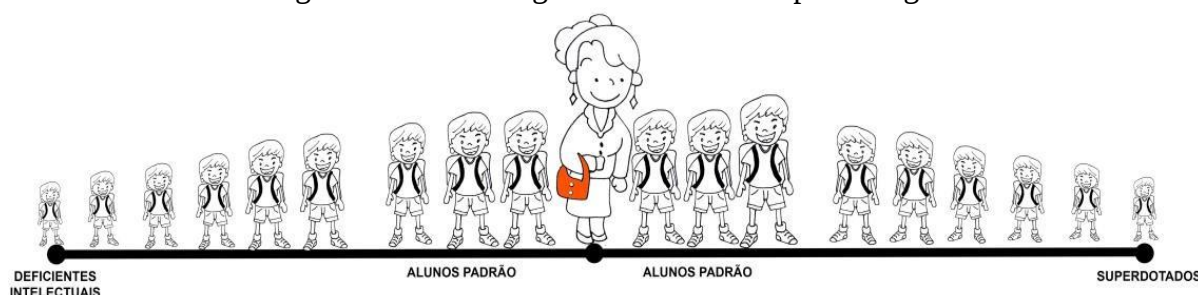
Segundo Makishima e Zamproni (2012, p. 2), “as dificuldades de aprendizagem ocorrem devido a várias razões. Uma delas é que a criança apresenta alguma dificuldade cognitiva particular que faz com que seu aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal”. Esses transtornos consistem em um conjunto de sintomas que interferem na aprendizagem do aluno, exigindo estratégias de ensino que atendam às suas necessidades.

Os professores dos componentes curriculares estão acostumados a trabalhar na homogeneidade, em que todos aprendem da mesma forma, e quando se deparam com o aluno que necessita de apoio específico às suas características, isso se transforma em desafios que, ao olhar de alguns, parecem não ter solução.

Streiechen (2018) destaca, em seus estudos, a existência de uma linha imaginária na qual o professor ocupa o centro. Próximos a ele estão os alunos considerados típicos (ou considerados *normais*), e nos extremos dessa linha localizam-se os alunos que apresentam algum tipo de diferença na forma de aprender: aqueles com deficiência, com condições

específicas de aprendizagem (como pequenos distúrbios) ou os com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), na extrema esquerda dessa linha estão os alunos com deficiência intelectual. Essa representação evidencia que os estudantes situados nos extremos tendem a ser marginalizados no processo educacional.

Figura 1 - Linha imaginária de ensino e aprendizagem



Fonte: Streiechen (2018).

Os alunos que estão em extremos opostos, por comportamento ou aprendizagem, geram frustrações e dificuldades semelhantes para o professor, que tende a se afastar desses casos e dedicar-se para os alunos considerados *normais*, por encontrar maior facilidade em ensiná-los.

Na busca de amenizar situações não planejadas para esses alunos, os professores improvisam ou colocam o estudante para desenvolver atividades que, muitas vezes, não condizem com os conteúdos trabalhados nas aulas, o que proporciona exclusão ao invés de inclusão no ambiente escolar.

Percebe-se que, no decorrer de décadas, muito se discute sobre a inclusão escolar. Contudo, há muitos professores que ainda não têm isso bem definido: alegam que não tiveram formação e suporte para olhar de modo diferenciado para esses alunos que estão presentes nas classes do ensino comum. Conforme Streiechen (2018 p. 213),

Em relação aos alunos situados à esquerda, o professor alega falta de preparo e instrumentalização para trabalhar. Esse discurso pode fazer parte e toda a vida profissional de um professor. Os alunos da extrema direita podem colocar em xeque os limitados conhecimentos que o professor traz em sua pequena 'bolsa' – advindos de sua precária formação e/ou de sua falta de 'autodidatez', pois o tempo passa, as coisas evoluem, mas alguns profissionais permanecem fechados em seus casulos educacionais.

A estrutura tradicional da educação geralmente não está preparada para atender às necessidades específicas de cada aluno, resultando em barreiras para aqueles que requerem apoio diferenciado. A improvisação dos professores nem sempre resolve esses problemas de forma segura, podendo até mesmo contribuir para a exclusão dos alunos no ambiente escolar. A falta de formação adequada em inclusão escolar é apontada como uma das causas desse

cenário, evidenciando a necessidade de maior suporte para que os educadores possam oferecer uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais dos educandos.

Como afirmam Glat *et al.* (2007), a proposta de educação inclusiva implica um processo de reorganização de todos os aspectos constitutivos da escola, os quais envolvem a gestão de cada unidade educacional, bem como o sistema educacional como um todo.

Para muitos educadores, aquele que apresenta deficiência ou dificuldade de aprendizagem se torna um aluno *difícil de se trabalhar*”, pois exige do professor uma atenção especial com postura *autodidata*, requerendo planejamento de estratégias de ensino e elaboração das atividades a serem desenvolvidas de forma que ele participe ativamente das aulas. Damiani (2008, p. 218) menciona que é possível “[...]pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

O trabalho em conjunto mostra como pode sanar dificuldades presentes na escola, assim como elaborar planejamentos, desenvolver mudanças e solucionar problemas, quando organizado de forma que todos os membros desse ambiente compartilhem as decisões tomadas. Assim, tornam-se responsáveis pela qualidade no desenvolvimento do que é decidido e produzido, conforme as necessidades dos educandos.

### **3 COLABORAÇÃO E ATRIBUIÇÕES DOCENTES: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE TODOS OS ALUNOS**

Nesta seção, discutimos sobre o Trabalho Colaborativo e atribuições dos professores, práticas pedagógicas flexíveis, adaptação e flexibilização curricular e os desafios e possibilidades na educação inclusiva.

Nos últimos anos, intensificaram-se os debates sobre o papel do professor de educação especial nas escolas comuns. A discussão aponta a necessidade de reavaliar o modelo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), reconhecido como um serviço essencial para os alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Contudo, sua oferta não pode ocorrer de forma isolada, em contraturno, sem a comunicação com os professores do ensino comum, pois isso compromete a efetividade da inclusão escolar (Mendes *et al.*, 2014).

Acreditamos que o trabalho colaborativo possui potencial para construir uma organização dos professores que reflita a identidade da escola, podendo servir como uma forma de resistência e enfrentamento às imposições externas. No entanto, a colaboração entre os professores, nas escolas, tem sido historicamente prejudicada pela dificuldade de reuni-los em momentos específicos. Essa dificuldade está atrelada principalmente pela falta de tempo destinado à formação para práticas colaborativas, pela sobrecarga de atividades burocráticas e pela ausência de uma cultura que valorize a cooperação no ambiente educacional. É importante que os professores trabalhem de forma colaborativa com os seus colegas, partilhando e desenvolvendo um conjunto de competências, em vez de enfrentar sozinho as exigências (Fullan; Hargreaves, 2001).

Entre as diversas funções do professor especializado, uma delas é colaborar na identificação das potencialidades dos alunos com deficiência. Godinho e Pasqualli (2024, p. 3) destacam que “a ação pedagógica, que tem como principal articulador o professor, assume um papel central para a aceitação e respeito às diferenças, bem como nos arranjos necessários ao favorecimento da aprendizagem dos conhecimentos apresentados”.

A cultura colaborativa surge como um compromisso de todos os envolvidos no meio educacional. Trata-se de uma proposta que inclui a adaptação ou flexibilização curricular, a garantia de acesso, a permanência com participação, o compartilhamento de saberes e a qualidade de ensino por meio da acessibilidade pedagógica.

Diante dessa realidade, Brizolla (2009), conforme citado por Santos, Makishima e Silva (2015), ressalta que a educação especial e o ensino comum devem cooperar mutuamente. Enquanto a educação especial oferece serviços e recursos especializados para atender às

necessidades dos alunos com demandas educacionais específicas, o ensino comum é responsável pela escolarização desses alunos. A partir disso, estabelece-se uma relação de interdependência e colaboração entre diferentes formas de ensino e a modalidade de educação especial, em que cada uma depende da outra para a efetivação do trabalho pedagógico.

O trabalho colaborativo não se restringe apenas à reunião de um grupo de pessoas para uma tarefa, mas se concretiza por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovem uma verdadeira parceria entre os professores especializados e os da sala de aula comum. Essa colaboração resulta em um trabalho conjunto que oferece, aos alunos, acessibilidade pedagógica através de um plano de ensino acessível. Capellini (2004, p. 227) destaca que “são várias as possibilidades de atuação do professor especialista, como professor colaborador, seja nas instâncias de planejamento, na implementação de práticas dentro da sala de aula, na atuação junto ao coletivo da equipe escolar ou mesmo com as famílias”.

Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas juntam-se de forma colaborativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções previamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos. “Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula” (Capellini, 2010, p. 10).

Evidencia-se que o trabalho colaborativo permite criar responsabilidade compartilhada no planejamento e na implementação do ensino, o que permite um atendimento eficiente e personalizado para todos os alunos, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às diversas necessidades presentes na sala de aula.

Thousand e Villa (1989) indicam que, para as escolas se tornarem inclusivas, é preciso gastar tempo e energia formando equipe escolar para tomar decisões de forma colaborativa. Percebemos que, nas escolas, os profissionais ainda tendem a desenvolver seus trabalhos individualmente em sala de aula, sabendo que, dessa forma, não alcançam respostas para as dificuldades apresentadas pelos alunos, não conseguindo desenvolver a aprendizagem desse público quando atuam de forma individual. Assim, para que a inclusão escolar aconteça, é importante estabelecer a coletividade entre professor da educação especial e do ensino comum para que desenvolvam seus trabalhos juntos.

Segundo Silva e Oliveira (2022, p. 116), “a escola precisa propiciar momentos de discussão e aprimoramento da colaboração dentro da instituição”. A equipe gestora precisa contribuir com a organização e condução desses procedimentos, facilitando o desenvolvimento dessa prática para os professores, pois como Boavida e Ponte (2022) destacam, ouvir

atentamente os outros favorece o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao grupo. Essa escuta ativa pode ocorrer em múltiplos espaços, nos quais todos se sintam acolhidos e à vontade para expressarem suas dúvidas e posicionamentos. A comunicação ativa contribui para um planejamento acessível, com o estabelecimento de estratégias colaborativas para atingir todos os estudantes.

A ação pedagógica pode ser organizada cotidianamente a partir das necessidades dos alunos, com a visão que cada um é único em suas especificidades, influenciadas por vários fatores biopsicossociais. Assim, a colaboração entre professores especialistas e professores das disciplinas comuns é importante para adaptar o ensino às suas necessidades.

A prática do trabalho colaborativo na educação especial em escolas comuns faz perceber que muitos profissionais demonstram insegurança ao lidar pedagogicamente com as particularidades dos alunos dessa modalidade.

A falta ou o acesso limitado a informações e estudos durante a formação inicial dos professores provoca receios, resultando em atitudes de rejeição ou resistência em relação à prática pedagógica voltada para alunos da educação especial. Destaca-se que o acesso à informação e a formação é primordial para identificar e compreender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, AH/S e TFE, assim como as suas implicações no ambiente escolar, o que impacta diretamente a organização da prática dos professores.

O trabalho colaborativo contribui para que os professores compreendam a importância da coletividade na elaboração de planejamentos que favoreçam práticas participativas, gerando contribuições significativas, tanto para a prática docente quanto para aprendizagem dos estudantes. Esse processo possibilita, ao professor, identificar fragilidades no ensino e reconhecer as necessidades de aprendizagem dos alunos, promovendo ajustes em sua prática pedagógica de modo a favorecer o desenvolvimento dos estudantes (Ocanha; Pereira; Recena, 2019). A colaboração entre professores contribui em todas as etapas, desde o planejamento até a implementação de práticas pedagógicas, beneficiando diretamente todos os estudantes, com ou sem deficiência. A parceria entre os professores pode superar os desafios enfrentados no cotidiano do ensino comum, no que diz respeito à aprendizagem dos alunos PAEE.

### 3.1 AÇÕES EDUCACIONAIS PARA ACESSIBILIDADE ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

A busca por uma inclusão escolar vem exigindo, da escola, a aquisição de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e atendam às necessidades dos alunos. Dessa maneira, o AEE desempenha papel primordial, ao complementar e suplementar o ensino comum, promovendo a autonomia e a aprendizagem dos alunos com diferentes tipos de deficiência e com TFE. Esses alunos incluem aqueles com TDAH ou distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia). É importante que suas necessidades educacionais sejam reconhecidas e atendidas de forma adequada. Em razão disso, a política educacional do estado do Paraná prevê, por meio da Instrução nº 09/2018–SUED/SEED, a oferta do AEE também para esses alunos, os quais estão incluídos nas classes do ensino comum (Paraná, 2018). Tais transtornos, embora nem sempre acompanhados de comprometimentos cognitivos mais acentuados, demandam flexibilizações pedagógicas e intervenções de forma mais específica para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Para isso, a *bidocência*, enquanto prática colaborativa entre professores do ensino comum e professor da educação especial, é uma estratégia que pode auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, possibilitando um ensino que respeite as especificidades dos alunos. Assim, discutir a integração do AEE, da *bidocência* e o conhecimento sobre as deficiências e TFE é essencial para promover uma escola acolhedora, inclusiva e equitativa.

No panorama de uma educação orientada para a inclusão, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas adotadas nos ambientes escolares, a fim de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando a diversidade de características que compõem as turmas escolares. Isso implica não somente mudanças estruturais, também abrange transformações nas concepções, atitudes e ações pedagógicas do cotidiano escolar.

Estudiosos como Baptista (2011); Mendes, Silva (2011); Vieira (2011); Effgen (2011a; 2011b); Victor (2011); Bedaque (2011) e Pletesch (2014); apontam para uma escola que ensine a todos os alunos, destacando a sala de aula comum como o primeiro espaço-tempo a ser potencializado para promover a inclusão. Desse modo, o AEE torna-se um dos apoios e ações pedagógicas na escola que possibilita o acesso ao conhecimento aos alunos PAEE.

Conforme Pletesch (2014), uma condição para garantir uma educação de qualidade a esse alunado no espaço do ensino comum é a parceria entre os professores das classes comuns e os profissionais que atuam no AEE, funcionando como suporte pedagógico ao ensino comum.

Vieira (2012, *apud* Borges; Santos, 2015, p. 87) também sugere que “o referido atendimento possa ser articulado diretamente na sala de aula comum, considerando que os momentos de aula devem envolver todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem”. Assim, o AEE pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum, conforme a demanda específica dos estudantes.

Para tanto, o planejamento das ações é de relevância e pode ser articulado pelo pedagogo no meio escolar. A esse respeito, Fontes (2007) propôs analisar como acontece a inclusão pedagógica dos alunos PAEE em classes comuns do ensino, sob a luz das políticas públicas e da cultura escolar e como o ensino colaborativo, ou a bidocência, que é uma estratégia pedagógica que busca a colaboração entre um professor regente do ensino comum e um professor da educação especial para atender alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a aprendizagem individualizada e inclusiva, podendo contribuir com esse processo. Pilon (2013) afirma que em Nova Venécia, no estado do Espírito Santo, município onde realizou o seu estudo, concebe-se a bidocência como um fortalecimento do trabalho em sala de aula, pois visa à colaboração mútua entre o professor regente e o professor bidocente. Pilon (2013, p. 128) enfatiza que “para atender a demanda da Educação Especial, os professores das salas de recursos multifuncionais e os que executam o trabalho de bidocência. Em meio a tamanha abrangência, busca-se uma alternativa possível ou uma possibilidade”.

No entanto, observa-se que, de maneira geral, os profissionais da educação ainda enfrentam dificuldades em trabalhar de forma colaborativa nas escolas. Isso ocorre porque, apesar dos avanços teóricos, ainda é necessário fortalecer ações pedagógicas articuladas e coletivas no espaço de uma escola que se propõe inclusiva. A literatura aponta para a necessidade de compreender melhor o papel do AEE, a importância da colaboração entre o professor especializado e professores comuns, e o impacto positivo do trabalho colaborativo para a escolarização dos alunos da educação especial. Além disso, ressalta-se a importância do planejamento das ações pedagógicas, que precisa ser fortalecido para evitar improvisações, garantindo, assim, maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

A construção de ambientes educacionais mais justos, acessíveis e acolhedores tem se tornado uma pauta central no debate sobre a qualidade da educação, frente aos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. Assim, as práticas pedagógicas flexíveis mostram-se fundamentais, pois envolvem a adequação de estratégias de ensino que respeitam os diferentes ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender de forma significativa.

Essas práticas incluem a modificação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas e a personalização de atividades conforme as necessidades específicas dos alunos. Tais ações ampliam as possibilidades de ensino e promovem a inclusão educacional. Além disso, o trabalho colaborativo entre educadores é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Quando os professores trabalham juntos, eles podem compartilhar conhecimentos, recursos e estratégias que beneficiam todos os alunos. O trabalho em equipe entre professores da educação comum e especialistas da educação especial permite o compartilhamento de conhecimentos, estratégias e recursos. Essa interação favorece o planejamento conjunto e a implementação de intervenções pedagógicas mais abrangentes, beneficiando toda a turma.

Diante disso, destaca-se o ensino colaborativo (ou coensino), que consiste na atuação conjunta entre o professor da disciplina comum e o especialista em educação especial. Essa prática promove o desenvolvimento dos alunos e inferências nas dificuldades surgidas no cotidiano escolar (Rabelo, 2012).

Gately e Gately (2001) descrevem três estágios de evolução da prática do coensino:

- a) Estágio inicial: os dois professores comunicam-se superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;
- b) Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles torna-se mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
- c) Estágio Colaborativo: os dois profissionais comunicam-se e interagem abertamente, e a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos; como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática de um professor complementa a do outro.

Torna-se evidente que a colaboração entre professores desempenha papel importante no ambiente escolar. Para oferecer um ensino de excelência que respeite as particularidades existentes, é essencial desenvolver estratégias que atendam à diversidade presente em uma turma, que também é um processo adaptativo que depende de diálogo constante entre professores, em que ambos se complementam nesse trabalho. Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 55),

O trabalho em conjunto exige um compartilhar coletivo, em que ninguém se encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim

de profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos.

O atendimento especializado, entre professores, não precisa se restringir às salas de recursos multifuncionais. Pelo contrário, deve ser integrado ao ambiente da sala de aula comum, com os professores atuando ativamente no planejamento e execução de práticas inclusivas. O professor do ensino comum contribui com seu domínio do conteúdo, enquanto o especialista agrega conhecimentos sobre as necessidades específicas dos alunos. Assim, todos se beneficiam de metodologias diversificadas.

Zerbato e Mendes (2018) destacam que as práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que abrangem todos os alunos, atendendo às necessidades específicas que cada um apresenta, com foco na diversidade existente na escola, apesar de que a inclusão escolar não se faz somente na sala de aula. Essas autoras também afirmam que práticas pedagógicas inclusivas configuram “a forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos, organização do tempo, uso de tecnologias e até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154). Assim, o planejamento deve ser dinâmico, flexível e acessível, considerando sempre as especificidades dos alunos.

A escuta ativa do professor, conforme Souza (2015), é essencial para flexibilizar o planejamento pedagógico e adaptar as intervenções às demandas que surgem durante o processo de aprendizagem. Esse planejamento requer ações que garantam o pleno acesso ao conhecimento para os alunos da educação especial.

O trabalho colaborativo entre professores busca ampliar um olhar sobre os estudantes, envolvendo todos os alunos no processo educacional, de forma inclusiva e abrangente. Para isso, o planejamento das ações de maneira colaborativa é fundamental, pois possibilita a criação de estratégias pedagógicas que respeitam a individualidade de cada aluno, atendendo às diversas necessidades dentro da sala de aula.

Esses momentos de planejamento podem ser articulados pelo pedagogo na escola, que atua como um mediador e facilitador da colaboração entre os professores e demais profissionais da educação. Bedaque (2011) reforça a importância da articulação entre o pedagogo, o professor da sala comum e o professor especializado. A interação entre esses profissionais permite a elaboração de práticas pedagógicas direcionadas e efetivas, promovendo a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os que são PAEE.

[...] na interação do professor da sala comum e do professor do AEE o aprendizado pode se complementar. Logo, rever propostas de ações numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo e cooperativo com vistas à aprendizagem e sucesso dos alunos exige de todos os profissionais, abertura ao diálogo e a reflexão, trabalho

em equipe, troca de saberes e aquisição de novos saberes que subsidiem o trabalho pedagógico (Bedaque, 2011, p. 6-7).

Nesse cenário, destaca-se o trabalho colaborativo, no qual o professor das disciplinas contribui com seus conhecimentos específicos e o domínio de seu componente curricular, assumindo a gestão da aula. Já o professor da educação especial acrescenta informações que possam contribuir no processo de aprendizagem e nas exigências individualizadas por parte de alguns alunos. O professor especialista não atua somente focado em auxiliar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, também auxilia no direcionamento do trabalho estratégico a toda sala de aula, promovendo métodos diversificados que favoreçam todos os alunos. Desse modo, propõe-se uma alternativa de trabalho em que tanto o professor dos componentes curriculares quanto o professor da educação especial atuem conjuntamente no planejamento, quando há existência de um ou mais alunos que necessitam de atenção diferenciada (Friend *et al.*, 2010; Marin, Maretti, 2014; Capellini, Zerbato, 2019).

A interação entre os professores da sala comum e o professor do AEE é necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas de forma intencional, voltadas tanto às necessidades dos alunos PAEE quanto para os demais alunos inseridos no meio escolar.

Portanto, o trabalho colaborativo revela-se essencial para integrar saberes e experiências, fortalecer o processo de ensino e promover um ambiente educacional inclusivo. Isso exige diálogo constante, planejamento conjunto, reflexão sobre estratégias pedagógicas e uma troca contínua de conhecimentos que enriqueçam o cotidiano escolar.

### **3.1.1 Flexibilização e Adaptação Curricular na Inclusão Escolar: Prática Pedagógica ao Longo do Tempo**

Ao buscarmos no dicionário Online Sinônimos pelo significado do vocábulo *adaptar*, encontramos termos como adequar; modificar; dar novo arranjo (ajeitar, orquestrar, instrumentar, arranjar). Já com relação ao termo *flexibilização*, quando digitado, apresenta a resposta: “Lamentamos, mas ainda não temos sinônimos de flexibilização”. Porém, buscando pelo verbete *flexibilizar*, deparamo-nos com tornar flexível, tornar menos rígido. Por isso, concluímos que a ideia de adaptação/flexibilização se relaciona ao conceito de permitir maior plasticidade e/ou maleabilidade ao objeto a ser flexibilizado, nesse caso, de acordo com Ortolani (2016), acontece com o currículo escolar.

Adaptar ou flexibilizar é tornar o currículo acessível, acreditando que todos podem aprender, com deficiência ou não, tendo um olhar compreensível de que todos precisam ser

apoiados para manifestar a aprendizagem diante de suas possibilidades. Diante disso, Beyer (2006, p.76) enfatiza:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas.

Nesse cenário, podemos verificar que um ambiente escolar inclusivo é aquele que oferece, a todos os alunos, oportunidades de participação na totalidade de atividades propostas, por meio de estratégias que respeitem suas especificidades e garantam condições para que todos se desenvolvam de forma engajada, valorizando a diversidade existente. Nesse ponto de vista, as adaptações curriculares tornam-se essenciais para assegurar que cada aluno tenha acesso à aprendizagem de maneira significativa, considerando suas potencialidades e necessidades educacionais.

As adaptações curriculares podem ser classificadas em duas modalidades: de grande e de pequeno porte. As necessidades especiais revelam que tipos de estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive as pessoas com deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis dentro de uma programação tão normal quanto possível. Para Brandão (2011, p. 5.265), “as adaptações curriculares consistem no planejamento, proposição de atividades e procedimentos didático-pedagógicos como práticas alternativas necessárias ao processo ensino aprendizagem dos alunos”.

Para o planejamento de ações, necessita-se da atenção aos alunos com deficiência na escola inclusiva com oportunidade para todos na prática do cotidiano, bem como é necessário, como primeira atuação, descrever no Projeto Político-Pedagógico o desejo de fazer e dar atenção à diversidade existente no ambiente escolar, a forma de trabalho da escola que responda às necessidades dos diversos alunos que ali estão. Como afirma Heredero (1999, p. 198), “as adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas”.

Adaptações de grande porte são aquelas que compreendem ações que são da competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, já que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática, etc. (Brasil, 2005a).

De acordo com MEC, é responsabilidade da instância político-administrativa a implementação das adaptações de acesso ao currículo (Brasil, 2005a). Entre essas adaptações, destacam-se:

- a) a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, em sua unidade escolar;
- b) adaptação do ambiente físico escolar;
- c) aquisição do mobiliário específico necessário;
- d) aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos;
- e) adaptação de materiais de uso comum em sala de aula;
- f) capacitação continuada dos professores e demais profissionais da educação; e
- g) efetivação de ações que garantam a interdisciplinaridade e a transetorialidade.<sup>8</sup>

Adaptações de pequeno porte são as que, embora sejam denominadas de *pequeno porte*, são de grande relevância, pois acontecem no âmbito da sala de aula, um espaço conhecido e dominado pelo professor, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem. A ação e implementação é de responsabilidade do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (Brasil, 2005b).

Galuch e Mori (2008) ressaltam que, para o professor elaborar o currículo de pequeno porte, ele precisa considerar as seguintes modalidades:

- a) adaptações de acesso ao currículo - é o conjunto de modificações físicas, espaciais e de comunicação pelo professor, que facilitem ao aluno com necessidades especiais desenvolver o currículo;
- b) adaptações dos objetivos - priorizar objetivos de forma a atender às necessidades especiais do seu educando. Por exemplo: Quais as aprendizagens necessárias são consideradas para a etapa em questão?
- c) adaptações de conteúdo - o professor, após verificar as especificidades do seu aluno, deverá fazer as adequações do currículo priorizando os conteúdos propostos, as áreas ou unidades, reformulação ou não da sequência e eliminar conteúdos secundários;
- d) adaptações do método de ensino e da organização didática - trata-se da maneira como os conteúdos são abordados. O professor deverá analisar, refletir sobre sua

---

<sup>8</sup> Transetorialidade: articulação e integração de diferentes setores ou áreas de atuação para o enfrentamento de problemas complexos ou o desenvolvimento de ações conjuntas.

prática pedagógica, caso ela não esteja favorecendo a aprendizagem. Fazer uso de recursos de materiais concretos, jogos, etc.

e) adaptações no processo de avaliação - pode ser por meio da modificação de técnicas, como dos instrumentos utilizados. Um exemplo desses ajustes é utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos;

f) adaptações na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem - os alunos com necessidades educacionais especiais têm um ritmo próprio de aprendizagem, necessitando de um tempo maior (ou menor) para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos no currículo, por isso faz-se necessária a adaptação na temporalidade.

Para que haja um ensino produtivo e eficiente, há que se considerar as características e peculiaridades de cada aluno, que devem direcionar as respostas educacionais que o sistema dará a cada um e a todos os estudantes (Brasil, 2005b).

Os desafios vão muito além de receber a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, sendo necessário fornecer condições para o desenvolvimento de um projeto pedagógico inclusivo. Logo, a inclusão dos alunos deve garantir a eles o acesso à escolaridade através de todas as possibilidades de desenvolvimento que a rede de ensino possa oferecer.

As práticas pedagógicas de adaptação e flexibilização curricular exercem papel importante na promoção da inclusão escolar, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao processo de aprendizagem, independentemente de suas necessidades específicas. A partir de 1990, com a influência de movimentos internacionais e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96 – Brasil, 1996), a inclusão escolar passou a ser priorizada no Brasil, o que levou à necessidade de ajustes curriculares nos ambientes educacionais.

Primeiramente, foi dada ênfase às adaptações curriculares, que buscavam os ajustes nos métodos, nos recursos e conteúdo para atender as demandas dos alunos com deficiência, procurando respeitar os ritmos e tempos de aprendizagem. Contudo, a partir de 2010, o conceito de flexibilização curricular ganhou força, ampliando a ideia de adaptação para toda a comunidade escolar, possibilitando uma interpretação mais abrangente e personalizada da educação. Conforme Sasaki (2016, p. 67), “o currículo deve ser flexível para acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem”. Adaptar o currículo não significa reduzir ou retirar

o conteúdo, e sim convertê-lo para ser mais acessível, respeitando as necessidades dos alunos, tornando-o relevante para todos.

O art. 59 da LDB 9.394/96 orienta os sistemas de ensino para assegurar, aos educandos com necessidades especiais, no inciso I, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades.

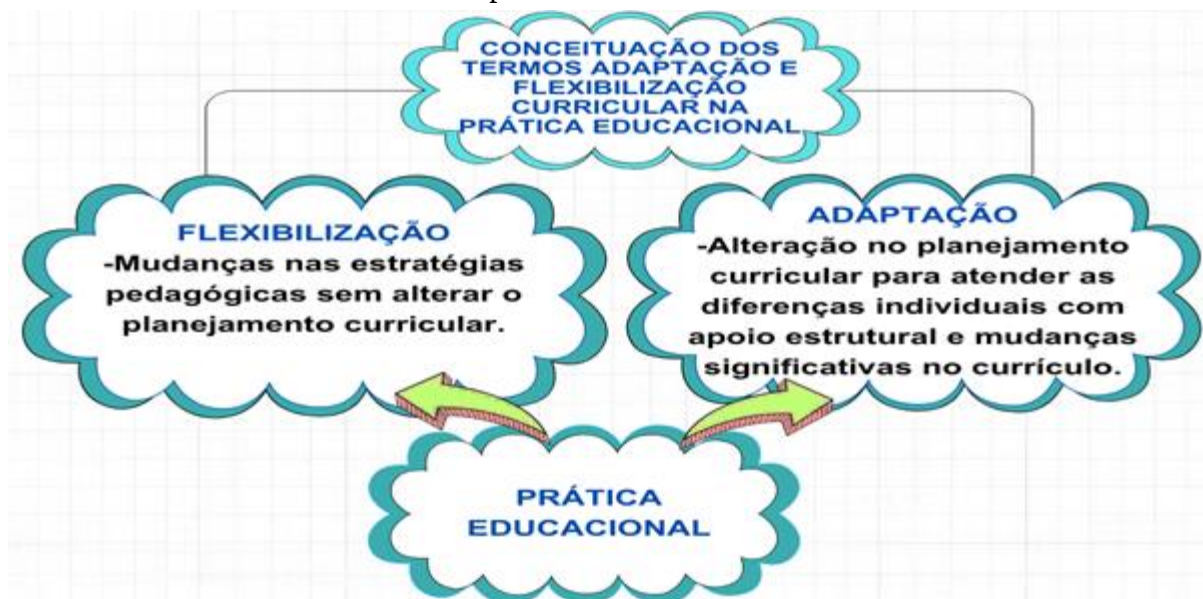
Assim, o movimento reflete a transição de um modelo tradicional para um mais abrangente, que valoriza a diversidade e reconhece as particularidades de um aluno, independentemente de suas condições individuais. Nesse viés, se a escola é inclusiva, deve ensinar para a diversidade, e sob essa premissa que se confere que não bastam somente as adaptações curriculares, é preciso ir mais além. Assim, “a partir de 2010, há uma crescente exaltação da ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências” (Scherer; Graff, 2017, p. 391).

Portanto, é necessário esclarecer, aos professores, uma distinção de termos que são frequentemente utilizados como sinônimo nas escolas: flexibilização e adaptação curricular. De acordo com Fonseca (2011), que pontua essas duas concepções diferenciando-as entre si, compreendê-las é necessário para promover práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

-Flexibilização - programação das atividades elaboradas para sala de aula, diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito de práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

-Adaptação - focaliza sobretudo a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula, atendendo às diferenças individuais. Diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais estudantes.

Figura 2 - Diagrama de diferenciação entre flexibilização e adaptação no currículo para a prática educacional



Fonte: elaborada pela autora com dados de Fonseca (2011).

Na definição apresentada por (Fonseca, 2020 *apud* Januário, 2022), os termos flexibilização e adaptação curricular distinguem-se da seguinte forma: flexibilização aplica-se a todos e adaptação para poucos. Ajustar o currículo comum é implementar flexibilizações e adaptações nas práticas pedagógicas, levando em consideração as especificidades, entendimento, estilo e dificuldades de cada aluno.

Flexibilizar e adaptar o currículo nos levam a refletir sobre o que oferecer aos alunos. Para isso, é importante conhecer e avaliar a diversidade presente nas turmas comuns. Compreender as necessidades e características individuais de cada aluno permite que possamos flexibilizar ou adaptar nossas abordagens e recursos, garantindo que todos recebam o suporte adequado para seu aprendizado e desenvolvimento. De acordo com Januário (2022), há alunos PAEE nas escolas que ainda estão em processo de aprendizagem da leitura e escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse viés, é necessário que o professor elabore e desenvolva atividades que considerem as especificidades desses alunos, garantindo que todos possam participar e se apropriar do conhecimento de maneira equitativa.

Wood (1998) afirma que barreiras para as práticas de colaboração podem existir em variados níveis do sistema escolar, estendendo-se desde as leis educacionais até as práticas pedagógicas em sala de aula, incluindo problemas de carência de profissionais preparados e confusão de papéis relativos à distribuição das tarefas. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas às interações entre os professores de educação comum e especial. Portanto, um

dos elementos-chave para o êxito da inclusão escolar é a colaboração entre os profissionais envolvidos.

No entanto, a escola geralmente não está adequadamente preparada para fomentar essa colaboração, pois isso requer uma mudança na cultura escolar e nas práticas pedagógicas em sala de aula. Faz-se necessário que o profissional saiba definir, flexibilizar ou adaptar, verificando a aprendizagem de seus alunos e o momento de realizar flexibilização ou adaptação do currículo na sala de aula para a diversidade existente.

Por esse ângulo, é necessário que o professor reconheça e reflita que sua maior capacitação e experiência ocorre por meio da prática cotidiana em sala de aula. É nesse ambiente que ele pode realizar experimentos diversos e analisar os que foram propícios e eficientes para a sala de aula, levá-los a “entender a escola como um espaço de formação e uma das chaves para a inclusão escolar [...]” (Mendes; Vilaronga, 2017, p. 25). Desse modo, a prática dos professores, quando organizada e orientada pela reflexão e pelo compromisso com a inclusão, torna-se elemento primordial na alteração do ambiente escolar.

### **3.1.2 Trabalho Colaborativo na Escola: Desafios Enfrentados, Possibilidades e as Atribuições dos Professores**

A diversidade no ambiente educacional é uma realidade que se torna mais evidente nas instituições de ensino. Os professores precisam repensar quanto ao trabalho, ao planejamento e às práticas pedagógicas a serem implementadas na sala de aula.

Ao refletirmos sobre as práticas educacionais inclusivas, somos confrontados com muitos questionamentos fundamentais: como podemos assegurar que todos os alunos tenham acesso a um processo de aprendizagem que realmente os atenda, independentemente de suas características e particularidades? Quais os desafios vivenciados pelos profissionais no ambiente escolar para promover o ensino para a diversidade de forma colaborativa? Ainda, quais as possibilidades para se trabalhar de forma colaborativa, dividindo as responsabilidades e compartilhando saberes nessa colaboração? Embora ainda não tenhamos respostas para essas indagações, é essencial, para o atendimento de toda a diversidade na escola, que os professores repensem suas práticas pedagógicas para colaborar com o trabalho em parceria, entre o professor especializado e o professor da sala comum. De acordo com Carneiro (2012, p. 22),

O trabalho especializado terá sempre sua função no sentido de atender especificidades, porém, hoje buscamos uma outra forma de atuação desse

atendimento, sendo complementar à educação comum e realizado com o intuito da colaboração em que o especialista contribui com aspectos específicos e, o professor comum contribui com sua experiência de ensino em um ambiente que seja acolhedor.

O trabalho colaborativo entre professores é essencial no ambiente escolar, por ser uma prática pedagógica que pode tornar o ensino acessível para todos os alunos. Conforme Forte e Flores (2009, p. 766), “[...] a colaboração tem sido um dos temas que, nos últimos anos, tem sido referenciada com mais frequência no campo da educação, sendo associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola”.

Com o crescimento na ênfase no trabalho colaborativo no ambiente escolar, é necessária uma compreensão mais detalhada das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Porém, ainda continuam centrados, entre os professores, os métodos de ensino individuais, e a colaboração vem se mostrando um fator de grande importância na busca pela melhoria no ensino, de forma a contemplar todos os alunos, atendendo à diversidade existente.

Para que a colaboração venha a se efetivar e se torne uma prática constante no ambiente escolar, é essencial que os educadores se unam em torno de um objetivo comum, visando ao atendimento das especificidades dos alunos, oferecendo práticas que respondam à diversidade existente. Para isso, é necessário que os profissionais envolvidos desenvolvam as atribuições que lhes cabem dentro do ambiente escolar, cumprindo seu papel como mediadores na aprendizagem dos alunos.

Zerbato (2014, p. 26) destaca que “a educação que respeite a diversidade humana, acontece a passos lentos, pois isso depende do investimento em recursos materiais e humanos e da reestruturação do sistema de ensino”. Todos os profissionais da escola, incluindo a gestão administrativa, precisam ter clareza dos princípios da inclusão escolar. É necessário que todos se comprometam com o objetivo de proporcionar uma educação acessível a todos os alunos. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que haja envolvimento no planejamento e na implementação de estratégias que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse entorno, destaca-se o papel do professor da educação especial, que atua nas SRM. Sua função é desenvolver atividades complementares ou suplementares à escolarização dos alunos PAEE, colaborando diretamente para a superação de barreiras e com o fortalecimento de uma prática pedagógica inclusiva e equitativa.

O AEE realizado na SRM é pautado em ações didáticas e colaborativas, alinhadas aos princípios da educação inclusiva, da acessibilidade e do trabalho pedagógico colaborativo. De acordo com a Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED (Paraná, 2024), para atuar nesse espaço, o professor deve possuir formação específica em Educação Especial, estando apto

a desenvolver estratégias que complementam ou suplementam a escolarização dos alunos no contraturno. A seguir, no quadro 3, são apresentadas as atribuições desse profissional.

Quadro 3 - Atribuições ao Professor Especialista que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

| Atribuição                            | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização do Ambiente               | -Manter e assegurar a organização dos materiais e do ambiente físico e social da SRM.                                                                                                                                                                          |
| Planejamento do Atendimento           | -Organizar o cronograma de atendimento individual ou em grupos, revisando sempre que necessário.                                                                                                                                                               |
| Elaboração do Plano de AEE            | -Elaborar o Plano de AEE para cada aluno, de acordo com a organização letiva, o cronograma de atendimento e as orientações técnico-pedagógicas da rede de ensino.                                                                                              |
| Desenvolvimento de Atividades         | -Desenvolver as atividades próprias do AEE de acordo com as necessidades educacionais específicas do aluno e com o disposto no Plano de AEE.                                                                                                                   |
| Registro de Atendimento               | -Registrar os atendimentos realizados e a frequência do aluno em Livro Registro de Classe para o serviço de AEE, conforme normativas e orientações da SEED.                                                                                                    |
| Articulação com Professores           | -Estabelecer a articulação com os professores dos componentes curriculares ou áreas do conhecimento, com a equipe pedagógica e demais profissionais da instituição de ensino, visando ao trabalho pedagógico colaborativo para promover o acesso ao currículo. |
| Comunicação com Familiares            | -Estabelecer diálogo com pais e responsáveis, explicando o AEE e incentivando a participação no aprendizado do aluno.                                                                                                                                          |
| Recursos Pedagógicos                  | -Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na sala de aula comum e nos demais ambientes da instituição de ensino, assegurando o processo inclusivo.                             |
| Produção de Materiais                 | -Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, conforme as necessidades dos alunos e os desafios que eles vivenciam no ensino comum, a partir do que foi proposto no Plano de AEE.                                                                    |
| Participação em Instâncias Colegiadas | -Participar ativamente das instâncias colegiadas na instituição de ensino, colaborando com a equipe pedagógica e outros professores nas decisões pedagógicas.                                                                                                  |
| Avaliação do Processo de Aprendizagem | -Descrever os resultados alcançados pelos alunos no Plano de AEE ao final de cada período avaliativo.                                                                                                                                                          |
| Identificação de Necessidades         | -Avaliar continuamente os alunos, considerando suas diferenças e potencialidades, identificando barreiras ao aprendizado e promovendo a inclusão. Encaminhar para avaliação multiprofissional quando necessário.                                               |
| Formação Continuada                   | -Participar das formações continuadas ofertadas pela mantenedora, e de reuniões técnicas quando convocado.                                                                                                                                                     |

Fonte: elaborado pela autora com dados de Paraná (2024).

Conforme apresentado no quadro 3, as atribuições do professor da educação especial que atua na SRM, no Estado do Paraná, são numerosas. No entanto, muitos desses profissionais possuem uma carga horária de apenas 20 horas semanais na escola, com aulas de 50 minutos, e apenas 5 horas-atividade, nas quais se concentram grande parte dessas responsabilidades. Entre suas funções, destacam-se: o atendimento às famílias, a orientação aos professores do ensino comum, o acompanhamento dos alunos em sala de aula, a realização do atendimento especializado na SRM, bem como a elaboração de materiais e atividades adaptadas para os alunos atendidos. Diante disso, percebe-se que o tempo disponível é bastante limitado frente aos desafios e a quantidades de demandas que o cargo exige.

Os desafios impostos pela inclusão escolar também recaem sobre os professores, que ao longo de sua carreira, habituaram-se a atuar de forma isolada em suas salas de aula. Quando recebe um aluno que demanda atendimento educacional especializado, esse cenário insiste em permanecer, já que muitas vezes, o professor “não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos” (Rabelo, 2012, p. 46). Em diversos casos, o tempo não permite, ao professor do AEE, oferecer o suporte necessário ao professor das disciplinas, comprometendo a efetividade do trabalho conjunto e a inclusão do aluno da educação especial, embora na SRM muitos alunos aprendam com mais efetividade, por conta da atenção individualizada e recursos adaptados. No entanto, é na sala de aula comum que esses alunos precisam estar inseridos na maior parte do tempo (Streiechen, 2018). A interpretação inclusiva defende esse processo, com base na convivência, na participação e na aprendizagem de todos no coletivo.

Desde a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), são realizadas referências aos tipos de conhecimento necessários para colocar em prática os princípios da inclusão escolar. Podemos verificar alguns desses conhecimentos:

- a) Compreensão das legislações nacionais e internacionais sobre educação inclusiva;
- b) Direitos das crianças com deficiência e necessidade de adaptação curricular;
- c) Implementação de políticas públicas que favoreçam a inclusão;
- d) Métodos de ensino diferenciados para atender às necessidades educacionais especiais;
- e) Uso de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas;
- f) Estratégias de adaptação curricular e flexibilização do ensino;
- g) Estratégias de ensino colaborativo e coensino;
- h) Planejamento escolar que considere a diversidade dos alunos; e
- i) Criação de um ambiente acessível e acolhedor.

A formação inicial de professores ainda não oferece orientação adequada sobre as deficiências, nem os prepara com os conhecimentos necessários para promover uma educação inclusiva e equitativa. As competências necessárias envolvem boas práticas pedagógicas, como avaliar necessidades específicas, adaptar o currículo, usar tecnologias assistivas e individualizar o ensino para atender à diversidade (Brasil, 1994).

Considerando os princípios mencionados anteriormente, é pertinente destacar a observação de Mendes (2002, p. 79), ao enfatizar que “o professor da classe comum deve assumir a responsabilidade pela educação de todos os seus alunos, adotando todas as estratégias

de ensino necessárias e possíveis antes de enviar qualquer aluno para um programa mais segregado do que especial”. Essa afirmação reforça a importância do papel do professor do ensino comum na promoção da inclusão escolar dos alunos da educação especial.

O desafio que a inclusão traz para o professor do ensino comum é muito grande, o que faz com que ele necessite do suporte de outros profissionais da educação especial para desenvolver práticas inclusivas em seu ambiente de ensino.

A importância do trabalho colaborativo entre professores é evidente, considerando as múltiplas demandas que enfrentam para atender às necessidades de todos os alunos, pois dependem de tempo para desenvolver atividades que atenda todas as especificidades. Gargiulo (2003) e Mendes (2006) destacam que objetivos comuns contribuem para melhorar a escolarização para todos os alunos. Na circunstância da inclusão escolar, é primordial que as funções sejam desenvolvidas de forma colaborativa, com práticas pedagógicas que promovam o engajamento de todos os alunos em sala de aula.

Os professores dos componentes curriculares também têm suas atribuições para o desenvolvimento do trabalho com os alunos PAEE, conforme a Instrução Normativa N.º 003/2024 – DEDUC/SEED (Paraná, 2024). Podemos observar essas atribuições no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Atribuições dos Professores dos Componentes Curriculares

| Atribuição                                                          | Descrição                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabalho colaborativo com o professor da SEM                        | -Realizar um trabalho colaborativo com o professor da SRM, possibilitando o acesso do aluno ao currículo do ano/série de matrícula.                                                                         |
| Construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) | -Construir, de forma colaborativa com o professor do AEE, o Plano de Atendimento Educacional Especializado, promovendo acesso à sua sala de aula e à construção da cultura inclusiva na comunidade escolar. |
| Adequações curriculares                                             | -Realizar as adequações curriculares necessárias para o desenvolvimento do aluno.                                                                                                                           |

Fonte: elaborado pela autora com dados de Paraná (2024).

Observa-se que o trabalho do professor do ensino regular deve ser realizado conjuntamente com o professor da SRM, construindo, de forma colaborativa, as adequações curriculares necessárias para que a educação inclusiva se concretize no ambiente escolar. No entanto, na prática, há diversas dificuldades que tornam mais complexo o desenvolvimento efetivo desse trabalho colaborativo, sendo numerosos os desafios enfrentados ao longo do processo.

A Instrução Normativa n.º 003/2024 – DEDUC/SEED (Paraná, 2024) estabelece as atribuições dos professores do AEE e dos professores dos componentes curriculares, destacando, entre essas responsabilidades, a importância do trabalho colaborativo para a realização das adequações curriculares necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Na prática, a efetivação da colaboração enfrenta obstáculos devido à carga horária dos professores, que geralmente atuam em mais de uma escola e não cumprem 20 horas semanais em uma única instituição.

Ao analisar as atribuições nos quadros 3 e 4, identifica-se uma referência explícita à necessidade do trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, como menciona Januário (2022), o trabalho na SRM ocorre geralmente no contraturno escolar, ou seja, no período em que o aluno não está presente na sala de aula comum. Muitas vezes, torna-se inviável a construção de uma prática conjunta entre os professores de SRM e os do ensino comum. A atuação dos professores em diferentes escolas e turnos limita a disponibilidade para o planejamento conjunto. Nesse âmbito, a falta de alinhamento entre os professores no ambiente escolar, e dificulta o alinhamento necessário à consolidação do trabalho colaborativo previsto nas normativas.

Os materiais didáticos e pedagógicos<sup>9</sup> disponíveis na SRM estão sucateados e já não atendem mais às necessidades dos alunos, que possuem diversas características e demandas. Isso ocorre porque o AEE não recebe novos materiais didáticos, pedagógicos ou tecnológicos desde 2013. Diante dessa realidade, o professor frequentemente precisa produzir seus próprios materiais para abordar enfoques necessários ao aprendizado dos alunos, o que demanda tempo extra para planejamento.

Nesse panorama, a grande quantidade de atribuições aos professores não condiz com o tempo disponível para a realização de todas essas tarefas. Em consequência, a colaboração entre professores no planejamento pedagógico torna-se, em muitos casos, inviável, devido às inúmeras demandas atribuídas aos professores e aos horários que não são compatíveis com sua carga horária de trabalho.

---

<sup>9</sup> Material didático: qualquer recurso que possa transformar a maneira de ver e entender determinado assunto, que auxilie e impulse o processo de ensino/aprendizagem (Souza, 2015). Material pedagógico: é todo e qualquer recurso utilizado em sala de aula com uma finalidade específica de ensino e aprendizagem (Diversa [s.d.]).

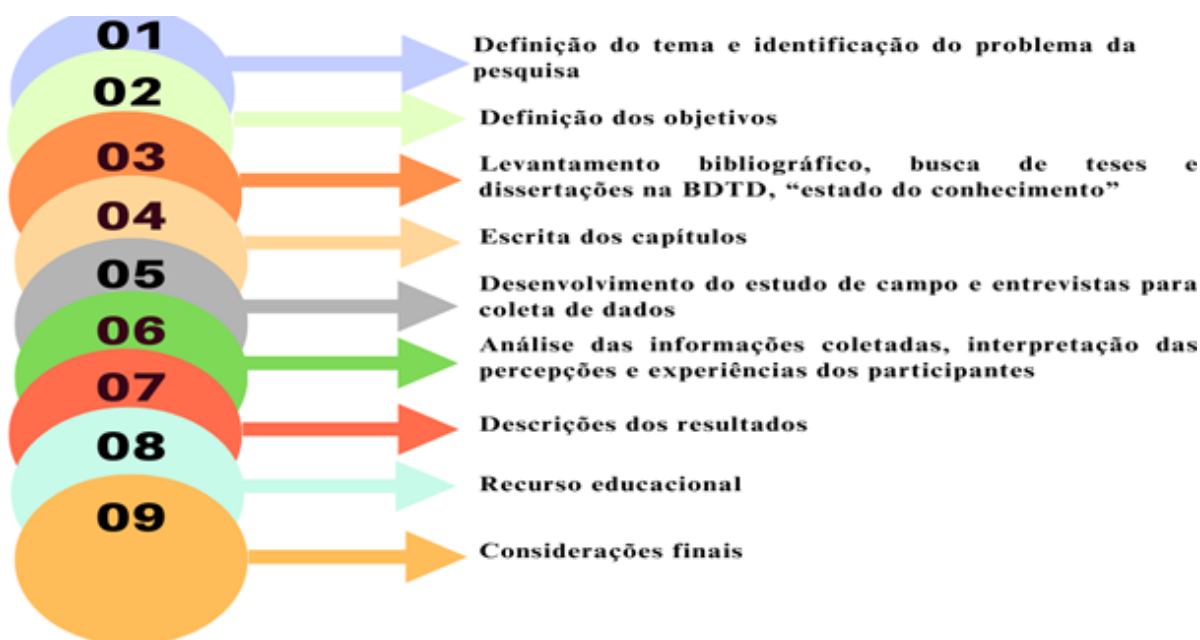
## 4 DELINEAMENTO DA PESQUISA E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICA

Esta seção apresenta a metodologia adotada na pesquisa e descreve os procedimentos detalhados ao longo do estudo, os instrumentos de coleta de dados, o perfil dos participantes, os aspectos éticos e a técnica utilizada para a análise dos dados, com destaque para as categorias e subcategorias que emergiram a partir desse processo.

### 4.1 FASES E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesse primeiro momento, apresenta-se o percurso e os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa. A figura com o diagrama abaixo ilustra as etapas seguidas, desde a definição do tema e identificação do problema até a análise dos dados.

Figura 3 - Diagrama das Fases da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

O percurso desta pesquisa foi delineado a partir das inquietações relacionadas às práticas docentes, diante do interesse em compreender a intensidade, as contribuições, os desafios e as possibilidades do trabalho colaborativo entre professores no âmbito da inclusão escolar. O caminho percorrido foi desde a identificação do problema de pesquisa até a exploração das produções acadêmicas, além da escuta de profissionais que atuam diretamente no espaço escolar.

A pesquisa é do tipo qualitativa, com abordagem exploratória, descritiva e participativa. De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa busca compreender

fenômenos complexos por meio de entrevistas, observações e experiências dos participantes, considerando o contexto social e suas expectativas. Já a abordagem exploratória visa a investigar questões que carecem de aprofundamento teórico e prático, bem como a interação entre profissionais no ambiente escolar a partir de uma definição mais precisa (Malhotra, 2001).

A pesquisa assumiu caráter descritivo ao descrever as características do trabalho colaborativo a partir das percepções e experiências dos participantes (Triviños, 1987). O processo participativo destaca-se pela atuação ativa da pesquisadora junto com os participantes, colaborando no planejamento de aulas e estratégias voltadas ao aprendizado, com atenção especial aos alunos PAEE.

Para Brandão (2006), a pesquisa participante envolve-se no processo de produção do conhecimento e busca o empoderamento dos sujeitos. Define como propósitos principais:

- a) Ela responde diretamente a uma finalidade prática, servindo como um meio de compreender questões que devem ser trabalhadas coletivamente.
- b) Funciona como um instrumento de aprendizado compartilhado, com uma vocação educativa e politicamente formadora.
- c) Participa de processos mais amplos de construção progressiva de um saber popular e pode contribuir para a criação de uma ciência popular.
- d) Compartilha com a educação popular uma trajetória complexa de empoderamento dos movimentos populares e de seus membros (Brandão; Streck, 2006, p. 23).

Conforme Brandão (2006), o procedimento participativo oferece uma visão inspiradora e prática de como a pesquisa pode ser um meio renovador e emancipador.

Para contextualizar e fundamentar teoricamente esta pesquisa, realizou-se um levantamento de teses e dissertações disponíveis na BDTD, estabelecendo o estado do conhecimento. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores: Educação Inclusiva, Trabalho Colaborativo, Ensino Fundamental II e Prática Pedagógica. Com eles foi possível localizar as fontes disponíveis para o desenvolvimento da pesquisa. Esta investigação, contudo, trata-se de um estudo de campo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas com os participantes e observação em sala de aula.

#### **4.1.1 Aspectos Éticos**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - Parecer n. 7.076.360), com autorização da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), do Núcleo Regional de Educação (NRE) e da direção da instituição pesquisada. Os participantes foram convidados de forma voluntária, e foram selecionados aqueles que representavam adequadamente a diversidade de experiências e perspectivas dentro da escola, sendo informados sobre os objetivos da pesquisa. Assim,

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato, esclarecimento sobre os riscos e a possibilidade de desistir em qualquer momento.

#### **4.1.2 Contextualização do Campo da Pesquisa: Critérios de Seleção dos Participantes e Coleta de Dados**

A presente pesquisa foi realizada em um colégio estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizado na área urbana do município de Jaguariaíva, no Norte do Paraná. O colégio faz parte do Núcleo Regional de Educação (NRE) do Norte do Paraná, que atende os municípios de Arapoti, Jaguariaíva, Salto do Itararé, Santana do Itararé, São José da Boa Vista, Sengés e Wenceslau Braz, sendo essa instituição que coordena e orienta as práticas inclusivas nas escolas dos sete municípios, representando a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED). Jaguariaíva faz divisa com Arapoti, Sengés e Piraí do Sul, e é reconhecido como um dos municípios mais antigos do estado.

Com população estimada de 36.231 habitantes, o município conta com 12 escolas que atendem à Educação Infantil (5 anos) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com total de 131 professores e 2.788 alunos nessas etapas de ensino. Dentre essas escolas, 3 estão localizadas na zona rural.

Além disso, há 6 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem desde o Berçário até o Infantil 4, possuem 84 Educadores, com total de 839 alunos matriculados.

Em relação às deficiências e necessidades educacionais específicas dos alunos da rede municipal, as prevalentes são Transtorno do Espectro Autista (TEA), Atraso no Desenvolvimento, Deficiência Intelectual e Distúrbio de Aprendizagem, conforme dados da SEMEC (2025).

O município também possui 2 escolas particulares que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

Na rede estadual, Jaguariaíva dispõe de 7 escolas, incluindo uma unidade na zona rural (escola do campo) e outra destinada exclusivamente à Educação para Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o município possui uma Instituição filantrópica de Educação Especial (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE).

Figura 4 - Município de Jaguariaíva – PR, localização da escola de desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Viaje Paraná (2025).

A pesquisa foi desenvolvida no local de atuação da pesquisadora, que exerce a função de professora de Educação Especial, atuando no AEE oferecido pelo colégio por meio da SRM do tipo I, na área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos do espectro autista e transtornos funcionais específicos, com atendimento em dois turnos, matutino e vespertino. No período da pesquisa, a SRM atendia 31 alunos distribuídos nos dois turnos, sendo atendidos 4 alunos do sexto ano, 9 alunos do sétimo ano, 7 alunos do oitavo ano, 8 alunos do nono ano e 3 alunos do Ensino Médio. Desses alunos, seis têm deficiência intelectual, um apresenta autismo, e os demais, transtornos funcionais específicos.

Esse colégio, no momento da pesquisa, apresentava o total de 572 alunos matriculados, distribuídos em três turnos, matutino, vespertino e noturno, contando com 38 professores, sendo 18 do Quadro Próprio do Magistério (QPM), 20 contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS), 4 integrantes da equipe pedagógica e 2 da equipe diretiva, e 19 funcionários (técnico-administrativos e serviços gerais).

O principal critério para a seleção dos professores participantes da entrevista foi a atuação como docente de LP ou Matemática em turmas do sexto ano que incluíam alunos com deficiência ou com TFE. A escolha dessas áreas justifica-se pelo papel principal no processo de aprendizagem: a LP é importante para a comunicação, o pensamento crítico e a interpretação de conhecimentos, entre outros, enquanto a matemática fortalece o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Interligadas, essas áreas promovem potencialidades transversais que afetam o aprendizado em todas as demais disciplinas.

#### 4.1.3 Perfil dos Participantes

Esta subseção apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, para contextualizar o perfil dos professores colaboradores que contribuíram para a coleta de dados.

Foram informadas características como a idade, formação acadêmica, tempo de atuação na educação e na instituição. Os participantes desta pesquisa foram nove professores que se subdividiram em uma diretora, uma subdiretora, duas pedagogas e cinco professores, identificados da seguinte forma: as diretoras como A1 e A2; pedagogas B1 e B2; e professores de C1 a C5. A seguir, apresentamos um quadro com as informações dos participantes.

Quadro 5 - Informações dos participantes

| Professores | Idade   | Formação Acadêmica                                                                                                                     | Tempo de atuação na Educação | Tempo de atuação na Instituição |
|-------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| A1          | 47 anos | Graduação em Pedagogia com Pós-Graduação em Gestão Escolar; Participação em Programas de Desenvolvimento Educacional (PDE).            | 29 anos                      | 16 anos                         |
| A2          | 53 anos | Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva.                                                                  | 34 anos                      | 8 anos                          |
| B1          | 45 anos | Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Educação a Distância e em Educação Especial Inclusiva.                                        | 23 anos                      | 9 anos                          |
| B2          | 43 anos | Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Metodologias de Ensino Superior e em Metodologia do Ensino em Filosofia.                      | 8 anos                       | 8 anos                          |
| C1          | 46 anos | Licenciatura em Letras; Pós-graduação em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia.                                                         | 25 anos                      | 9 anos                          |
| C2          | 48 anos | Graduação em Pedagogia e em Letras (Inglês); Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Neuropsicopedagogia.                                 | 15 anos                      | 10 meses                        |
| C3          | 46 anos | Graduação em Letras (Espanhol) e Artes Visuais; Pós-Graduação e Arte/Terapia.                                                          | 16 anos                      | 10 anos                         |
| C4          | 49 anos | Graduação em Ciências com habilitação em Matemática; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino e Educação Especial Inclusiva.             | 30 anos                      | 7 anos                          |
| C5          | 57 anos | Licenciatura em Matemática e Bacharelado e Licenciatura em Informática; Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de Matemática e Física. | 17 anos                      | 4 anos                          |

Fonte: organizado pela autora com dados da pesquisa.

Podemos observar que os participantes têm idade entre 43 e 57 anos, e todos possuem tempo significativo de atuação na educação, o que demonstra experiência relevante nos ambientes escolares, visto que o tempo de atuação dos entrevistados é superior a 8 anos. Além disso, eles têm tempo considerável de trabalho na escola pesquisada, o que lhes confere conhecimento aprofundado do ambiente escolar e dos alunos dessa instituição, principalmente em relação à diversidade presente na escola. Apenas um entrevistado possui tempo de trabalho na escola de 10 meses; os outros participantes da entrevista apresentam tempo superior a 7 anos de atuação na escola.

Em relação à formação acadêmica dos professores entrevistados, observa-se uma participação reduzida em cursos voltados à educação inclusiva. Dos nove participantes da entrevista, três possuem especialização em Educação Especial Inclusiva, o que representa uma

pequena parcela desses professores com formação voltada para o conhecimento da diversidade presente no ambiente escolar. Destacaram-se dois professores que cursaram formações relacionadas à Psicopedagogia, que aborda o conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem e os fatores associados; e a Neuropsicopedagogia, que integra conhecimentos sobre o sistema nervoso e sua relação com os processos de aprendizagem. É importante ressaltar que os demais professores não realizaram nenhum curso voltado para essa temática.

#### **4.1.4 Delineamento das Fases da Pesquisa: Instrumentos e Procedimentos**

As fases da pesquisa compreenderam a realização de um estudo de campo, envolvendo a aplicação de entrevistas semiestruturadas, devidamente gravadas com consentimento dos participantes, além de observações em sala de aula. As entrevistas para a coleta de dados foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2024, enquanto as observações foram realizadas de forma gradual, ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A coleta de dados foi organizada em quatro etapas:

1. Primeira etapa: foram estabelecidos momentos convenientes para os participantes, garantindo um ambiente tranquilo e propício para as entrevistas com diretores e pedagogos;
2. Segunda etapa: entrevistas com os professores de LP;
3. Terceira etapa: entrevistas com os professores de matemática; e
4. Quarta etapa: trabalho colaborativo, planejamento e observação das práticas em sala de aula, verificando as interações entre os alunos, a participação efetiva de todos, incluindo aqueles do AEE, além do incentivo ao respeito mútuo e ao engajamento durante as atividades.

A seguir, são apresentados os procedimentos adotados em cada etapa da pesquisa para coleta de dados.

**Entrevistas:** foram realizadas de forma individual com os professores, pedagogos e gestores escolares, a partir de roteiros elaborados, voltados aos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O foco foi compreender contribuições, desafios e possibilidades das práticas inclusivas e no trabalho colaborativo no ambiente escolar.

O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes. A primeira buscou traçar o perfil dos participantes, como a formação acadêmica, o tempo de atuação nas disciplinas lecionadas e a experiência com a educação especial. A segunda parte concentrou-se na compreensão dos participantes sobre inclusão escolar, os apoios oferecidos aos alunos, a importância e os

desafios do trabalho colaborativo, além das possibilidades desse processo para fortalecer a inclusão escolar.

Também foi questionado como a escola apoia a colaboração entre professores, e quais tecnologias são utilizadas para facilitar o trabalho do professor para promover a interação entre os alunos. Ao final da entrevista, os participantes foram convidados a selecionar, em uma lista de palavras-chave, os termos que melhor representavam o trabalho colaborativo, a educação inclusiva e as práticas pedagógicas inclusivas, permitindo uma análise mais profunda de suas concepções.

**Observação em sala de aula:** a observação foi estruturada com base em um questionário e registro por meio de imagens e anotações descritivas, e contou com a presença do professor do AEE e dos professores de LP e Matemática, em sala de aula. Durante a aula, foram observados a organização da classe, o desenvolvimento de práticas planejadas de forma colaborativa, a utilização de recursos didáticos/pedagógicos e a metodologia adotada pelo professor da disciplina para proporcionar um ambiente com a participação de todos os alunos. No quadro 6 é possível observar os itens considerados na observação.

Quadro 6 - Exemplo da observação nas aulas planejadas em colaboração

| Aspectos da observação         | O que observou?                                                                                                           |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| a) Organização da sala de aula | Organização física favoreceu a interação e o trabalho entre os grupos.                                                    |
| b) Recursos nas aulas          | Uso de materiais didáticos/pedagógicos, material impresso.                                                                |
| c) Metodologia                 | Aula estruturada com múltiplas formas para exposição do conteúdo, pensada de maneira colaborativa.                        |
| d) Estratégias Colaborativas   | Mediação do professor, orientação nos grupos e incentivo à cooperação.                                                    |
| e) Interação entre os alunos   | Houve protagonismo, trocaram ideias, dividiram tarefas e colaboraram entre si.                                            |
| f) Inclusão e participação     | Todos participaram, os alunos com dificuldade tiveram apoio e as estratégias planejadas contemplaram todos os estudantes. |
| g) Engajamento e motivação     | Os alunos se engajaram, aceitaram as atividades, houve respeito e apoio mútuo.                                            |
| h) Feedback e avaliação        | Como foi o feedback e avaliação, diálogo contínuo durante as atividades com observações.                                  |

Fonte: elaborado pela autora.

Essa observação permitiu a coleta de dados sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas entre os professores especialistas e do ensino comum, e as possibilidades de realizá-las rotineiramente na sala de aula. O conjunto de saberes dos professores e as práticas realizadas fazem com que outras (in)certezas surjam. Assim, o caminhar da pesquisa foi se delineando conforme a necessidade de resposta aos questionamentos que apareceram. Conforme Ibiapina, Bandeira e Araujo (2016), “pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de

pesquisa”. O envolvimento é ativo e consciente, nas decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas, que são construídas por meio de discussões coletivas.

Conforme os dados coletados, cada etapa serviu de base para elaboração do material em formato de *e-book*, recurso educacional gerado a partir desta pesquisa. A análise desses dados revelou a percepção dos professores, que demonstraram a necessidade de apoio para compreender melhor a inclusão e, conseqüentemente, fortalecer o trabalho colaborativo no ambiente escolar.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi conduzida de forma sistemática. Inicialmente, os dados foram organizados e categorizados de acordo com os eixos temáticos identificados a partir da leitura e observação das narrativas e com os aportes teóricos adotados na pesquisa como enfoque para a compreensão dos fenômenos observados.

O processo metodológico de análise de dados fundamenta-se na técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática por frequência de Bardin (1977). “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção e de recepção das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38).

Esse método de análise permitiu interpretar os significados presentes nas falas dos participantes, organizando o conteúdo em unidades relevantes para a compreensão do processo investigado. As etapas adotadas para análise seguiram os seguintes procedimentos:

- a) Organização do material de trabalho - preparação e agrupamento dos dados coletados, incluindo transcrições das entrevistas realizadas por meio do aplicativo Turboscribe, garantindo uma base clara e estruturada para a análise;
- b) Delimitação do tema - definição precisa do objeto de estudo dentro das mensagens analisadas, evitando dispersão e assegurando o foco em situações relevantes e irrelevantes para melhor seleção;
- c) Codificação - transformação dos dados brutos em unidades significativas de análise de palavras, frases ou temas, a partir dos quais surgiram as subcategorias que foram analisadas de forma mais objetiva e organizada;
- d) Categorização - criação das unidades codificadas em categorias e subcategorias temáticas, com base nas respostas dos participantes, a fim de organizar a interpretação dos dados; e

e) Inferência e Interpretação - estudo detalhado e interpretação dos dados nas subcategorias: exploração das relações entre múltiplas variáveis, como diferentes características da mensagem, fatores contextuais, e efeitos sobre o público.

Após a leitura e organização do material, as análises foram iniciadas seguindo cada etapa do processo, com o objetivo de compreender profundamente os textos e as mensagens dos sujeitos. A partir disso, as informações foram exploradas de diversas maneiras, permitindo uma análise detalhada e uma interpretação abrangente do conteúdo.

A análise foi desenvolvida de forma a criar uma categoria específica dentro desses dados, os quais geraram as subcategorias, identificadas por meio da codificação de respostas, analisando o que cada categoria abrange e verificando semelhanças e diferenças nas percepções dos professores. Isso foi realizado considerando o contexto específico mencionado nas respostas, por meio de idas e vindas na leitura e interpretação das narrativas. Essas operações foram essenciais para garantir uma análise sistemática e rigorosa dos dados textuais, conforme menciona Bardin (1977).

Segundo Bardin (1977), desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis, de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Optou-se pela análise de conteúdo das entrevistas e observações, organizando os dados coletados em formato de quadros, gráficos, diagramas, imagens e figuras. Para isso, as entrevistas foram transcritas para análise, codificando as respostas dos participantes.

Em seguida, foi realizada a etapa de organização e leitura de todo o material, em um processo de técnica de análise de conteúdo, pois segundo Bardin (1977, p. 60), “a partir de uma primeira leitura flutuante podem surgir intuições que convém formular em hipóteses”. Por meio de um trabalho de apropriação das informações no texto, com idas e vindas na leitura do documento a ser analisado e feitas anotações é que se dá início às primeiras unidades de análise.

Após essa leitura atenta das narrativas, realizamos, de forma manual um processo contínuo de identificação dos significados presentes nos relatos, marcados pela leitura flutuante, o que possibilitou a definição dos dados dos participantes. Nesse processo, as categorias e subcategorias foram surgindo gradualmente das informações coletadas. Para organizar as informações obtidas nas etapas de leitura, interpretação e anotações, as quais exigiram diversas revisitas nos textos, utilizamos o *Presentation & Diagram Generator*, ferramenta que nos auxiliou na construção de gráficos, diagramas e na disposição clara dos termos e conceitos identificados. Além disso, utilizou-se a ferramenta *Canva* para compor visualmente os

elementos gráficos, que representam os dados da pesquisa de forma mais atrativa, compreensível e alinhada aos resultados e aos conceitos teóricos pertinentes

#### 4.2.1 Apresentação das Categorias Identificadas nos Dados Coletados

Com base na análise das narrativas e na interpretação dos dados por meio de uma leitura flutuante, em um trabalho gradual de idas e vindas nos textos analisados, foram feitas anotações para começar a surgir os contornos das primeiras unidades de sentido, conforme descrevem Oliveira *et al.* (2003). Foram identificadas e definidas seis categorias iniciais, que representam aspectos essenciais para a prática educacional inclusiva. Essas categorias iniciais foram estabelecidas partindo da leitura, da análise e das observações dos textos e dos referenciais teóricos favoráveis, possibilitando uma organização precisa das informações. A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza essas categorias e suas respectivas descrições.

Quadro 7 - Organização das categorias iniciais

| Categorias iniciais                            | Descrição                                                                 |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1.Inclusão Escolar                             | -Garantia de educação para todos, independentemente das individualidades. |
| 2.Gestão de Recursos e Tempo para planejamento | -Necessidade de gestão eficiente de recursos e tempo para planejar.       |
| 3.Valorização da Diversidade                   | -Criação de um ambiente que valorize a inclusão e a diversidade.          |
| 4.Formação Contínua para os professores        | -Importância da formação contínua para educadores.                        |
| 5.Práticas Pedagógicas Inclusivas              | -Adaptação das práticas para atender às necessidades individuais.         |
| 6.Trabalho colaborativo entre professores      | -Necessidade de colaboração entre educadores e especialistas.             |

Fonte: elaborado pela autora.

Para descrever essas categorias iniciais, foram colocadas as observações orientadoras contidas nas narrativas. As categorias um e dois, sobre *Inclusão Escolar* e *Gestão de Recursos e Tempo para Planejamento*, representam características fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva. A inclusão é um princípio essencial na educação atual, sustentado pela ideia de que todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades, têm direito ao acesso a uma educação de qualidade e que valorize a diversidade. A *Gestão de Recursos e Tempo para planejamento*” são competências fundamentais na conjuntura organizacional e pessoal, envolvendo planejamento, organização e determinação adequada de recursos disponíveis, sendo humanos, financeiro, materiais e outros, estabelecendo tempo para planejar e executar tarefas ou projetos.

Quanto às categorias três e quatro, *Valorização da Diversidade* e *Formação Contínua para os Professores*, representam elementos necessários para atender às necessidades

individuais, criando um ambiente educacional que reconheça a diversidade e promova a inclusão. A Valorização da diversidade é o reconhecimento das diferenças nas diversas realidades, envolvendo um ambiente inclusivo, onde todos têm suas individualidades reconhecidas e respeitadas. A capacitação constante dos educadores é necessária para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e metodologias inclusivas, aprimorando suas habilidades para melhor atender à diversidade na escola.

As categorias cinco e seis, *Práticas Pedagógicas Inclusivas* e *Trabalho Colaborativo entre Professores*, são necessárias para promover um trabalho direcionado às características dos alunos, criando um ambiente educacional que reconheça a diversidade e promova a inclusão. As práticas pedagógicas inclusivas envolvem as metodologias adaptativas ou flexíveis no ensino, garantindo que todos os alunos possam participar do processo de aprendizagem, com uma proposta de trabalho que abrange cada aluno perante a situação mais favorável. O trabalho colaborativo verifica a necessidade da coletividade entre professores e especialistas para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, sendo uma estratégia essencial para promover um ambiente de aprendizagem. As duas categorias centram-se em conceitos que norteiam a melhoria da prática educacional e a promoção de um ambiente escolar colaborativo e inclusivo, com o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A geração dessas categorias ocorreu por meio de uma análise dos conceitos extraídos das entrevistas, que de maneira detalhada, possibilitaram a identificação dos elementos centrais da pesquisa. Esse processo envolveu a conciliação das categorias iniciais, as quais ao se interligaram e geraram as categorias intermediárias que, por sua vez, originaram as categorias finais, que resultaram em subcategorias para análise alinhada aos objetivos da pesquisa. A seguir, o quadro 8 demonstra essa organização.

Quadro 8 - Estruturação das categorias iniciais, intermediárias, finais com as subcategorias

(continua)

| Categorias iniciais                            | Categorias intermediárias                                                                           | Categorias finais + subcategorias                                                                       |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-Inclusão Escolar                             | 1.1 Promoção de um espaço seguro, acolhedor e inclusivo.                                            | 1 Categoria final- Inclusão como um direito fundamental                                                 |
|                                                |                                                                                                     | 1.1 Subcategorias- Metodologia colaborativa e Plano de Atendimento Educacional Especializado.           |
| 2-Gestão de Recursos e Tempo para planejamento | 2.1 Disponibilidade de materiais adequados e organização do tempo para trabalhar com a diversidade. | 2 Categoria final- Diversidade e Equidade                                                               |
|                                                |                                                                                                     | 2.1 Subcategorias- Respeito e Igualdade nas diferenças                                                  |
|                                                |                                                                                                     | 2.1.1 Subcategorias- Formação docente: adaptação/flexibilização curricular                              |
|                                                |                                                                                                     | 2.1.2 Subcategorias- Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades da colaboração entre professores. |

(conclusão)

| Categorias iniciais                       | Categorias intermediárias                                                                       | Categorias finais + subcategorias |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 3-Valorização da Diversidade              | 3.1 Reconhecimento das características e individualidades dos alunos.                           |                                   |
| 4-Formação Contínua para os professores   | 4.1 Capacitação dos professores para inclusão escolar.                                          |                                   |
| 5-Práticas Pedagógicas Inclusivas         | 5.1 Ajustes no currículo e avaliação para atender diferentes necessidades.                      |                                   |
| 6-Trabalho colaborativo entre professores | 6.1 Colaboração entre Educadores –trabalho conjunto entre professores para práticas inclusivas. |                                   |

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Os dados foram organizados por categorias extraídas das informações observadas nas narrativas. Conforme Bardin (1977, p. 119), “as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca”.

Assim, com base nos elementos identificados nas categorias menores, nos objetivos definidos e no embasamento teórico da pesquisa, as categorias finais foram organizadas em subcategorias, visando a facilitar e estrutura a apresentação dos resultados de forma sequencial.

A análise e a discussão apresentadas na seção 5 estão organizadas a partir das categorias finais e suas respectivas subcategorias, construídas pelos dados da pesquisa. Esse processo é enriquecido pelas percepções dos participantes, pelos achados na revisão da literatura, e por um diálogo crítico com os autores selecionados que fundamentaram o estudo, permitindo articulação entre teoria e prática.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta e discute os dados da pesquisa, organizados em categorias e subcategorias ilustradas por quadros, diagramas e imagens. A análise e discussão integra as entrevistas com os participantes, organizando os achados em duas categorias principais e suas respectivas subcategorias. Essas categorias foram construídas manualmente, por meio de um processo de leitura e releitura das narrativas, no qual os sentidos emergiram de forma gradual, sendo discutida cada uma delas, expressando importância, desafios e possibilidades do trabalho colaborativo no ambiente escolar, fundamentadas no referencial teórico estudado e comparados com os trabalhos encontrados na BDTD.

As categorias e subcategorias emergiram da leitura e interpretação das entrevistas, buscando compreender como os professores vivenciavam e interpretavam o planejamento e as práticas colaborativas em seu cotidiano profissional.

A discussão dos resultados obtidos por meio das entrevistas com os professores da escola investigada foi fundamentada nos estudos e autores que abordam o trabalho colaborativo entre professores no âmbito da inclusão. Foram organizadas duas categorias finais: *Inclusão escolar como um direito fundamental* e *Diversidade e equidade*. Essas categorias desdobram-se em subcategorias: metodologia colaborativa e plano de atendimento educacional especializado; respeito e igualdade nas diferenças; formação docente; adaptação/flexibilização curricular; trabalho colaborativo - desafios e possibilidades da colaboração entre professores. Todas estão alinhadas aos princípios da inclusão, valorizando a diversidade e o direito à aprendizagem.

Em seguida, cada categoria e subcategoria é discutida de forma articulada com as contribuições dos participantes, os resultados da revisão da literatura e o referencial teórico. Na figura 4, na página seguinte, o diagrama demonstra as categorias centrais *Inclusão escolar como um direito fundamental* e *Diversidade e equidade*, acompanhadas de suas subcategorias, as quais são descritas após a figura, evidenciando os eixos que estruturam essa discussão.

Figura 5 - Diagrama das Categorias e Subcategorias Definidas



Fonte: elaboração da autora.

### 5.1 CATEGORIA 1: INCLUSÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

A inclusão é reconhecida como um direito indispensável e pilar de uma sociedade igualitária e democrática, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que estabelece a educação como direito de todos. Marcando um novo período na história da educação brasileira, a chamada *Constituição Cidadã* determina a educação como dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela colaboração da sociedade, como dever que assegura que todas as pessoas tenham pleno acesso aos seus direitos, sem que suas características, condições ou circunstâncias sejam fatores de exclusão. Torna-se obrigação de todos os brasileiros assegurar o cumprimento dessa prerrogativa, também destacando o avanço do processo de redemocratização do ensino. Conforme seu art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A partir da década de 1990, o Brasil alinhou-se a movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que reafirma o compromisso com a inclusão escolar e defende que as crianças aprendam juntas, em escolas comuns, com o envolvimento da comunidade e dos pais. Direcionada à promoção da diversidade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças como uma característica essencial de uma sociedade democrática, a mudança de

projeção passou a destacar a importância da inclusão como meio de enriquecer e humanizar as relações sociais, promovendo justiça e equidade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, estabelece que o atendimento a alunos com deficiência é responsabilidade do Estado, precisa ser oferecido gratuitamente, e preferencialmente na rede comum de ensino (Brasil, 1996). No entanto, a ideia central é promover a inclusão, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender juntos no mesmo ambiente escolar. A PNEEPEI (Brasil, 2008), com validade nacional, orienta os programas e ações para garantir o acesso e a permanência de alunos com deficiência, TEA e AH/S no ensino comum. Buscando ampliar o atendimento educacional especializado, rompe com o modelo de integração em escolas e classes especiais para superar a exclusão educacional e social dessas pessoas. A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 consolidou avanços no acesso, permanência e valorização das diferenças no ensino comum (Brasil, 2015).

A partir desse cenário, vejamos a concepção das diretoras A1, A2 e da professora B1 sobre inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

*Bom, como a gente atua nos Anos Finais, a gente sempre já pega o aluno incluso, assim, com um certo caminhar. Então, o que a gente vê, a minha concepção é que a gente, muitas vezes, a gente recebe o aluno sem um diagnóstico completo, sem uma avaliação completa, e isso faz a gente ter um trabalho a mais. Se a gente já tivesse o aluno encaminhado, não teria necessidade do professor de educação especial, da equipe, mobilizar todo esse processo para poder ter um diagnóstico mais preciso. Já tem esse entrave, né? Sim, então, a concepção é que a educação especial, ela tem que melhorar, certo? Lá na base, para que, quando chega nos Anos Finais, a gente já tenha um perfil mais fechado da condição do estudante, para a gente encaminhar e não ficar, não ter aquele freio (Diretora A1, 2024).*

*A minha concepção sobre inclusão, ela é necessária, só que a gente, em contrapartida, tem que fazer uma melhor preparação aos professores. E a gente diz estar preparado, mas na prática não está, a maioria, muitos não estão (Diretora A2, 2024).*

*Então, a inclusão ainda é complicada pra nós. Falta de preparo nosso, salas de aulas lotadas, né? Às vezes falta de materiais didáticos. E eu percebo, assim, que normalmente, os alunos de sala de recurso, há indisciplina deles, em alguns casos, né? Porque eles já preferem mostrar-se assim, ou eles são excessivamente tímidos, retraídos. Também, a gente atende os alunos que não acompanham a série, que são os alunos que têm dificuldades [mas] que não são de sala de sala de recurso, né? E mais os da sala de recurso (Professora B1, 2024).*

No entanto, para a efetivação desses direitos, ainda são enfrentados desafios significantes, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a escassez de recursos financeiros para a aquisição de materiais didáticos/pedagógicos e tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho, a resistência cultural à inclusão, a necessidade de promover a

igualdade de oportunidades, a colaboração entre educadores e a implementação de adaptações curriculares.

As políticas públicas de inclusão na educação resultam de lutas e resistências históricas, mas seus avanços ainda são desiguais. A integração plena de alunos com deficiência na rede comum de ensino requer políticas específicas, diálogo constante com movimentos sociais e participação ativa dos envolvidos no processo educacional. Embora haja progresso por meio de resoluções e regulamentações, é essencial o envolvimento de gestores escolares, professores, pais, alunos e da comunidade para que essas normas sejam conhecidas, implementadas e vividas no cotidiano escolar. Esse engajamento é necessário e traz a possibilidades de uma escola inclusiva que atenda às necessidades de todos, considerando a educação especial. Assim, revela-se a necessidade de ações concretas para combater a exclusão e favorecer a equidade.

Nesse panorama, os professores expuseram suas percepções sobre educação inclusiva, que foram expressas por meio de palavras representativas. Os termos utilizados foram organizados em uma nuvem de palavras, facilitando a visualização dos princípios, que na percepção dos participantes da pesquisa, precisam orientar a implementação das políticas inclusivas. Termos como acessibilidade, diversidade, equidade e respeito refletem diretamente os pilares das políticas públicas atuais, e sinalizam exigências de mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. Palavras como valorização, pertencimento e cidadania reforçam a ideia de que a inclusão vai além do acesso, também envolvendo o reconhecimento de direitos e igualdade. Já os termos apoio e participação evidenciam a importância da atuação colaborativa entre todos os envolvidos para que a inclusão escolar se torne realidade de forma efetiva e acolhedora.

Figura 6 - Palavras dos participantes sobre a concepção de Educação Inclusiva



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Essas palavras representadas refletem a visão dos entrevistados, que destacaram suas ideias representativas da educação inclusiva evidenciando valores fundamentais para promover a inclusão no ambiente escolar de forma mais acolhedora e inclusiva.

### **5.1.1 Subcategoria Metodologia Colaborativa e Plano de Atendimento Educacional Especializado para inclusão escolar**

As metodologias inclusivas no ambiente escolar efetuam papel essencial na promoção de uma educação acessível, garantindo que todos possam participar ativamente do processo de aprendizagem. No âmbito legal, a Resolução nº 4, em seu artigo 9º, pontua que os professores da educação especial e do ensino comum precisam se reunir para dialogar e organizar o trabalho pedagógico (Brasil, 2009). A falta de conexão entre esses profissionais para essa metodologia colaborativa pode causar consequências no desenvolvimento de práticas convincentes e efetivas para o ensino inclusivo.

Milanesi (2012) relatou que a ação colaborativa entre esses professores é bem distinta, pois o professor da classe comum detém o conhecimento dos conteúdos base do currículo do ano em que o aluno se encontra; por sua vez, o da educação especial vem a colaborar com as técnicas e práticas específicas aos alunos PAEE. O mesmo autor sinalizou que, para que essa articulação entre os professores ocorra, precisam ser transpostas barreiras atitudinais para acontecer o envolvimento de ambos em um trabalho colaborativo, para o desenvolvimento dos alunos da educação especial, também para ajudar a turma toda.

Nesse contexto, observa-se uma grande necessidade de instituir o planejamento, a execução e a avaliação das atividades de forma estruturada. No entanto, a falta de organização do tempo para o planejamento, além da curta carga horária de muitos professores, dificulta esse processo.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) exige trabalho contínuo por parte do AEE, baseado em ações colaborativas. Nesse processo, professores das diferentes áreas do conhecimento, em parceria com professores especializados, atuam de forma compartilhada com o aluno, ao mesmo tempo em que se articulam com a equipe pedagógica, a gestão escolar e toda a comunidade educativa. O trabalho colaborativo tem início com a identificação das potencialidades e necessidades dos alunos. A partir disso, a atuação conjunta busca promover adequações necessárias em estratégias, recursos, suportes, atividades e formas de avaliação, garantindo que os alunos atendidos pelo AEE recebam um ensino efetivo e inclusivo (Paraná, 2024).

*É essencial um bom planejamento e a troca de informações sobre os alunos, para que possamos trabalhar juntos e identificar suas dificuldades e necessidades de aprendizagem (Professora C1).*

*Em todos os sentidos, é muito importante trabalhar juntos para realizar o planejamento, porque sem o professor que é especialista na área não teria como, porque ele te abre um leque maior do que qualquer outro professor, no momento de planejar (Professora C3).*

A respeito das questões sobre como trabalhar para promover a inclusão na possibilidade da colaboração entre os professores, Marin e Maretti (2014) levantaram dúvidas, tais como: quais metodologias de ensino melhor se adequam à perspectiva da inclusão? Quais recursos são necessários? O que é imprescindível para garantir a aprendizagem? Quais as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender à diversidade do alunado sem promover discriminação? As mesmas autoras responderam que *o ensino colaborativo é um caminho a ser escolhido*. Em vista disso, torna-se evidente a importância de ações conjuntas entre os professores para promover um ambiente inclusivo. A partir desse posicionamento, observa-se que, embora existam barreiras, como a falta de tempo e organização, é possível superá-las por meio de um compromisso coletivo.

## 5.2 CATEGORIA 2: DIVERSIDADE E EQUIDADE

A diversidade e equidade apresentam-se como pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Com os dados coletados nas entrevistas, revelaram-se três subcategorias relevantes: *Respeito e Igualdade nas Diferenças*, *Formação Docente: adaptação/flexibilização curricular*, e *Trabalho Colaborativo: desafios e possibilidades da colaboração entre professores*. Na sequência, apresentamos algumas concepções dos participantes relacionando os resultados com as abordagens teóricas.

*O aluno de sala de recurso, é claro, ele vai ter os limites dele. Então, sempre comparar o aluno com o próprio aluno. Imagina os avanços que ele teve, né? (Teve poucos, mas teve. Ótimo, né?) Porque se nós formos equipararmos ele com a turma, ele nunca vai conseguir estar no nível da turma. Então, nós temos que ter essa consciência. O importante é ele estar avançando, né? E você percebendo os avanços (Professora C1, 2024).*

*Independentemente do nível de aprendizagem que ele esteja, ele tem que estar participando, ele tem que estar integrado dentro de todos os espaços da escola. Em todas as disciplinas, independente das disciplinas mais complexas, mais fáceis, né? Para aquele aluno, para aquele nível de aprendizagem que ele apresenta. Então, se eu adaptar aqui e apresentar essa proposta, eles podem aprender e os outros podem fixar melhor esse ponto de vista. Seria abranger toda a diversidade. A gente, dentro da sala de aula, consegue entender em que nível que ele está de aprendizagem, o que ele sabe e o que ele não sabe fazer. Como que ele consegue fazer, ele consegue fazer com apoio, sem apoio? Não existe uma receitinha que a gente vai entregar para cada um e vai falar, vai dar certo (Pedagoga B2, 2024).*

A experiência e o convívio com a diversidade no meio escolar proporcionam aos professores vivenciarem as peculiaridades das pessoas e apropriarem-se de certas características que são elementares, ao considerarmos a equidade. Conforme destaca Mendes (2015, p. 29),

Se a diversidade é reconhecida enquanto algo natural e que deve ser respeitada, reconhece-se também o princípio da equidade, da diferença dentro da igualdade. Nesta perspectiva, a diferença não é vista como algo negativo, mas sim como algo que deve ser identificado para que as pessoas tenham oportunidade de vivenciar a igualdade dentro da diferença.

A relação entre diversidade e equidade reforça o reconhecimento das diferenças, buscando oferecer condições que respeitem as particularidades de cada pessoa. Por conseguinte, reconhecer e valorizar a diversidade torna-se indispensável para construir ambientes mais inclusivos, que as diferenças sejam respeitadas e consideradas naturalmente na convivência entre as pessoas.

Com a visão da inclusão escolar, que integra os alunos com deficiência no ensino comum, fornecendo apoio e recursos pertinentes, o reconhecimento da diversidade e o incentivo à equidade são fundamentais para essas práticas na escola. A diversidade vem a enriquecer o ambiente escolar e o aprendizado, enquanto a equidade vem assegurar que cada aluno tenha suporte necessário para superar desafios e conseguir êxito na área acadêmica e pessoal. Nesse cenário, a educação inclusiva e a especial andam juntas, no sentido de trabalhar e promover um ambiente educacional justo e acolhedor.

### **5.2.1 Subcategoria Respeito e Igualdade nas Diferenças**

O respeito às diferenças e a promoção da igualdade são fundamentos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No âmbito educacional, apesar dos avanços e das lutas pelos direitos à educação equitativa, ainda enfrentamos barreiras que dificultam a concretização de uma educação plenamente inclusiva. Nesse viés, garantir uma educação acessível a todos, independentemente das características ou especificidades de cada aluno, é imprescindível respeitar as diferenças e fomentar a igualdade no ambiente escolar. Conforme Candau (2002, p. 128), “a igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os ‘mesmos’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade”.

O respeito e igualdade nas diferenças emerge como eixo principal para a compreensão dos desafios e possibilidades do trabalho colaborativo para transformar a realidade por meio do reconhecimento mútuo e da convivência respeitosa. Nesse viés, a importância de professores se colocarem em pé de igualdade no ambiente escolar e saberem olhar para os alunos, sugerindo observação atenta aos componentes da classe, exige disponibilidade permanente aos alunos e uma série de qualidades e virtudes. Conforme pontua Freire (2017, p. 118), “qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça”.

Em vista disso, observa-se que os professores precisam estar atentos à diversidade presente em suas turmas, buscando compreender as especificidades de cada aluno. Esse olhar sensível e reflexivo é primordial para o planejamento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos, com ênfase especial àqueles pertencentes ao PAEE. À luz da concepção expressas pela diretora e pelas pedagogas da escola pesquisada, evidencia-se uma compreensão sobre o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial.

As falas da diretora e das pedagogas revelam uma concepção que destaca o compromisso coletivo com a criação de um ambiente escolar acolhedor e participativo para todos os alunos.

*O trabalho com os alunos da Sala de Recurso é muito mais abrangente, muito e muito mais minucioso. As pessoas precisam se engajar mais na educação especial. Na verdade, é os profissionais que precisam mesmo se engajar para que aconteça uma inclusão mais verdadeira. E nós também temos esse olhar de cuidar, de tentar deixar eles à vontade, de tentar deixar eles num ambiente que eles se sintam pertencentes, sendo acolhedor. A gente orienta muito as inspetoras. Não deixe, se vocês veem algum aluno, seja qual for, mas em especial esses que precisam de mais cuidado, para que não fiquem muito isolados, sozinho, que nos comunique para a gente olhar, ver o que está acontecendo, para tentar deixar eles o mais inclusos possível. Juntos com os outros (Diretora A1, 2024).*

*Eu entendo a inclusão como criar condições para mobilizar o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Seria nesse sentido. Dentro das especificidades que cada um tem (Pedagoga B1, 2024).*

*Então, eu entendo a inclusão como fazer parte daquele ambiente, fazer parte daquela sala, fazer parte do dia a dia da escola em todos os momentos. Independentemente do nível de aprendizagem que ele esteja, ele tem que estar participando, ele tem que estar integrado dentro de todos os espaços da escola. Em todas as disciplinas, independente das disciplinas mais complexas ou mais fáceis, né? Para aquele aluno, para aquele nível de aprendizagem que ele apresenta. Mas eu acredito que é isso (Pedagoga B2, 2024).*

Nesse cenário, é essencial que os professores e todos os envolvidos no ambiente escolar cultivem um olhar atento e inclusivo para cada aluno, reconhecendo que nenhum deles

é igual ao outro. É necessário ter consciência dessa diversidade ao trabalhar com os alunos, e durante o planejamento pedagógico, criar organização de maneira a propor práticas que contemplem as necessidades de todos os que integram esse processo. A partir disso, o ambiente escolar pode se tornar um espaço mais acolhedor e equitativo, respeitando as diferenças, onde a diversidade é valorizada como ponto de partida para o aprendizado e a convivência.

Para incluir o aluno PAEE, é necessário garantir não somente a matrícula na instituição, mas seu aprendizado e o suporte especializado à equipe pedagógica.

As autoras Zerbato e Mendes (2018) destacam que, em sala de aula da escola, encontramos nos alunos diversas características, interesses, estilos cognitivos, que podem ser expressos de melhor forma por meios visuais, por intermédio da escrita ou da oralidade. Assim, compreendemos que nem todos os alunos aprendem da mesma forma, por isso é necessário analisar o desenvolvimento de cada estudante, suas necessidades, potencialidades e limitações. É por meio da observação do aluno que será possível identificar os fatores que favorecem o processo de aprendizagem.

Ainda, (Zerbato e Mendes (2018, p. 154) definem que as “práticas inclusivas como sendo a forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado”.

Sob toda essa perspectiva, é possível perceber que todos os envolvidos no ambiente escolar devem adotar um olhar atento para cada aluno, identificando suas potencialidades e necessidades, como enfatizam os participantes C2, B1 e A1.

*É importante que o professor da sala de recurso estar sempre junto com o professor de sala de aula, isso é importante. Tem que ter uma ponte entre eles, um acesso (Professora C2, 2024).*

*Precisa de uma mobilização da gestão escolar, da equipe pedagógica. Então, sempre vai partir dessa gestão. É ela que precisa propor as discussões, as reflexões, criar estratégias para envolver as pessoas (Pedagoga B1, 2024).*

*Se não tivermos o engajamento da maioria das pessoas para que aconteça essa rede de apoio para o estudante da inclusão, nós não vamos ter resultado. Nós precisamos da família que entenda. Nós precisamos da família que dê o apoio nas atividades que vão para casa. Nós precisamos ter o entendimento do professor, do funcionário (Diretora A1, 2024).*

Trabalhar em colaboração permite traçar metas em um planejamento colaborativo que respeite as particularidades de cada aluno, promovendo a inclusão escolar pautada na equidade.

### 5.2.2 Subcategoria Formação docente: adaptação/flexibilização curricular

A formação continuada e a colaboração entre os profissionais da educação são alicerces fundamentais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e eficiente. No meio educacional, a troca de experiências, o trabalho em equipe e o aperfeiçoamento constante dos conhecimentos do professor são indispensáveis para atender às demandas da diversidade presente nas salas de aula, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

A adaptação e a flexibilização curricular, são necessárias para promover a equidade no processo educacional. Essas estratégias visam a garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades específicas, possam acessar e participar de forma plena das atividades escolares.

A legislação brasileira pressupõe que os alunos da educação especial sejam ensinados, preferencialmente, nas classes da rede comum de ensino, e recebam atendimento, no contraturno, nas salas de AEE (Brasil, 2008), quando adequado para eles. No entanto, para muitos desses alunos, é necessária a adaptação ou flexibilização das atividades ou avaliações, de modo que o currículo escolar se torne adequado às suas necessidades.

Os nove professores participantes da pesquisa, principalmente aqueles que compõem o corpo docente do sexto ano do Ensino Fundamental, consideram de grande importância o trabalho colaborativo entre os professores para atender à diversidade na escola. Segundo a visão dos participantes,

*Então, ter o trabalho em parceria, o trabalho dialogado, ele é fundamental. No caso da inclusão, ele vem no sentido de fortalecimento, eu vejo. Tanto para o professor que está no dia a dia da sala comum quanto para o professor de sala de recursos. Então, é fundamental esse estreitamento de relação (Pedagoga B1, 2024).*

*Eu acho que é fundamental. E não adianta, todo o trabalho dentro da escola, ele é coletivo. Se você vai trabalhar em disciplina, você tem que ser coletivo. Se você vai trabalhar em inclusão, você tem que ser coletivo. Se você vai trabalhar melhora da aprendizagem nos Anos Iniciais, nos Anos Finais, é um trabalho coletivo (Pedagoga B2, 2024).*

*É de grande importância. Sem o trabalho colaborativo, nós não conseguimos prosseguir, porque a gente não tem, assim, o diagnóstico de todos os alunos. E com a pessoa que trabalha nessa área, ela já passa para a gente o laudo, tudo certinho, você consegue desenvolver seu trabalho melhor (Professor C3, 2024).*

*É importante porque a gente só consegue quando a gente tem uma equipe boa. Porque a gente sozinha em sala não consegue. E aqui na escola, você tem apoio e tal, da professora da sala de recurso e da pedagoga (Professora C4, 2024).*

No entanto, o tempo para planejamento, a fim de viabilizar a adaptação ou flexibilização curricular, é um ponto desafiador no ambiente escolar, por exigir um plano de aula estruturado para promover a participação e a aprendizagem dos alunos.

Esses professores apontaram dificuldades no planejamento de estratégias das quais os alunos possam participar, também, na elaboração de atividades que motivem e promovam essa participação, com flexibilização ou adaptação de atividades e avaliações, para o atendimento dos alunos PAEE. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de um trabalho colaborativo mais estruturado no ambiente escolar, permitindo a troca de conhecimentos entre os professores. Esse processo contribuiria para um planejamento pedagógico mais inclusivo, garantindo que todos os alunos tenham acesso equitativo ao currículo por meio da adaptação ou flexibilização das atividades.

Na percepção dos professores entrevistados do Ensino Fundamental II, é perceptível que eles encontram dificuldades nas nomenclaturas existentes em relação ao currículo, na questão de flexibilizar e adaptar atividades ou avaliações.

Em contrapartida, na concepção da direção e pedagoga da instituição, observa-se que é essencial que o professor demonstre interesse genuíno em compreender as necessidades e particularidades dos alunos da educação especial. Isso requer ir além de modelos pedagógicos baseados na homogeneidade em sala de aula, adotando estratégias que respeitem a diversidade e promovam uma prática inclusiva e equitativa.

Com base nas informações coletadas nas entrevistas com a Diretora A1 e a Pedagoga B1 da instituição pesquisada, foi possível identificar certo desinteresse por parte dos professores em participar das ações de formação voltadas à melhoria do atendimento à educação especial. Ademais, os relatos da Diretora e da Pedagoga reforçam a baixa adesão dos professores às iniciativas formativas oferecidas, evidenciando uma preocupação central na implementação de práticas inclusivas na referida instituição.

*Eu percebo, assim, quando a gente conversa, que a nossa escola, ela tem um diferencial. Ela tem um olhar já de todas as partes, né? Exceto os que não têm afinidade com essa situação. Já tem os que não têm afinidade, que a gente tem que meio uma forçada para a pessoa entender a necessidade de atuar na inclusão da educação especial.*

*-Com esses estudantes. Os professores, eles têm essa barreira de falar que eu não sou formada. Formada a maioria não é, mas a gente precisa fazer a nossa formação em serviço. Entender, ler, olhar aquele problema, olhar aquela dificuldade e tentar estudar para poder lidar com a situação na prática. Porque, agora existe formação em serviço. Existe bastante na educação especial, né? Relacionada à educação por um todo. Mas tem muitos professores que não correm atrás, não se interessam em fazer, né? É uma certa resistência, né? Porque daí ele tem aquela... Eu sou formada nisso, então eu não vou abrir o meu campo de atuação. Porque não é assim que*

*funciona mais hoje, no mundo que nós estamos vivendo, nesse mundo moderno (Diretora A1, 2024).*

*A gente já avançou um pouco, mas temos muitos desafios. Porque é muito normal os professores falarem que eu não sou especialista nessa área. Eu não tenho conhecimento sobre inclusão. Eu não tenho conhecimento sobre especificidade do aluno. Eu não sei trabalhar. Mas às vezes, não tem o interesse também. Como se ele não quisesse se sentir responsável (Pedagoga B1, 2024).*

Nessas circunstâncias, para que práticas inclusivas sejam efetivamente implementadas, torna-se imprescindível maior dedicação desses profissionais ao ensino que contemple a diversidade em sala de aula, considerando essa concepção como essencial para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Conforme Tannús-Valadão (2013) afirma, muitos profissionais não relacionam sua dificuldade para ensinar com a dificuldade do aluno em aprender, e acabam se apoiando no modelo médico de deficiência, que foca no problema do aluno, e não em contingências mais amplas, impedindo que adequações sejam realizadas.

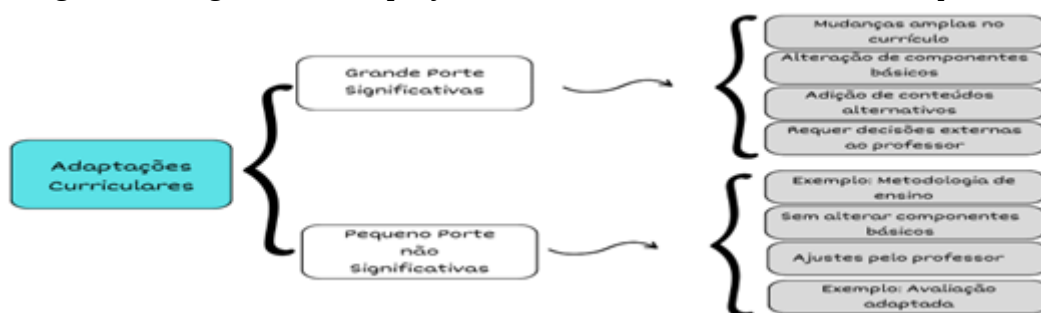
Assim, surge um ponto crítico no cenário educacional, a tendência de muitos professores em dissociarem sua dificuldade de ensinar da dificuldade do aluno em aprender. Colocam a ênfase no problema do aluno, considerando o único responsável por suas dificuldades.

Segundo Garcia e Michels (2018, p. 63), nas discussões curriculares, tanto as políticas quanto as produções acadêmicas consultadas pelas autoras defendem “um currículo comum acessível de forma individualizada”, ressaltando a natureza não substitutiva da educação especial. Essas abordagens sustentam-se por uma perspectiva inclusiva, integrando um enfoque educacional e escolar que valorize a diversidade e especificidade de cada aluno.

Tornar o currículo flexível ou adaptado depende das especificidades de cada aluno, identificando a melhor forma de acesso ao currículo dentro de um ponto de vista inclusivo. Quanto à adaptação curricular, conforme Heredero (2010), há aquelas se apresentam como prática curricular alinhada à expectativa inclusiva, como forma de efetivação da inclusão escolar.

As adaptações curriculares podem ser classificadas como de pequeno porte não significativas; e as de grande porte são significativas, como podemos ver na sequência, no diagrama da figura na página seguinte.

Figura 7 - Diagrama de Adaptações Curriculares de Grande Porte e Pequeno Porte



Fonte: elaborada pela autora com informações de Aranha (2000) e Heredero (2010).

As adaptações e flexibilizações curriculares são necessárias para atender às peculiaridades de cada aluno, ajustando o currículo comum para garantir condições educacionais que possibilitem o acesso ao conhecimento em igualdade com os demais colegas (Aranha, 2000).

Silva e Kuhlkamp (2020), percebendo inquietações no ambiente escolar, desenvolveram uma pesquisa nos diversos estudos e produções de teses e dissertações sobre as terminologias e os conceitos adaptação ou flexibilização. As autoras verificaram que as adaptações curriculares visam ao atendimento aos alunos com deficiência, com o devido respeito às suas características em termos de tempo, interesse e ritmo de aprendizagem. Se a escola é inclusiva, deve ensinar a todos e a cada um. É sob essa circunstância que se constata que não bastam as adaptações curriculares, é preciso ir além. Assim, “a partir de 2010, há uma crescente exaltação da ideia de flexibilidade para pensarmos a escola e os processos pedagógicos de todos, e não mais exclusivamente dos alunos com deficiências” (Silva; Kuhlkamp, 2020, p. 168).

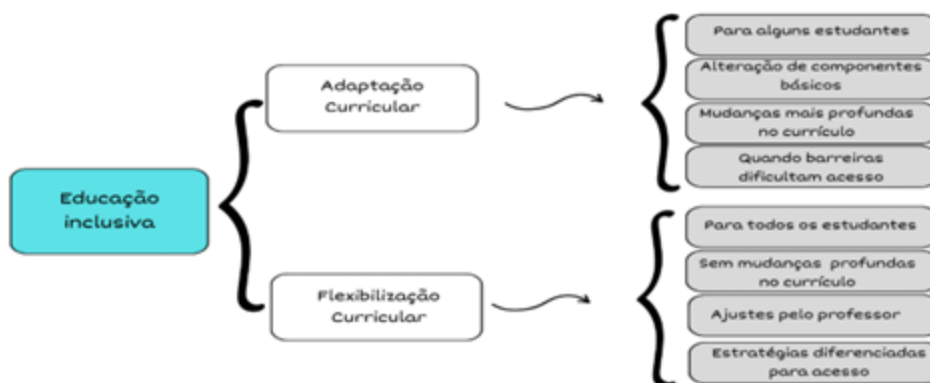
Lopes (2008) esclarece que, no contexto da educação inclusiva, portanto, pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educacionais de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno.

Nesse viés, a perspectiva da inclusão escolar é abrangente e requer a colaboração de todos os envolvidos, em um esforço coletivo para alcançar um objetivo comum. Esse objetivo é pautado em metodologias e estratégias de ensino que valorizem a diversidade, garantindo que o aprendizado seja acessível e direcionado para todos os alunos.

Fonseca, Capellini e Lopes Junior (2010) definem a flexibilização curricular como direito de todos os alunos e a adaptação como direito de alguns, o que explicam a partir da estrutura ou do nível dos arranjos pedagógicos realizados para acessar o currículo. Nessa

direção, as flexibilizações curriculares não demandam alterações profundas no currículo, mas a adoção de estratégias diferenciadas para viabilizar seu acesso. Por outro lado, as adaptações são implementadas quando a deficiência representa uma barreira para a acessibilidade ao currículo.

Figura 8 - Diagrama de Adaptação e flexibilização curricular



Fonte: elaborada pela autora com informações de Lopes, Capellini e Lopes Junior (2008, 2010).

Nessa estrutura, para que a educação inclusiva se concretize no ambiente escolar, é necessário que os professores adotem um olhar sensível à diversidade. Além disso, é indispensável a concretização da importância de planejar e desenvolver estratégias de forma colaborativa, visando a promover uma educação equitativa e acessível a todos. Observa-se, por meio da nuvem a seguir, os termos mais destacados pelos professores para evidenciar a valorização de prática pedagógica que considerem as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Figura 9 - Palavras dos participantes sobre a concepção de práticas pedagógicas inclusivas



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

O trabalho colaborativo é um caminho que pode auxiliar os professores nessa trajetória, pois por meio da troca de saberes entre ambos, é possível desenvolver estratégias flexíveis ou adaptativas para atender às especificidades de cada aluno.

### **5.2.3 Subcategoria Trabalho Colaborativo - Desafios para os Professores**

Com relação ao trabalho colaborativo no ambiente escolar, verificamos desafios que os professores enfrentam para realizá-lo com eficiência. Essa estratégia visa a promover uma abordagem de ensino inclusivo, criando um ambiente de troca de ideias e experiência entre professores. Desse modo, o trabalho é dividido de maneira colaborativa, permitindo que cada educador contribua com seus saberes específicos na busca de um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos. Esse processo torna-se ainda mais necessário quando se trata em atender às especificidades dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a uma educação abrangente e que possam desenvolver plenamente seu potencial.

Os diretores, pedagogos e professores da instituição pesquisada expuseram situações desafiadoras para a efetivação de um trabalho colaborativo eficiente no ambiente escolar, que são constantes e impactam diretamente na efetividade do ensino. Para ilustrar essa realidade de forma mais evidente, o quadro 9, na página seguinte, apresenta uma visão detalhada dessa situação, em duas perguntas diretamente focadas no estudo. Os desafios para o trabalho colaborativo foram discutidos com os nove professores participantes da pesquisa. A maioria (sete professores: A2, B2, C1, C2, C3, C4 e C5) destacou a falta de tempo para planejamento conjunto como principal desafio, enquanto dois apontaram dificuldade relacionadas a aspectos estruturais e organizacionais do ambiente escolar.

A falta de tempo para planejamento como desafio central para dialogar e planejar de forma colaborativa reduz a possibilidade de oferecer um atendimento mais individualizado e adequado às necessidades dos alunos. Por conseguinte, há evidências de certa urgência de implementação de estratégias que venham a favorecer momentos de planejamento colaborativo, visando à promoção de práticas inclusivas.

Os dados do Quadro 9, na página seguinte, evidenciam que, embora o trabalho colaborativo seja indispensável para fortalecer a inclusão escolar e promover a troca de conhecimentos, sua efetividade é comprometida por fatores como incompatibilidade de horários, escassez de materiais adaptados, lacunas na formação docente e falta de compreensão sobre inclusão. Tais elementos indicam a necessidade de estratégias que favoreçam o planejamento colaborativo e práticas pedagógicas equitativas.

Quadro 9 - Trabalho colaborativo e os desafios ressaltados pelos participantes da pesquisa

| Perguntas                                                             | Participantes e Respostas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -Qual a importância do trabalho colaborativo para a inclusão escolar? | <p><b>Diretora A1-</b> O trabalho colaborativo é primordial e essencial. Se não tivermos o engajamento da maioria das pessoas envolvidas para que aconteça essa rede de apoio para o aluno da inclusão, nós não vamos ter resultado.</p> <p><b>Subdiretora A2-</b> O trabalho colaborativo ainda está em fase de desenvolvimento, pois os professores não têm o hábito de trabalhar coletivamente. Há necessidade de estreitar a relação entre os professores para que a inclusão seja eficiente.</p> <p><b>Pedagoga B1-</b> O trabalho colaborativo contribui para fortalecer a inclusão escolar, promovendo a troca de conhecimentos entre professores, equipe pedagógica e especialistas, melhorando o atendimento aos alunos.</p> <p><b>Pedagoga B2-</b> O trabalho colaborativo é primordial para a inclusão escolar, pois permite a troca de conhecimentos entre gestão, equipe pedagógica e professores, sendo necessário para as práticas inclusivas.</p> <p><b>Professora C1-</b> O trabalho colaborativo é fundamental para a inclusão escolar, facilita a compreensão das dificuldades específicas dos alunos. Um bom trabalho colaborativo permite que os professores se unam para desenvolver atividades adequadas e proporcione um ambiente mais inclusivo.</p> <p><b>Professora C2-</b> O trabalho colaborativo é importante para a inclusão escolar, permitindo a troca de informações entre os professores da sala de aula e o professor da sala de recursos, garantindo um ensino mais adaptado às necessidades dos alunos.</p> <p><b>Professora C3-</b> O trabalho colaborativo é importante para a inclusão escolar, permitindo que os professores recebam orientações dos especialistas, facilitando a adaptação das atividades e garantindo um ensino eficiente para os alunos da educação especial.</p> <p><b>Professora C4-</b> O trabalho colaborativo é importante, pois permite que professores, equipe pedagógica e gestão alinhem estratégias para atender melhor os alunos.</p> <p><b>Professor C5-</b> O trabalho colaborativo é muito importante para a inclusão dos alunos. A colaboração com o professor de educação especial é fundamental para adaptar e flexibilizar atividades de forma mais adequada. Sem esse suporte, os professores da sala comum teriam muita dificuldade em atender minimamente os alunos com necessidades educacionais especiais.</p> |
| -Quais são os desafios para o trabalho colaborativo?                  | <p><b>Diretora A1-</b> Há necessidade de compressão das diferenças dos alunos pelos professores, para contribuir efetivamente.</p> <p><b>Subdiretora A2-</b> Falta de alinhamento na hora-atividade entre os professores da sala comum e da SRM; Professores que lecionam em várias escolas, o que impede a participação frequente em encontros pedagógicos; Prioridade nas reuniões escolares para a instituição onde o professor tem maior carga horária, deixando alguns professores menos envolvidos onde tem menos; Escassez de tempo para planejamento, escassez de materiais adaptados e acompanhamento individual dos alunos.</p> <p><b>Pedagoga B1-</b> falta de compreensão sobre inclusão e trabalho colaborativo, resistências dos profissionais, receio de fiscalização e necessidade de maior envolvimento e alinhamento entre equipe pedagógica e professores.</p> <p><b>Pedagoga B2-</b> Os desafios são a falta de formação dos professores sobre inclusão e trabalho colaborativo, a resistência à adaptação e flexibilização de conteúdos e a escassez de tempo para planejamento e colaboração entre professores e especialistas.</p> <p><b>Professora C1-</b> A falta de tempo, os professores costumam ter muitas aulas e não dispõem de momentos para se reunir e discutir sobre os alunos e suas necessidades, a incompatibilidade das horas-atividade entre os professores também é uma barreira.</p> <p><b>Professora C2-</b> Os principais desafios para o trabalho colaborativo são a falta de tempo e a incompatibilidade de horários entre os professores, dificultando a comunicação e a troca de informações sobre os alunos.</p> <p><b>Professora C3-</b> A falta de tempo para planejamento, a escassez de materiais adaptados e a necessidade de mais formações para os professores.</p> <p><b>Professora C4-</b> A aceitação dos colegas para participar e ajudar em atividades conjuntas, e a falta de tempo para realizar mais ações colaborativas.</p> <p><b>Professor C5-</b> Falta de tempo, falta de preparação específica, professores das disciplinas comuns não possuem formação adequada, as adaptações acabam sendo padronizadas para todos os alunos, em vez de serem personalizadas conforme as necessidades individuais.</p>                                                                                                                     |

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Os dados apresentados no quadro 9 possibilitam compreender a concepção dos nove participantes da pesquisa acerca da contribuição do trabalho colaborativo, considerando de grande importância e necessário para o fortalecimento da inclusão escolar, promovendo a troca de conhecimento entre eles, para o planejamento e desenvolvimento de estratégias adaptadas, permitindo a elaboração conjunta de atividades adequadas por meio do apoio mútuo. Dessa maneira, a aproximação entre os professores é estimulada, destacando-se a necessidade de seu fortalecimento entre os envolvidos para melhorar a eficácia das ações inclusivas.

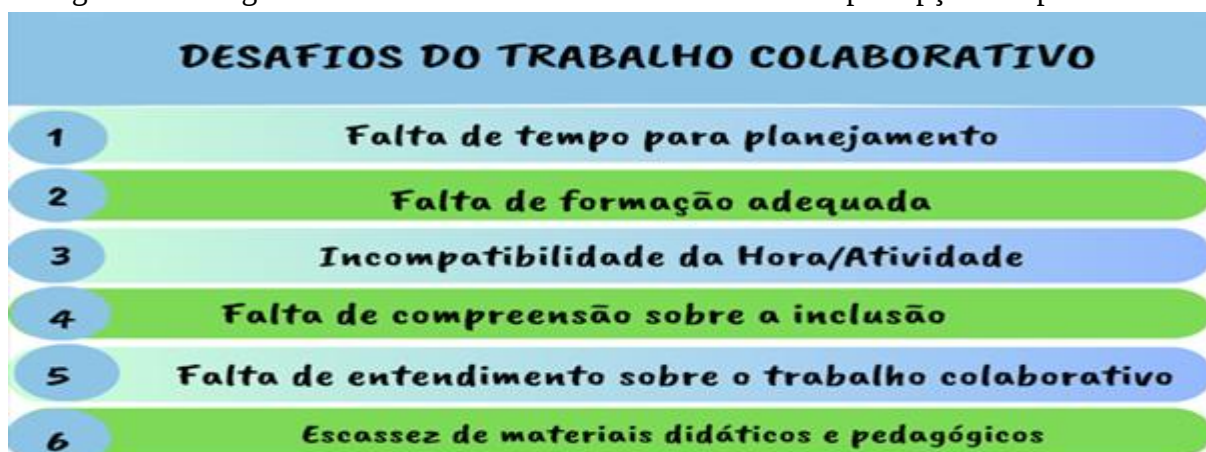
Segundo Duarte, Pinto e Barreiro (2017), o trabalho colaborativo deve ser compreendido como um processo de mão dupla, no qual as contribuições se articulam e se retroalimentam, promovendo o desenvolvimento, o respeito entre os participantes e a valorização das experiências individuais, possibilitando que cada integrante construa seus próprios significados a partir dessas vivências.

No quadro 9 também são evidenciados os principais desafios que influenciam a eficácia dessa prática, incluindo situações como a falta de tempo, a formação dos professores, a incompatibilidade da hora/atividade, a escassez de materiais didáticos/pedagógicos adaptados, e a falta de compreensão sobre inclusão e trabalho colaborativo. A partir dessas informações, torna-se possível refletir sobre estratégias que possam promover a colaboração, tornando o ambiente escolar mais integrado e inclusivo.

Quando os nove professores participantes foram questionados sobre os desafios do trabalho colaborativo, suas respostas evidenciaram diferentes dificuldades enfrentadas no dia a dia. Dentre esses desafios apontados, a falta de tempo para planejamento foi mencionada por sete professores (A2, B2, C1, C2, C3, C4 e C5), destacando-se como principal desafio. Para três professores (B2, C3 e C5), a falta de formação adequada e a incompatibilidade da hora-atividade evidenciam dificuldade na organização do tempo destinado à colaboração. Três professores (A1, B1 e B2) mencionaram a falta de compreensão sobre a inclusão e entendimento sobre o conceito do trabalho colaborativo. Por fim, dois professores (A2 e C3) mencionaram a escassez de materiais didáticos e pedagógicos como um fator limitante para a realização efetiva do trabalho colaborativo.

Ao analisar as respostas dos professores, percebemos que alguns não mencionaram desafios específicos ou apresentaram respostas que fugiram do contexto proposto. Para a compreensão mais clara dessa questão, a figura 10, na próxima página, apresenta esses desafios de forma esquematizada.

Figura 10 - Diagrama de Desafios do trabalho colaborativo na percepção dos professores



Fonte: elaborada pela autora.

Os dados apontam que a falta de tempo para planejamento é o principal desafio revelado pelos participantes, destacando-se como preocupação unânime no ambiente escolar na percepção dos professores. Em seguida, foram identificados outros desafios significantes, como a deficiência na formação dos professores, a organização ou incompatibilidade da hora-atividade, a falta de compreensão sobre a inclusão e o entendimento sobre o conceito do trabalho colaborativo, e por fim, a escassez de materiais didáticos e pedagógicos.

**Desafio 1-** Falta de tempo para planejamento: mencionada por sete professores (A2, B2, C1, C2, C3, C4 e C5), esse desafio compromete a colaboração necessária para o diálogo sobre os alunos e o desenvolvimento de aulas que atendam às suas especificidades. Durante o planejamento escolar, é de grande importância que os professores troquem ideias entre si, pesquisem e reflitam sobre estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, promovendo um ensino inclusivo e acessível. Na página seguinte, a figura 11 permite observar a percepção dos sete professores quanto à necessidade de tempo para planejar.

Figura 11 - Fala dos professores sobre o tempo para planejamento

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prof A2 | <i>"Acho que o principal desafio é a questão do tempo, porque o tempo para o professor é escasso para estar planejando e elaborando materiais e até mesmo pensando na situação de aprendizagem dos alunos em sala de aula para o professor dar atenção individual esse tempo é pouco".</i>                                                                          |
| Prof B2 | <i>"Eu acho que o tempo é pouco. Porque, para o professor produzir material, refletir sobre o conteúdo dele, olhar como ele pode adaptar, fazer as adaptações, as flexibilizações, ele precisa de tempo. Sem tempo, o professor não consegue fazer isso. E até nós, quando a gente pega algum professor para orientar, eu não consigo, de uma hora para outra".</i> |
| Prof C1 | <i>"O tempo é um dos principais desafios. Muitas vezes, não temos tempo para nos reunir e discutir sobre os alunos, o que dificulta a colaboração entre nós".</i>                                                                                                                                                                                                   |
| Prof C2 | <i>"Um desafio é o tempo e o horário de cada professor no colégio. Que não bate. Daí, você não consegue se comunicar com esse colega. Tendo em vista que ele tem a facilidade. De celular, de WhatsApp, a comunicação, não é mesma coisa. Então essa falta de tempo atrapalha".</i>                                                                                 |
| Prof C3 | <i>"o tempo é curto, porque dependemos de um tempo, digamos assim, três ou quatro vezes mais. Para planejar, a gente precisava um tempo maior para conseguir fazer esses planejamentos".</i>                                                                                                                                                                        |
| Prof C4 | <i>"A falta de tempo, né? O tempo é cordial. A gente queria fazer mais, mas não consegue".</i>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Prof C5 | <i>"Para nós professores precisaria mais tempo para se organizar e planejar, Porque a gente precisa de mais tempo para pensar e realizar".</i>                                                                                                                                                                                                                      |

Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A verificação do tempo para planejamento na escola é um dos desafios mencionados pelos participantes da pesquisa, e tem se mostrado recorrente ao longo dos anos, conforme evidenciado por oito das publicações da BDTD utilizadas como referências Bernardi (2022), Januário (2022), Lima (2021), Martinelli (2016), Miranda (2020), Passos (2022), Pereira (2021) e Toledo (2011). Esses estudos trazem a necessidade de haver um aprimoramento na organização para otimizar a gestão do tempo, para maior eficiência no planejamento das ações. Uma das principais dificuldades na construção do planejamento colaborativo reside na articulação entre todos os envolvidos no processo. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 64), "o tempo é necessário para planejamento e avaliação de ações a serem realizadas em conjunto. É o momento de compartilhar as aulas, as ideias, o currículo, refletir sobre a aprendizagem dos alunos". A ausência desse momento de compartilhamento compromete a efetividade e a integração das ações pedagógicas, prejudicando o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Nesse cenário, compreendemos que o planejamento é primordial para direcionar as aulas no espaço escolar. Conforme Zerbato e Mendes (2018, p. 149), "uma escola inclusiva requer, entre várias situações, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas". Essas autoras também conceituam "as práticas inclusivas" como a "forma de ensinar que pode incluir desde os arranjos dos espaços físicos,

organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 154). De acordo com as autoras, as práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para que o trabalho em sala de aula atenda, de forma convincente, às necessidades de todos os alunos.

O tempo é primordial para os professores refletirem sobre as especificidades de cada aluno, e por meio de um diálogo coletivo constante, eles podem desenvolver estratégias de ensino mais direcionadas e inclusivas, e assim, garantir condições que favoreçam essa reflexão e troca entre professores, que é indispensável para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo.

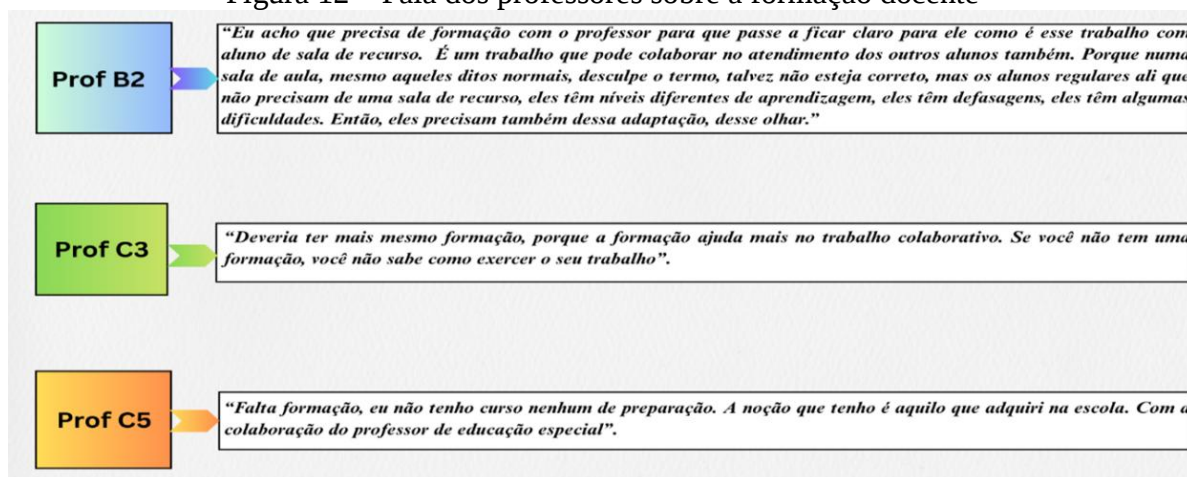
Segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* Vilaronga; Mendes, 2014), é preciso discutir, na escola, questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala comum, para acompanhar o progresso de aprendizagem dos alunos e as metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência.

Em vista disso, considerando a escassez de tempo disponível para o planejamento dos professores, torna-se imprescindível organizar estratégias que possibilitem encontros produtivos entre esses profissionais. Esses momentos de diálogo e colaboração são essenciais para a construção conjunta de aulas eficientes e alinhadas às necessidades dos alunos.

É necessário um olhar para o tempo de planejamento que os professores têm para direcionar e organizar seus trabalhos, pois o Plano Educacional Individualizado dos alunos da educação especial necessita da colaboração dos professores das disciplinas com o professor especialista para traçar objetivos para a aprendizagem dos alunos PAEE.

**Desafio 2-** Falta de formação para os professores: a preparação dos professores é base indispensável para a construção de uma educação de qualidade. A figura 11, na página seguinte, sintetiza o relato dos professores a esse respeito.

Figura 12 – Fala dos professores sobre a formação docente



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A falta de preparação do professor também se ressaltava nas diversas localidades, evidenciada por sete publicações pesquisadas na BDTD (Fagundes, 2022; Bernardi, 2022; Lima, 2021; Machado, 2019; Passos, 2022; Pereira, 2021; Toledo, 2011). Diante disso, vemos a necessidade de políticas direcionadas para promover professores bem capacitados, com conhecimento e ferramentas necessárias para planejar e implementar práticas pedagógicas que atendam às especificidades de todos os alunos, possibilitando que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva. Conforme Saviani (2007, p. 29), “a formação continuada dos professores é uma necessidade imprescindível para a construção e implementação da proposta pedagógica da escola”.

Constata-se que uma proposta pedagógica adequada está ligada ao engajamento e qualificação dos professores. Quando os professores buscam constantemente atualizar e aprimorar suas práticas, tornam-se mais aptos para oferecer um ensino com mais qualidade, ajustado às particularidades dos alunos e às exigências educativas do mundo atual. É por meio desse compromisso com a preparação profissional dos professores que se torna possível garantir uma educação de excelência, preparando o aluno para enfrentar os desafios do presente e do futuro.

Como evidenciado pelos entrevistados, a falta de formação adequada dos professores representa um desafio considerável no ambiente escolar, no que se refere à promoção do trabalho colaborativo e ao planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas e equitativas para os alunos que fazem parte do AEE. Os participantes destacaram a formação dos professores como fundamental para o aprimoramento das práticas em sala de aula, desde que o professor esteja disposto a se engajar ativamente nesse processo, reconhecendo a diversidade presente na

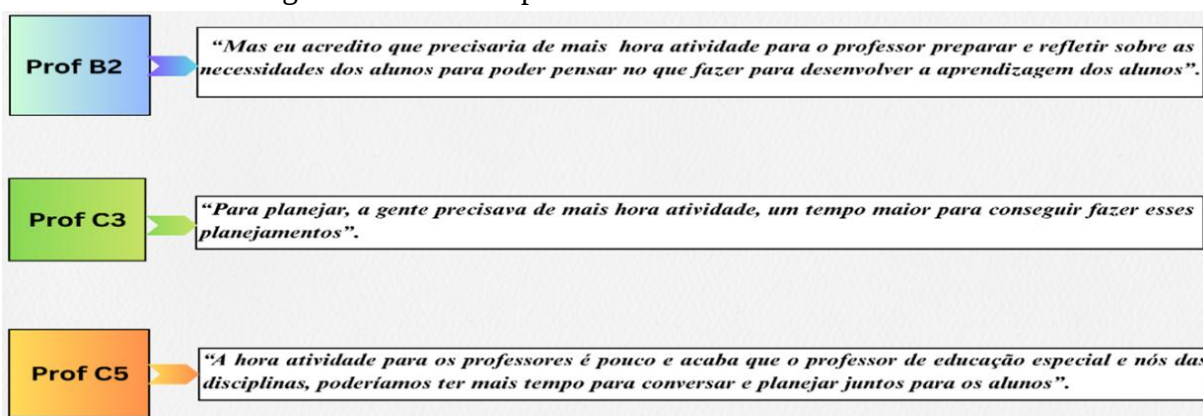
escola e a importância de atender às diferentes especificidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

A escola, como um espaço social, exige um olhar atento à heterogeneidade dos alunos, indo além de uma percepção homogênea, para que possamos alinhar nosso trabalho às realidades e desafios existentes. Na lógica disciplinar, o saber predomina sobre a prática. Conforme Tardif (2008, p. 271), “numa disciplina, aprender é conhecer. Mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”.

Assim, podemos afirmar que é relevante que a escola valorize tanto o conhecimento teórico quanto a experiência prática, garantindo um ensino que dialogue com a diversidade dos alunos, podendo construir um ambiente educacional mais inclusivo e relevante.

**Desafio 3-** Incompatibilidade da Hora-atividade (HA) dos professores: os professores trabalham na rede estadual de ensino, com carga horária de vinte horas aulas semanais, de cinquenta minutos cada aula, cinco das quais são destinadas à hora-atividade para que possam direcionar seu trabalho para planejamento e outros afazeres destinados ao professor. Importa destacar que são várias atribuições aos professores para realizar nesses horários, como está citado nos quadros 3 e 4, atribuições dos professores da SRM e das disciplinas. Diante desse desafio no ambiente escolar, percebemos que é uma barreira significativa para os professores realizarem seus planejamentos e cumprirem com as outras atribuições direcionadas a eles com eficiência. Esse é um problema recorrente, conforme ressaltados pelos participantes.

Figura 13 - Fala dos professores sobre a hora-atividade



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A hora-atividade também é um desafio presente nos estudos pesquisados. Martinelli (2016) ressalta, em sua pesquisa, que não há uma organização prévia para desenvolver a hora-atividade de forma coletiva. O horário destinado para hora-atividade coletiva dos professores

da sala de aula comum coincidia com os atendimentos aos alunos do AEE, com a professora especialista, não sendo possível, portanto, desenvolver o planejamento de modo colaborativo.

Machado (2019) destaca, em seu estudo, que durante a realização de sua pesquisa com os professores, foi perceptível esse desafio no ambiente escolar, pois apesar das oficinas pedagógicas terem sido organizadas conforme a disponibilidade dos professores, o tempo para planejamento conjunto ainda é um desafio, já que os momentos reservados, como a hora-atividade ou intervalos de aulas especializadas, nem sempre são suficientes para um trabalho coletivo e convincente.

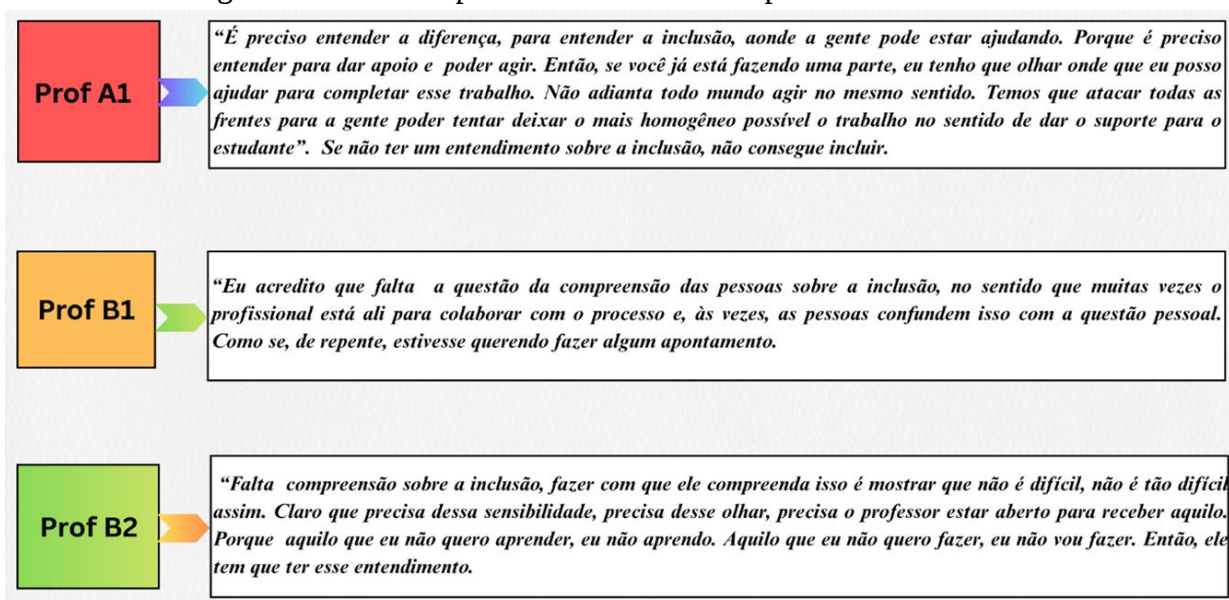
Januário (2022) aponta, em sua pesquisa, que as cinco HA dos professores para cada vinte horas-aula são insuficientes, devido a várias atribuições destinadas a esses profissionais. O trabalho da SRM ocorre em contraturno escolar, o período em que o aluno não está em aula na sala normal, e na maioria das vezes torna-se inviável desenvolver um trabalho coletivo entre os professores da SRM e do ensino comum, pois muitos realizam seus trabalhos em outras instituições. É evidente que o tempo disponível em hora-atividade para que os professores planejem e organizem seus trabalhos continua sendo insuficiente. Essa situação se repete em diferentes regiões do país, como ressaltam os estudos analisados nesta pesquisa.

O planejamento colaborativo consiste na escolha dos conteúdos e das estratégias da prática pedagógica na sala de aula (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014), e permite a troca de conhecimentos e experiências, considerando as características da turma e as especificidades dos alunos. Esse tipo de planejamento é uma proposta necessária para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às necessidades dos alunos. Contudo, a pouca carga horária destinadas às horas-atividade para os professores torna esse processo um desafio. O tempo disponível para planejar é insuficiente, diante de tantas outras atribuições que os professores precisam cumprir na rotina escolar.

Diante desse cenário, torna-se necessário que as instâncias superiores se mobilizem para intermediar a gestão escolar e equipe pedagógica, garantindo uma organização mais eficiente do tempo destinado ao planejamento do professor.

**Desafio 4-** Falta de compreensão sobre inclusão: compreender a inclusão é imprescindível para garantir a participação plena e equitativa de todos os alunos no ambiente escolar, independentemente de suas diferenças.

Figura 14 - Fala dos professores sobre a compreensão da inclusão



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A inclusão consiste na adaptação do ensino para atender a todos os alunos, respeitando as necessidades de cada um, para promover um ambiente acolhedor e com um ensino acessível para todos. Esse desafio é ressaltado em seis trabalhos referenciados para o estudo (Martinelli 2016; Silva, 2018; Pereira, 2021; Lima, 2021; Passos, 2022; Januário, 2022), que deixam evidente a necessidade dos envolvidos nesse processo em se mobilizarem e irem em busca do conhecimento da inclusão para desenvolver ações que venham a promover um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Nessa perspectiva, torna-se necessária a capacitação em serviço para que os professores adquiram mais conhecimentos sobre a inclusão, buscando conceitos claros sobre essa questão tão mencionada no ambiente educacional, mas ainda com falhas de definição por alguns profissionais da educação. Assim, a formação continuada é importante para adquirir conhecimento e refletir sobre a inclusão da diversidade na escola. Quando os professores compreendem as necessidades dos alunos e tomam conhecimento de diferentes estratégias adequadas para atendê-los, a possibilidade aumenta para a efetivação do trabalho colaborativo no ambiente escolar. Martins *et al.* (2006, p. 24) destacam que

Reconhecemos que desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um “passe de mágica”, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando a oferta de respostas adequadas às suas necessidades.

Os autores apontam que os professores podem desenvolver uma nova visão sobre as diferenças entre os alunos, desde que tenham oportunidade para repensar suas concepções e refletir sobre suas práticas pedagógicas no espaço escolar.

A capacitação pode não ser a solução para todos os problemas, pois sabemos quantos desafios a escola vem enfrentando. As carências desse ambiente vão além da capacitação dos professores e envolvem fatores como infraestrutura não apropriada, poucos recursos didáticos, turmas superlotadas, e outros que influenciam no andamento do trabalho do professor.

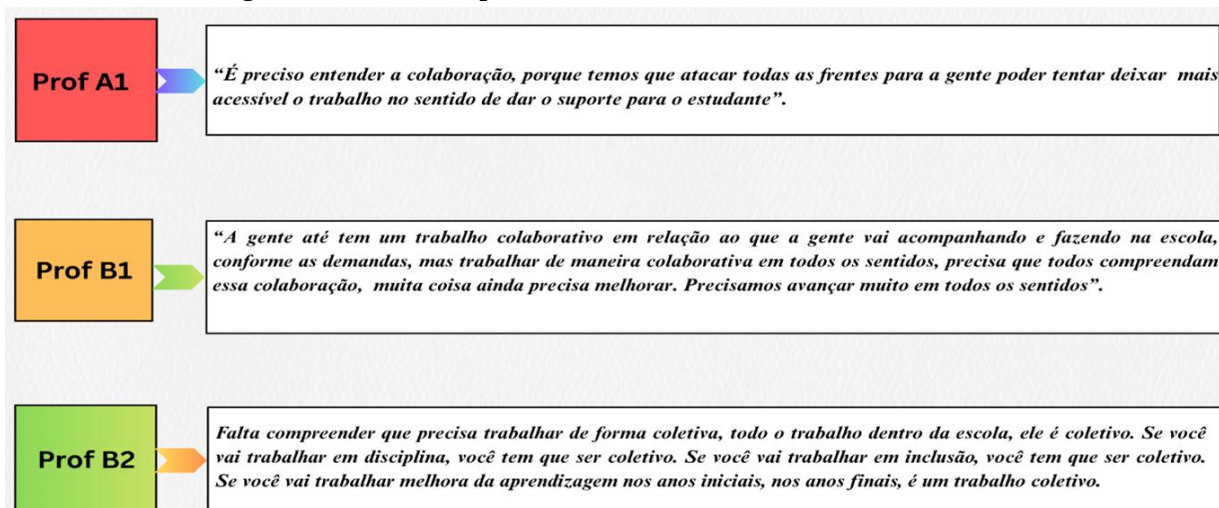
Miranda (2020, p. 174) destaca que, “diante da abrangência do trabalho do professor, é preciso ressaltar que há casos em que, dada a vulnerabilidade vivenciada pelos professores, os alunos e a equipe gestora, é preciso prepará-los para lidar com os desafios cotidianos dentro e fora da escola (Dimensão para a prevenção)”.

Para a efetivação da inclusão, é primordial um esforço colaborativo, que envolva investimentos estruturais e apoio pedagógico, além de uma cultura escolar que valorize a diversidade, promovendo a todos os alunos um ensino equitativo. Conforme Mantoan, (1999, 2001) e Forest (1985), citados por Mantoan (2003), é necessário que as escolas eliminem barreiras arquitetônicas, adotem práticas de ensino adequadas à diversidade, e disponibilizem recursos e equipamentos especializados, garantindo um ambiente acessível e sem discriminação para todos os alunos.

A inclusão exige um compromisso coletivo que vai além do discurso, envolvendo investimentos, suporte pedagógico e uma conduta que valoriza a diversidade. Assim, a inclusão deixa de ser apenas uma meta e se torna uma realidade, assegurando uma inclusão escolar com equidade.

**Desafio 5-** Falta de entendimento sobre o trabalho colaborativo: o entendimento sobre o trabalho colaborativo no ambiente escolar é um dos desafios enfrentados pelos professores, principalmente quando inserida nas circunstâncias da colaboração e da formação do professor. Esse desafio revela-se em dificuldades de diálogo entre colegas, falta de abertura para a troca de ideias, e até mesmo barreiras culturais e institucionais que limitam o trabalho colaborativo.

Figura 15 - Fala dos professores sobre o trabalho colaborativo



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Esse desafio tem sido amplamente discutido em produções acadêmicas. Entre os trabalhos, seis publicações enfatizaram a *dificuldade na colaboração*, também evidenciado por Martinelli e Silva (2016), Pereira e Lima (2021), e Scheitel e Januário (2022), que expuseram em suas pesquisas que essa questão persiste.

Diante desse cenário, torna-se necessária uma mobilização para consciência da equipe diretiva, professores e demais envolvidos no processo educacional, para que estejam conscientes da necessidade de fortalecer a colaboração. Para isso, é perceptível a necessidade de investir em capacitação continuada, na busca de informações para construir um ambiente colaborativo, que dividam responsabilidades no trabalho e planejem em conjunto para promover um ambiente mais inclusivo.

Em um ambiente onde a formação continuada e a construção conjunta de práticas pedagógicas são essenciais para promover uma educação de qualidade, buscar conhecimentos sobre o trabalho colaborativo torna-se um passo indispensável para entender e fortalecer as relações e para alcançar o objetivo comum, que é melhorar a aprendizagem dos alunos.

Reconhece-se que a comunicação interprofissional exige uma conversação solidária, capaz de refletir e fomentar transformações no agir, com vistas à promoção da humanização, da criação e da libertação dos processos de trabalho dos permutantes, de acordo com Freire (2011). A comunicação interprofissional envolve a colaboração entre profissionais das diferentes áreas com o objetivo de alcançar um trabalho mais integrado e eficiente. Para que essa colaboração seja efetiva, é importante que os professores aceitem plenamente o processo e se posicionem de maneira comunitária. Isso significa que o professor deve estar disposto a se

engajar no diálogo, a ouvir e a compartilhar conhecimentos de forma aberta e respeitosa, para se envolver com outro na busca do diálogo para a construção do conhecimento.

Assim, ao se colocar como parte de uma rede colaborativa, é possível construir um aprendizado em que todos os participantes contribuam para o aprendizado do aluno, visando à modificação contínua do conhecimento.

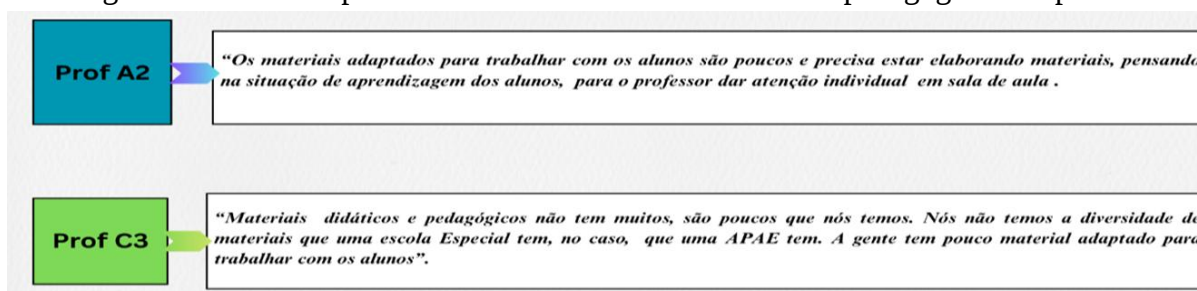
Nesse processo, o conhecimento dos professores sobre o trabalho colaborativo é indispensável, e eles devem se envolver com compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Segundo Capellini (2004, p. 91), “nenhum profissional deverá considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno”.

A troca de conhecimento é indispensável no ambiente escolar, e para que isso aconteça com efetividade, é essencial que o professor esteja disposto a compartilhar e trocar informações com os demais envolvidos. Nesse viés, a definição de ensino colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre os profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas (Rabelo, 2012).

Nesse âmbito, o enfoque colaborativo entre professores apresenta-se como uma alternativa eficiente a ser desenvolvida no ambiente escolar. Essa concepção possibilita a criação conjunta de estratégias pedagógicas, promovendo a troca de saberes e experiências, com o objetivo de alcançar resultados mais eficientes e consideráveis na aprendizagem dos alunos.

**Desafio 6-** Escassez de materiais didáticos e pedagógicos: os recursos, como materiais didáticos e pedagógicos, são elementos fundamentais que devem estar alinhados aos conteúdos trabalhados em sala de aula, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos e apoiando o processo de ensino de forma adequada para cada aluno.

Figura 16 - Fala dos professores sobre materiais didáticos e pedagógicos adaptados



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

É essencial que os materiais didáticos ou pedagógicos acompanhem a etapa de desenvolvimento dos alunos, evitando que se tornem inadequados, como no caso de materiais

infantilizados para alunos mais velhos que necessitam desse suporte. O planejamento do professor deve ser realizado com um olhar abrangente, considerando as necessidades de todos os alunos e selecionando recursos e materiais didáticos e pedagógicos que atendam aos objetivos propostos, despertem o interesse dos alunos e favoreçam a aprendizagem.

A escassez de materiais didáticos e pedagógicos é um dos desafios para o trabalho colaborativo, conforme apontado pelas professoras A2 e C3, quando pontuam a escassez de materiais didáticos e pedagógicos adaptados como um dos desafios para a inclusão, agravada pela falta de preparo, salas lotadas e tempo reduzido para planejamento. Embora existam recursos tecnológicos, como *tablets* e computadores, eles são insuficientes para atender a todos os alunos. Essa limitação impacta diretamente o trabalho colaborativo, uma vez que o tempo disponível para planejamento é reduzido, tornando ainda mais difícil a confecção de materiais que auxiliem os alunos em suas necessidades educativas.

Conforme estabelece a Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC/SEED - PR (Paraná, 2024), as SRM devem contar com mobiliário, equipamentos tecnológicos, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade para atender às escolas estaduais. Entre 2005 e 2013, o MEC forneceu alguns kits de materiais pedagógicos para essas salas. No entanto, desde 2013 esses espaços não recebem a renovação necessária, o que compromete a qualidade do atendimento aos alunos.

Na SRM da instituição pesquisada, constatou-se que os materiais disponíveis necessitam que os professores façam adaptações para utilizá-los. Além de não atenderem plenamente às propostas pedagógicas, muitos desses recursos apresentam sinais de desgaste de uso e do tempo, necessitando de renovação urgente. A atualização e a disponibilização de materiais adequados são indispensáveis para que os professores possam aprimorar suas práticas pedagógicas e atender às demandas de forma mais eficiente.

Percebemos que a questão de recursos tecnológicos, materiais didáticos e pedagógicos disponíveis para o trabalho dos professores com os alunos é um desafio amplamente discutido em três publicações referenciadas (Richiteli, 2017; Lima, 2021; Januário, 2022), que apontam a escassez de materiais e a inadequação dos recursos disponíveis. Muitos desses materiais estão desatualizados e, em alguns casos, infantilizados, o que os torna incompatíveis com a faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental II, que estão na fase da pré-adolescência e adolescência. Nesse panorama, é necessária a renovação para atender adequadamente às demandas pedagógicas e ao suporte necessário aos alunos.

Ressalta-se que a escola recebeu, da Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), alguns materiais tecnológicos, como computadores, *Chromebooks* e *tablets*, entre os anos de

2023 e 2024. No entanto, esses equipamentos são destinados ao uso geral, o que impossibilita que todos os alunos tenham acesso adequado. A alta demanda faz com que os horários de utilização coincidam, dificultando o uso desses recursos modernos, tornando-se um desafio para os professores, a partir do momento que necessitam utilizá-los para trabalhar os conteúdos. Isso também influencia na realização do trabalho colaborativo, pois a partir do momento em que precisam integrar esses recursos ao planejamento das aulas, o uso efetivo da tecnologia impacta diretamente na dinâmica de ensino e o desenvolvimento da colaboração entre os professores. Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de maior disponibilidade para atender a todos.

Em suma, é preciso uma mobilização da gestão escolar frente às instâncias superiores para direcionamento de recursos para a aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e tecnológicos direcionados e coerentes ao contexto vivido.

Por meio dos desafios apresentados pelos professores para a efetivação da colaboração no ambiente escolar, foi possível constatar que três dos desafios mais recorrentes, como a falta de tempo para planejamento, a falta de formação adequada e a incompatibilidade da hora atividade, aparecem entre as principais dificuldades apontadas pelos professores participantes desta pesquisa. Esses desafios são bem parecidos aos identificados nos estudos analisados da BDTD, como demonstrado na seção 2, gráfico 2, que revelam uma sequência de obstáculos muito semelhante com a realidade vivenciada e apontada atualmente pelos professores nas entrevistas realizadas. Esses desafios ainda prevalecem, revelando a necessidade de repensar as condições e organização das escolas, de modo que o trabalho colaborativo possa ser implementado com mais eficiência no ambiente escolar. Observa-se que, nos estudos analisados, esses desafios também foram mencionados, ainda que de forma implícita, uma vez que tais publicações não estavam direcionadas exatamente para o contexto desta pesquisa. No entanto, elas evidenciaram desafios bastante semelhantes aos que foram apontados pelos professores na realidade atual, com destaque para a falta de tempo para planejamento, a falta de formação adequada, escassez de materiais tecnológicos e dúvidas sobre a eficácia do trabalho coletivo. Martineli (2016), Pereira e Lima (2021) e Passos (2022) evidenciam que os desafios relacionados à escassez de tempo para o cumprimento das atribuições docentes, incluindo as horas-atividade destinadas ao planejamento, são recorrentes no cotidiano escolar.

Nesse viés, é possível analisar e refletir que, desde 2016 até aproximadamente 2022, período em que foram publicadas as pesquisas analisadas, esses desafios permanecem evidentes e continuam sendo recorrentes na escola, o que demonstra que essas lacunas ainda persistem e precisam ser urgentemente enfrentadas no espaço educacional.

A persistência desses desafios ao longo dos anos em diferentes regiões do país onde essas pesquisas foram realizadas, também na atualidade, demonstra a necessidade de repensar as políticas educacionais para garantir suporte adequado aos professores. Essa reformulação é indispensável para que esses profissionais possam planejar, colaborar e atuar de maneira adequada e eficiente.

#### 5.2.4 Subcategoria Trabalho Colaborativo - Possibilidades no Ambiente Escolar

Ao longo da pesquisa, foi possível compreender os desafios que permeiam a implementação do trabalho colaborativo na escola, com os professores do Ensino Fundamental. Contudo, os participantes desta etapa apontam que o trabalho colaborativo pode se efetivar a partir de ações concretas. Nessa direção, é possível identificar, a partir dos relatos desses professores, diversas possibilidades para tornar o trabalho colaborativo mais efetivo no ambiente escolar. Como evidenciado no quadro 10, essas possibilidades incluem estratégias para aprimorar a colaboração entre os professores.

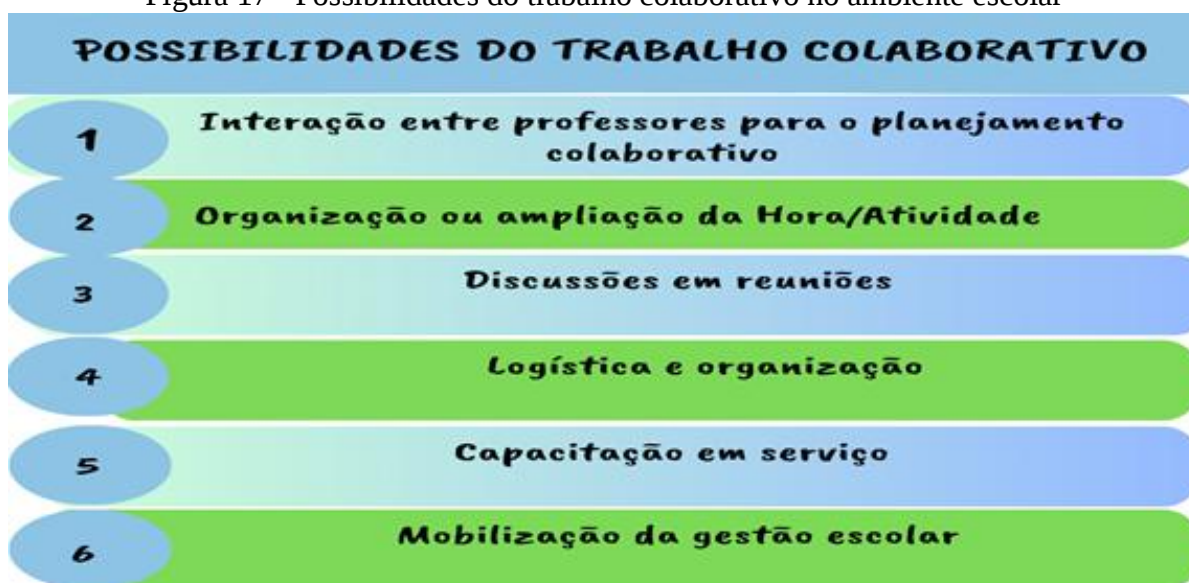
Quadro 10 - Possibilidades do trabalho colaborativo evidenciadas pelos participantes da pesquisa

| Pergunta                                                | Participantes e respostas                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - Quais são as possibilidades do trabalho colaborativo? | <p><b>Diretora A1-</b> Professores devem dialogar sobre suas práticas constantemente para soluções em conjunto; acompanhamento pelo pedagogo para organização e orientação dos professores durante as horas de atividade.</p> <p><b>Subdiretora A2-</b> Implementação de uma hora-atividade coletiva; necessidade de formações específicas; momentos dedicados exclusivamente ao planejamento e definição de estratégias para atender os alunos da educação especial de forma adequada.</p> <p><b>Pedagoga B1-</b> Mobilização da gestão escolar, promovendo discussões, estratégias e escuta ativa; reuniões coletivas, o uso de diferentes canais de comunicação pode tornar a colaboração mais eficiente e participativa.</p> <p><b>Pedagoga B2-</b> Pode ocorrer em horas-atividade, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, criando momentos de troca entre professores e especialistas.</p> <p><b>Professora C1-</b> Um planejamento efetivo por parte dos professores, a organização para se reunir regularmente e planejar atividades que atendam às necessidades, mais interação entre o professor da sala comum e da educação especial.</p> <p><b>Professora C2-</b> Uma possibilidade seria a criação de momentos de compartilhamento para o planejamento.</p> <p><b>Professora C3-</b> Mais formações para os professores, maior tempo de planejamento e um diálogo constante entre os professores e especialistas para alinhar estratégias e melhorar o atendimento aos alunos.</p> <p><b>Professora C4-</b> Pode acontecer em hora-atividade, reuniões pedagógicas e conselhos de classe, permitindo trocas entre professores e especialistas.</p> <p><b>Professor C5-</b> Aumento da hora-atividade, para mais tempo de planejamento e colaboração com o professor de educação especial.</p> |

Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Ao serem questionados a respeito das possibilidades de tornar o trabalho colaborativo mais efetivo no ambiente escolar, os professores compartilharam seus posicionamentos sobre as mudanças e estratégias que podem ser implementadas para fortalecer essa prática no meio educacional. A partir da análise das respostas, observa-se que nove professores destacaram que a interação constante entre professores é necessária para um planejamento colaborativo convincente. Quatro professores apontaram que a organização ou aumento da hora-atividade pode ser uma estratégia assertiva. Três professores mencionaram as discussões em reuniões, enquanto dois professores ressaltaram a logística e organização. Dois professores destacaram a importância da capacitação em serviço como um fator importante. Um professor enfatizou a mobilização da gestão escolar como um caminho para fortalecer o trabalho colaborativo entre os professores na escola. Essas possibilidades foram sistematizadas na figura a seguir.

Figura 17 - Possibilidades do trabalho colaborativo no ambiente escolar



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

**Possibilidade 1**– Interação entre professores para o planejamento colaborativo: nove participantes da pesquisa destacaram que o planejamento coletivo entre professores é uma estratégia primordial para a efetividade do trabalho colaborativo na escola.

Figura 18 - Relato dos professores sobre a interação para o planejamento colaborativo



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Em seus relatos, os professores apontaram, ainda, a necessidade de criar espaços e momentos de interação frequente, a fim de promover práticas pedagógicas inclusivas e alinhadas às necessidades dos alunos. Em razão disso, Maturana (2002) sugere que, por meio de uma rede de conversações, torna-se possível *dar voltas juntos*, dialogar, pois é nas trocas e nos compartilhamentos que se constrói o processo inclusivo.

Entre as publicações da BDTD referenciadas nesta pesquisa, seis também evidenciaram, como possibilidade do trabalho colaborativo no ambiente educacional, a *interação entre professores para o planejamento colaborativo*, para a troca de conhecimento e experiências no processo educacional, sendo ressaltado por Toledo (2011), Martinelli (2016), Silva (2018), Pereira (2021), Januário (2022) e Bernardi (2022). Assim, podemos identificar que essas possibilidades precisam ser colocadas em prática na escola, com apoio de toda a equipe e principalmente por parte da gestão, por meio de ações que favoreçam os professores para trabalhar de maneira colaborativa.

**Possibilidade 2-** Organização ou ampliação da hora-atividade: apontada por quatro participantes para garantir mais tempo de planejamento coletivo e colaboração entre professores, é uma possibilidade de promover uma colaboração mais efetiva entre os docentes, tornando as HA mais adequadas às atribuições dos professores que necessitam de tempo para ter mais diálogos e planejar, pensando em cada aluno e suas características de aprendizagem para direcionar o trabalho com estratégias que atendam a diversidade.

Figura 19 - Relato dos professores sobre a organização da hora-atividade



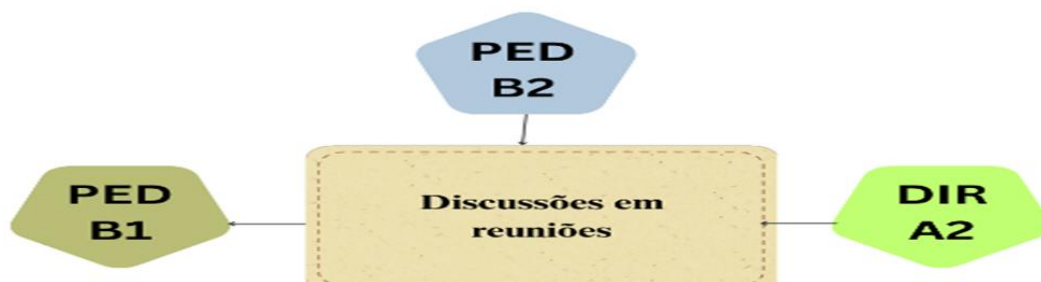
Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

De acordo com Januário (2022), as atribuições para os professores são enormes. O trabalho da SRM ocorre em contraturno escolar, ou seja, no período em que o aluno não está tendo aulas na sala de aula comum, o que frequentemente torna inviável desenvolver um trabalho conjunto entre os professores de SRM e os professores do ensino comum, pois muitos profissionais trabalham em escolas diferentes nos dois turnos. Embora a autora não mencione como uma possibilidade do trabalho colaborativo, ela expõe a situação do trabalho dos professores na realidade escolar. Nessas circunstâncias, a possibilidade de organizar ou ampliar a HA pode garantir mais tempo de planejamento coletivo e colaboração entre professores.

No que se refere ao trabalho dos professores, além de ministrarem aulas, é essencial que dediquem tempo à preparação das aulas, participem de formações, realizem planejamentos, avaliações, e ainda desempenhem outras atividades pedagógicas. De acordo com o Art. 67, Inciso V – da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96), a carga horária de trabalho do professor deve incluir um período reservado para estudos, planejamento e avaliação (Brasil, 1996). Nessa conjuntura, é de grande importância um olhar organizacional sobre a HA e, sempre que possível, ampliá-la, considerando o crescente número de atribuições impostas aos professores. Esse tempo adicional permitiria maior dedicação ao planejamento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade no ambiente educacional.

**Possibilidade 3-** Discussões em reuniões: expostas por três professores, configuram um fator relevante entre os professores, tornando-se necessária a troca de ideias para alinhar o andamento do planejar para atender às diversas especificidades dos alunos, promovendo um ensino que contemple a todos com práticas inclusivas. Conforme afirmam Abud, Silva e Santos, (2023, p. 14) “reprogramar algo só é possível quando o educador tem consciência e domínio para fazê-lo”.

Figura 20 - Relato dos professores sobre discussões em reuniões

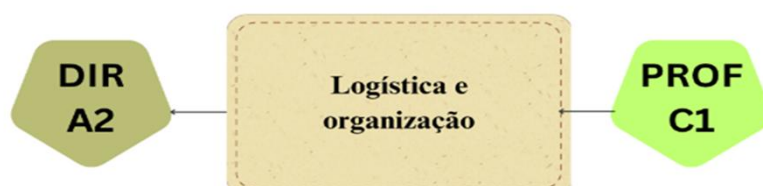


Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Verifica-se que as discussões ocorridas em reuniões, mencionadas pelos professores que apontam para possibilidade do trabalho colaborativo, não teve menção nos trabalhos referenciados, mas foi exposto nesta pesquisa por três participantes. Os demais não mencionaram reuniões como uma possibilidade do trabalho colaborativo, mas que elas são necessárias para que o alinhamento das questões relacionadas ao desenvolvimento do trabalho dos professores aconteça de forma colaborativa, tornando-se mais eficiente no ambiente escolar por meio de discussões para o direcionamento do trabalho. Ao esclarecer sobre as reuniões pedagógicas, Torres (1994) ressalta que, quando realizadas junto com os professores, procuram captar elementos que favoreçam professores e coordenadores a revitalizar o diálogo e as ações, no sentido de ampliar as possibilidades contidas no trabalho que envolve esses educadores. As reuniões são fundamentais para o alinhamento e a organização de ações que promovam uma colaboração mais efetiva no ambiente escolar. Elas possibilitam espaço de troca de experiências, planejamento conjunto e definição de práticas, fortalecendo o trabalho colaborativo e a promoção de um ensino inclusivo e equitativo.

**Possibilidade 4-** Logística e organização: mencionadas por dois professores no ambiente escolar, são fundamentais para garantir um ambiente adequado à aprendizagem inclusiva. É necessário que as escolas ordenem uma estrutura que inclua salas de aulas adequadas, recursos didáticos e a acessibilidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Figura 21 - Relato dos professores sobre logística e organização na escola



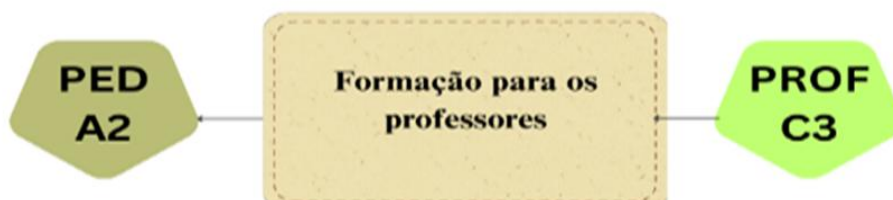
Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A organização do espaço físico, juntamente a um planejamento pedagógico organizado, facilita o trabalho colaborativo entre os professores, promovendo a participação dos alunos, especificamente aqueles com necessidades educacionais especiais.

Conforme ressaltam Cezario *et al.* (2019, p. 7) “como nas grandes empresas, na escola é preciso seguir um padrão para que os objetivos se cumpram e o trabalho se organize de modo a trazer resultados positivos”. Essa logística da organização do ambiente escolar é essencial, pois é por meio do trabalho contínuo que os objetivos lançados nas atividades dentro da escola são atingidos. Isso demonstra que o engajamento dos gestores, colaboradores e sociedade é de grande importância para o desenvolvimento da administração harmoniosa no ambiente educacional. Podemos identificar que, nos estudos da BDTD citados com referência nesta pesquisa, não há menção à logística e organização no ambiente escolar como uma possibilidade do trabalho colaborativo. Porém os dois professores participantes desta pesquisa, que expuseram essa possibilidade, percebem a necessidade de melhor organização para trabalhar em parceria na escola.

**Possibilidade 5-** Formação para os professores: mencionada por dois participantes desta pesquisa, é importante para a implementação determinante para a educação inclusiva, programas de formação continuada, que abordem desde as teorias da inclusão até práticas pedagógicas específicas. Portanto, é necessário que os professores das turmas comuns que contêm alunos que precisam de estratégias específicas participem ativamente dessas capacitações.

Figura 22 - Relato dos professores sobre formação para os docentes



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

A formação continuada não só prepara os professores para enfrentar os desafios diários, como também lhes motiva a adotar metodologias criativas que atendam todos os alunos. A Unesco (2004) aponta que são necessários novos conhecimentos e comprometimento por parte desses profissionais para que estejam aptos a enfrentar as contradições diárias que lhes são apresentadas. Os professores são parte integrante da educação, principais responsáveis por

implementar novas metodologias, adaptar e flexibilizar o currículo às necessidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico.

Dos doze trabalhos analisados, dois mencionaram que a possibilidade de o trabalho colaborativo ser mais eficiente é por meio da capacitação em serviço, para ampliação do conhecimento sobre a inclusão e a forma de trabalhar, para que aconteça com efetividade. Fica evidente que os professores ainda se mobilizam para a questão da capacitação como um caminho para se aperfeiçoar e garantir mais eficiência no trabalho colaborativo, reconhecendo toda a diversidade. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) ressaltam que certa fragilidade na formação de professores, principalmente de ensino comum, é aspecto que acaba impactando a atuação profissional. Assim, percebe-se que, ao pensar na implementação da inclusão escolar e no trabalho colaborativo, é necessária uma preparação dos profissionais que se encontram em formação e para aqueles que já estão atuando no ensino, para compreenderem as possibilidades que a formação vem a oferecer.

**Possibilidade 6-** Mobilização da gestão escolar: apontada por um professor participante da pesquisa, é outro fator de grande importância para o trabalho colaborativo. A liderança deve atuar ativamente com estratégias para a promoção de uma cultura escolar unida e que valorize a diversidade e a inclusão, estabelecendo políticas e práticas claras, que incentivem a colaboração entre todos que fazem parte da equipe educacional.

Figura 23 - Relato dos professores sobre mobilização da gestão



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam ser essencial que a equipe gestora encoraje os professores para atuarem em colaboração, acreditando que essa é mais uma forma de contribuir para o sucesso da escolarização dos educandos PAEE e da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Uma cultura colaborativa acontece em longo prazo, e por determinação de todos os atores envolvidos no processo educacional. O trabalho colaborativo é uma proposta que oferece muitas possibilidades para contribuir para que o sucesso da educação se efetive de forma eficiente no contexto escolar.

Percebemos que, por meio de políticas e ações mais direcionadas, como a conscientização dos professores e a mobilização da equipe diretiva para a logística e organização, favorecendo a implementação de metodologias que favoreçam a participação ativa de toda a equipe escolar, como a organização e aumento da hora-atividade para mais tempo de planejamento coletivo e discussões em reuniões, promover a colaboração efetiva de todos os envolvidos nesse processo é indispensável, possibilitando a superação de barreiras. Também é possível identificar, pelos comentários dos professores, que essas possibilidades tornam o trabalho colaborativo mais efetivo no ambiente escolar.

Nas publicações referenciadas, podemos verificar que dois autores abordaram, em seus trabalhos, a mobilização por parte da gestão escolar como uma possibilidade de melhorar o trabalho colaborativo no ambiente educacional. Silva (2018) e Passos (2022), desse modo, destacam a necessidade de mobilização por parte da equipe diretiva, para organizar e dar mais apoio para os professores nesse ambiente, visando ao atendimento com mais eficácia para todos os alunos, principalmente para os alunos da educação especial.

O trabalho colaborativo apresenta um vasto leque de oportunidades para enriquecer os processos e alcançar objetivos comuns. Ao unir esforços, ideias e habilidades de diferentes professores, cria-se um ambiente propício à inovação, à solução de problemas e ao fortalecimento das relações interpessoais. Essa prática potencializa os resultados e contribui para uma cultura de diálogo, aprendizado mútuo e construção coletiva.

Como é possível observar nas entrevistas dos nove participantes, a totalidade aponta que a interação constante entre professores é importante para trabalhar de forma colaborativa com mais eficiência. Quatro professores mencionaram a organização ou aumento da hora-atividade no ambiente de trabalho, seguidos de três professores que expuseram as discussões em reuniões como estratégia para a colaboração. Dois dos participantes da pesquisa ressaltaram a logística e a organização. Outros dois professores destacaram, em suas colocações, a capacitação em serviço, e um professor afirmou a mobilização da gestão escolar como possibilidade de efetivar a colaboração entre os professores com mais eficiência.

Os nove participantes ressaltaram que as possibilidades estão ligadas à interação constante entre professores, necessitando de ações que mobilizem essa prática e as demais citadas por eles, por meio de uma organização do ambiente escolar, promovendo um ambiente organizado, para que todos os envolvidos pensem, dialoguem, planejem e despertem suas habilidades. Assim, são buscadas práticas que contemplem as necessidades individuais de cada aluno para contemplar toda a diversidade.

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2014), fundamentados em Wood (1998) e Federico, Herrold e Venn (1999), afirmam que equipes colaborativas potencializam o sentimento de interdependência positiva, apoio mútuo e responsabilidade compartilhada, favorecendo a solução criativa de problemas. Isso cria um ambiente de aprendizado coletivo, engajamento e pertencimento, tornando os desafios mais leves e fortalecendo a atuação do professor.

Assim, o trabalho colaborativo por meio dessas abordagens fortalece o sentido de propósito e resiliência do grupo, destacando que, juntos, podem alcançar resultados mais relevantes do que individualmente. A colaboração, como descrito pelos autores, é um modelo poderoso para transformar desafios em oportunidades, promovendo eficácia e um ambiente de trabalho e aprendizagem saudável e satisfatório. A seguir, a figura 24 mostra, na imagem de palavras, a concepção de trabalho colaborativo no ambiente escolar expressada pelos participantes.

Figura 24 - Palavras da concepção do trabalho colaborativo



Fonte: elaborada pela autora com dados da pesquisa.

Com base na concepção dos participantes e na fundamentação teórica da pesquisa, o trabalho colaborativo no ambiente escolar demanda um olhar inclusivo por parte dos professores e de todos os envolvidos, abrangendo os diversos elementos que compõem esse cenário. Cabe a esse olhar buscar atender à diversidade existente, promovendo uma educação mais igualitária para todos. Além disso, é possível construir um ambiente colaborativo por meio da compreensão e da parceria entre todos os envolvidos, fortalecendo a formação de uma equipe efetivamente compreensiva e colaborativa no meio escolar. De acordo com Rabelo (2012), o trabalho colaborativo é uma atitude filosófica e crítica, no sentido de olhar para o colega como parceiro, e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no ambiente escolar e de sala de aula.

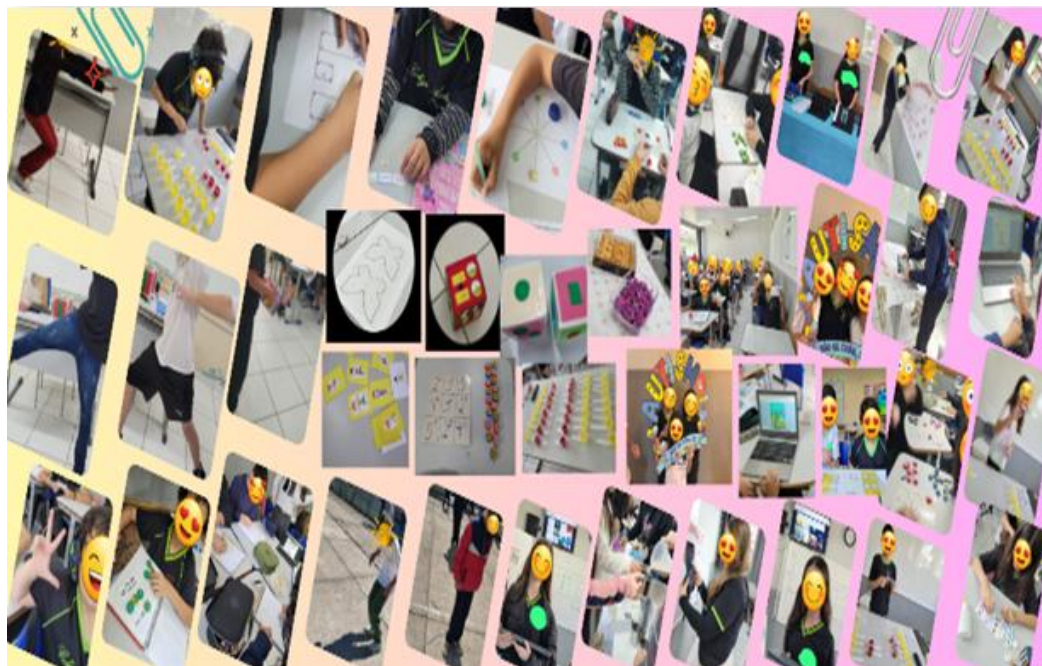
Por isso, o trabalho colaborativo requer parceria comprometida de todos os envolvidos para sua efetivação, de forma a garantir a implementação adequada dessa estratégia inclusiva, atendendo às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência no cenário educacional.

### 5.3 RESULTADOS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO AEE, MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

No decorrer da pesquisa, na etapa elaboração de planejamentos conjuntos e implementação em sala de aula, houve maior engajamento pelos alunos na participação nas aulas. Esse processo fomentou um ambiente de intenso diálogo, que ocorreu durante os momentos de hora-atividade e outros períodos disponíveis no cotidiano escolar. Nesse entorno, foi possível planejar e desenvolver práticas colaborativas, auxiliando os professores a direcionarem e implementarem estratégias pedagógicas mais eficazes. Tais práticas contribuíram significativamente para a compreensão de conteúdos considerados complexos, na área de Matemática e LP, promovendo um aprendizado mais acessível e inclusivo.

Observou-se aumento na participação dos professores, que passaram a desenvolver ações de forma coletiva com a professora especialista. A figura 25 apresenta registros de práticas planejadas colaborativamente entre os professores e implementadas em sala de aula.

Figura 25 - Práticas representativas de atividades de planejamento colaborativo



Fonte: organizada pela autora com acervo da pesquisa.

Nesse cenário, verifica-se que é possível realizar o planejamento de forma colaborativa, promovendo práticas que favoreçam a participação de todos os alunos. Apesar dos desafios, há diversas possibilidades para superar as barreiras que ainda dificultam a efetivação da colaboração entre os professores. Essa cooperação é indispensável para que as práticas pedagógicas sejam organizadas e aplicadas de maneira a garantir um ensino inclusivo e equitativo no ambiente educacional.

A grandiosidade do trabalho colaborativo entre os professores destaca a abrangência que uma organização eficiente, voltada à promoção do diálogo e da coletividade, e que é possível de alcançar. Ao planejar de forma integrada, é possível desenvolver práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos, com especial atenção àqueles com necessidades educacionais. A partir disso, a colaboração torna-se um elemento indispensável no desenvolvimento do trabalho, conduzindo a uma inclusão escolar que favoreça a diversidade presente no contexto educacional.

## 6 RECURSO EDUCACIONAL

O processo de elaboração do recurso educacional analisa, em consonância com a pesquisa, e enquadra-se na categoria de materiais textuais, com caracterização do tipo *e-book*. Objetiva-se contribuir com os professores na promoção do conhecimento sobre trabalho colaborativo no ambiente escolar para o desenvolvimento de práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

O desenvolvimento do Recurso Educacional foi pensado na evidência do desafio ressaltado na pesquisa pelos professores, demonstrando a necessidade de ampliar a compreensão do trabalho colaborativo para promover práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com necessidades específicas.

### 6.1 E-BOOK: UM MATERIAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES

O recurso educacional desenvolvido é um *e-book*, um guia didático para professores, que apresenta relação com a questão central da pesquisa, que busca responder: quais são os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo no contexto escolar para desenvolver práticas que contribuem no processo da educação inclusiva? Em consonância com a proposta, o recurso educacional vem a oferecer suporte aos professores, contribuindo para aprofundar o conhecimento sobre inclusão, trabalho colaborativo e metodologias inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos. Ainda capacitando-os para atender às especificidades dos alunos PAEE e demais estudantes.

O material possibilitará ampliar o conhecimento sobre o trabalho colaborativo, trazendo exemplos de estratégias colaborativas e inclusivas, incentivando a interação entre professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade nas salas de aula.

Com o título *Construindo saberes inclusivos: estratégias colaborativas e reflexões para transformar*, o recurso visa a fortalecer o trabalho colaborativo, permitindo que os professores compartilhem conhecimentos e dialoguem constantemente para identificar as melhores formas de adaptar e flexibilizar práticas pedagógicas conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A elaboração do material foi planejada oferecendo dicas, diretrizes e exemplos de práticas de adaptação/flexibilização curricular, de modo a oferecer, ao professor, diversas formas para pensar e desenvolver suas atividades de forma convincente e contextualizada na sala de aula.

A relação com a pesquisa abrange o desenvolvimento do trabalho compartilhado, verificando possibilidades de o trabalho colaborativo acontecer com mais eficiência. Além da interligação com a pesquisa, o recurso educacional propõe materiais para acesso que auxiliam na compreensão e aplicação de práticas inclusivas no ambiente educacional planejadas de forma colaborativa.

### **6.1.1 Contexto e público-alvo do Recurso Educacional**

O recurso foi desenvolvido para ser usado no meio educacional pelos professores, reforçando o conhecimento sobre o trabalho colaborativo na elaboração de práticas coletivas entre professores. Busca criar um espaço de diálogo entre professores, verificando a maneira mais adequada de adaptar e flexibilizar suas práticas pedagógicas para responder às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando os diversos estilos de aprendizagem.

O público-alvo que o recurso abrange são professores, principalmente os que têm alunos com deficiências e transtornos funcionais específicos nas salas de aulas, e que enfrentam o desafio de ajustar suas abordagens para o engajamento desses alunos, dando apoio para atender toda essa diversidade no espaço escolar.

## **6.2 ORGANIZAÇÃO DO *E-BOOK***

Com relação à estrutura e conteúdo, o *e-book* foi organizado por tópicos, cada um deles abordando características do trabalho colaborativo e a essência do compartilhamento entre educadores no ambiente escolar, promovendo o diálogo constante e a junção de saberes na elaboração de práticas pedagógicas para todos os alunos.

Cada tópico pode conter descrições teóricas para reflexões, seguidas de sugestões práticas que podem ser adotadas para o trabalho em sala de aula, facilitando a compreensão e a aplicação dos conceitos.

O *e-book* contém práticas colaborativas entre professores, com orientações sobre adaptação ou flexibilização de conteúdo, considerando as necessidades dos alunos e seus estilos de aprendizagem. Também apresenta tópicos para reflexão e avaliação da prática docente com foco nas estratégias inclusivas. O material estará disponível em formato digital, com acesso por diferentes dispositivos, podendo ser compartilhado em redes sociais e grupos de professores para ampliar seu alcance.

### **6.2.1 Processo de Construção do Recurso Educacional**

A construção desse material, em formato de *e-book*, foi pensada para auxiliar os professores na compreensão do trabalho colaborativo entre professor especialista e o professor do ensino comum, ao apresentar exemplos de como essa prática pode ocorrer no desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas. O conteúdo está fundamentado nos princípios de adaptação ou flexibilização curricular, visando a garantir que cada aluno, independentemente de suas dificuldades, participe ativamente do processo de aprendizagem.

O *e-book* inclui imagens de práticas colaborativas desenvolvidas, tornando o material ilustrativo e dinâmico, além de propor links para informações adicionais, materiais complementares e vídeos para reflexão, enriquecendo as possibilidades de consulta.

### **6.2.2 Contribuições do Recurso Educacional**

O recurso desenvolvido com a pesquisa contribui para os conhecimentos do trabalho colaborativo entre professores, buscando o desenvolvimento de um currículo mais acessível e inclusivo. Essa estratégia permite examinar, na prática, possibilidades de fortalecer o trabalho coletivo, de forma que a interação entre os professores se estabeleça como uma estratégia constante no ambiente escolar. Tal integração busca viabilizar uma prática pedagógica mais eficiente e alinhada, atendendo às necessidades dos alunos de maneira inclusiva e equitativa.

Essa contribuição fornece evidências e reflexões concretas sobre como o trabalho colaborativo entre professores pode ser uma ferramenta inovadora para promover uma educação mais justa e acessível, fundamentando a relevância do tema na construção de práticas educacionais inclusivas.

Figura 26 - Capa do E-book



Fonte: elaborada pela autora.

### **6.2.3 Elaboração do Recurso Educacional**

A definição do material ocorreu com base nos relatos dos professores participantes da pesquisa no ambiente escolar, que expressaram a necessidade de aprofundar estratégias para inclusão. Essa abordagem visa a promover o trabalho colaborativo entre professores, buscando atender às especificidades dos alunos. Diante disso, é necessário conhecer mais sobre trabalhar de forma compartilhada no contexto educacional.

A conexão entre teoria e prática é primordial para que os professores possam implementar ações pedagógicas colaborativas, promovendo um ambiente acolhedor e inclusivo que valorize a diversidade dos alunos. Assim, o Recurso Educacional não é apenas um suporte teórico, mas uma ferramenta que capacita os professores a planejarem e atuarem de forma conjunta, respeitando as características de cada aluno.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, observou-se que o trabalho colaborativo no espaço educacional se configura como uma estratégia eficiente para promover práticas que contribuem na participação e no desenvolvimento de todos os alunos, com atenção especial aos que integram o AEE. Contudo, ainda persistem desafios que dificultam a efetivação dessa prática, que se refere a um planejamento coletivo entre os profissionais, sendo indispensável para a implementação de ações que favoreçam o envolvimento de todos os alunos, assegurando uma aprendizagem participativa e equitativa.

No entanto, a efetivação dessa prática é bastante desafiadora, pois os professores das disciplinas e o professor da educação especial ainda realizam seus trabalhos de forma individualizada, estruturado por uma cultura prevalente nos ambientes escolares. Entretanto, na etapa final do Ensino Fundamental, observa-se que os professores enfrentam limitações na elaboração de estratégias, devido à presença de diversos componentes e à atuação de diferentes professores em uma mesma classe. Essa dinâmica resulta em pouco tempo para o planejamento coletivo, dificultando o compartilhamento de ideias entre os professores em prol da aprendizagem dos alunos, com atenção especial aos estudantes do AEE.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a colaboração é uma estratégia adequada para o ensino, capaz de reduzir o isolamento do professor e contribuir para um planejamento coletivo, no qual as tarefas são divididas de forma equilibrada, evitando sobrecarga individual e tornando o processo convincente para os alunos, que são principais protagonistas dessa construção.

No entanto, a efetivação desse trabalho colaborativo enfrenta alguns desafios, que incluem a falta de tempo para planejamento; a falta de formação adequada; a incompatibilidade da hora-atividade do professor; a falta de compreensão sobre a inclusão; o entendimento do trabalho colaborativo; e a escassez de materiais didáticos e pedagógicos para a implementação de práticas para trabalho com os alunos. Partindo da premissa da importância de um trabalho colaborativo com efetividade para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas que abarque todos os alunos, promovendo uma aprendizagem equitativa e atendendo à diversidade, ficou evidente que esse trabalho em colaboração é desafiador, pois enfrenta barreiras significativas no ambiente escolar.

Os professores enfrentam desafios ao trabalhar com turmas heterogêneas, muitas vezes tendo dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos durante as aulas. Esse

obstáculo se intensifica no caso de alunos com deficiência ou que possuem algum dos transtornos específicos, que exigem práticas mais direcionadas e adaptadas.

Inicialmente, durante as entrevistas, os professores demonstraram certa insegurança em seus comentários. No entanto, à medida que perceberam tratar-se de uma realidade do contexto escolar, frequentemente já discutida, mas que carecia de maior efetividade, começaram a se sentir mais confiantes para responder às questões. Nesse processo, os professores expuseram suas angústias em relação à inclusão escolar e aos desafios enfrentados para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor do AEE e os demais envolvidos.

Um dos objetivos do estudo foi identificar desafios e possibilidades do trabalho colaborativo na percepção dos professores do sexto ano do Ensino Fundamental II, e as respostas enfatizaram, na visão dos professores, que o trabalho colaborativo é primordial na promoção da interação entre eles para o planejamento colaborativo. Também, que é uma possibilidade para o engajamento e a troca de ideias, que são fundamentais para promover práticas que promovam o acesso e a participação dos alunos para a promoção da aprendizagem de forma inclusiva e equitativa.

Assim, diante das contribuições do trabalho colaborativo e dos desafios para efetivar a colaboração no ambiente escolar, é possível vislumbrar oportunidades que promovam uma visão colaborativa no ambiente educacional. Os professores expuseram várias possibilidades que podem contribuir nesse processo, como a promoção de uma interação constante entre professores; a organização ou aumento da hora-atividade, que proporciona mais tempo para diálogos efetivos; as discussões em reuniões, que promovem o compartilhamento de ideias e saberes para soluções; a logística e a organização adequada do espaço escolar como primordial para o trabalho em equipe; bem como a capacitação em serviço, favorecendo o profissionalismo de forma contínua; e a mobilização da gestão escolar atuando como facilitadora do trabalho colaborativo.

A criação de um ambiente organizado e colaborativo é necessária para que todos os envolvidos possam pensar, dialogar e planejar em conjunto. O potencial das equipes colaborativas está na união de professores para desenvolver seus talentos e habilidades, sendo capazes de promover sentimento positivo de interdependência, estimular a criatividade na resolução de problemas, além de fortalecer o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada.

Diante do exposto, integrar essas ações estratégicas promove um ambiente mais adequado e propício para a colaboração entre os professores para trabalharem unidos e com eficiência. Contudo, isso exige políticas e ações direcionadas, como a mobilização da equipe diretiva para conscientizar e orientar os professores. É necessário destacar a importância da

troca de ideias por meio do diálogo coletivo, com o foco no aluno, buscando promover a aprendizagem de todos por meio da colaboração, desenvolvendo práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos PAEE, ao mesmo tempo em que contemplam as necessidades de todos os demais estudantes.

O estudo também buscou elencar estratégias para o desenvolvimento de flexibilizações de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com transtornos funcionais específicos na possibilidade do trabalho colaborativo. Isso destacou a necessidade de aumentar e organizar a hora-atividade dos professores, o que poderia facilitar a colaboração para promover a implementação de estratégias, esclarecendo todos os envolvidos sobre a importância de uma educação para todos no cotidiano educacional.

Por fim, ao descrever as atribuições do professor especialista e do professor da classe comum nas circunstâncias do trabalho colaborativo, constatamos que elas são muitas, evidenciando que ambos desempenham papéis complementares na escola, como se fossem únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Muitos ainda se percebem como únicos encarregados pelo êxito ou insucesso acadêmico dos estudantes.

Em um trabalho colaborativo pode-se dividir as responsabilidades, pois o professor da educação especial traz seu conhecimento sobre as necessidades educacionais específicas e estratégias de intervenção para os alunos, e o professor do ensino comum, que possui o entendimento do seu componente curricular, contribui com conhecimento do cotidiano da turma e da gestão da sala de aula. Essa combinação é relevante para tornar mais leve e dinâmico o trabalho do professor, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de acesso para desenvolver o seu potencial de aprendizagem em um ambiente educacional que valoriza a diversidade.

Alguns professores foram impactados e passaram a acreditar no processo. Eles se propuseram a dialogar sobre o planejamento, elaborando e desenvolvendo práticas de forma coletiva com o professor do AEE. Essas práticas foram aplicadas em sala de aula, possibilitando momentos de interação, participação e aprendizagem entre os alunos, incluindo tanto os alunos da educação especial quanto os demais. As atividades, planejadas coletivamente, apresentaram resultados significantes em relação ao conteúdo trabalhado. Além disso, essas práticas proporcionaram momentos prazerosos durante as aulas.

A inclusão escolar vem sendo debatida há anos no contexto educacional brasileiro, mas muitas práticas ainda permanecem ancoradas na lógica da falta de recursos, formação, apoio ou tempo. Esse olhar centrado nas ausências reforça processos de culpabilização e pouco contribui para avanços concretos. É necessário, portanto, deslocar o foco para o que já fazemos

e podemos fazer, reconhecendo a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na construção de práticas inclusivas. A inclusão exige mobilização coletiva, reflexão crítica e disposição para enfrentar desafios que ainda estão presentes no cotidiano da escola.

Podemos concluir que o trabalho coletivo requer uma organização que promova ações capazes de facilitar a dinâmica da colaboração entre professores. Além disso, é indispensável o comprometimento de um olhar abrangente de todos os envolvidos nesse processo, visando à construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova acolhimento, inclusão e equidade.

Ademais, a iniciativa como o desenvolvimento do Recurso Educacional em forma de *e-book*, em consonância com a pesquisa, é importante para implementar e ampliar o conhecimento sobre inclusão e colaboração entre os professores, podendo servir como suporte teórico e prático que permitindo que os professores compartilhem seus conhecimentos, dialogando para identificar as melhores formas de adaptar suas práticas pedagógicas.

Diante do que foi identificado, torna-se necessário continuar com mais estudos sobre a dinâmica de organização do trabalho coletivo entre os professores, para trabalhar esse leque de lacunas que precisam ser resolvidas de modo a garantir a efetividade da colaboração entre os profissionais da educação. Nessa direção, ao analisar os dados da pesquisa, é considerável que os desafios são frequentes e precisam ser superados, pois há falta de tempo para planejar, falta de formação para os professores, há incompatibilidade da hora-atividade e outros fatores que pudemos verificar na pesquisa, mas as possibilidades existentes podem superar os desafios e construir caminhos que promovam práticas pedagógicas colaborativas, integradas e inclusivas no ambiente educacional.

Por conseguinte, espera-se que todos esses dados sirvam como base para o desenvolvimento de novos estudos, e principalmente para a construção de um trabalho pedagógico colaborativo, que promova práticas inclusivas capazes de alcançar e valorizar todos os alunos, possibilitando um ambiente de aprendizagem mais justo, participativo, engajado e inovador.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Maria José Milharezi; SILVA, Elisabeth Ramos da; SANTOS, Diogo Fernando dos. Reuniões pedagógicas são necessárias? observações da prática de uma docente da educação infantil após discussões da teoria. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 66, p. e23291, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n66.23291. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23291>. Acesso em: 5 dez. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 976 p.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Adaptações curriculares de pequeno porte**. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em educação especial, 6, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. **Anais...** Nova Almeida Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-12.
- BERNARDI, Vanessa. **O trabalho colaborativo entre professores e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022.
- BEYER, Hugo Otto. **Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE; João Pedro da. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas**. In: Grupo de Trabalho de Investigação da APM. Lisboa. **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, 2002, p 43-55.
- BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e82133, 2024.
- BORGES, Carline Santos; SANTOS, Lucas Novaes. Atendimento educacional especializado: o que diz a literatura? In: JESUS, Denise Meyrelles de; VICTOR, Sonia Lopes; GONÇALVES, Agda Felipe Silva (org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial**. [S.l.]: [Editora], 2015, p. 81-90.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Romeu. **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Editora Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Sandra Helena Albuquerque. **O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2011. Disponível em: [https://files.comunidades.net/profemarli/Atendimento\\_Domiciliar.\\_4965\\_3003.pdf](https://files.comunidades.net/profemarli/Atendimento_Domiciliar._4965_3003.pdf). Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Senado Federal, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 08 jun. 2024.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1994.

BRASIL. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. **Adaptações Curriculares de Grande Porte**. v. 5, Brasília, 2005a.

BRASIL. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. **Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. v. 6, Brasília, 2005b.

BRASIL. MEC. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CEB/CNE.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 maio 2024.

BRIZOLLA, Francéli. **Para além da formação inicial ou continuada, a formação permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais**. Universidade Federal do Paraná, setor litoral. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de Professores em foco, São Paulo, SP, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. *In*: VICTOR, S.L.; CHICON, J.F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. v. 1, p. 83 – 108.

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

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. 2012. **Educação Inclusiva na Educação Infantil**. Dossiê Temático, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95. Acesso em: 12 Jun. 2024.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Adaptações curriculares: uma necessidade. *In*: **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais/Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; OLIVEIRA Jáima Pinheiro de. Propostas para o ensino na Educação Especial: contribuições do campo acadêmico brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22614, p. 1-25, 2024.

CEZARIO, Danilo de Sousa; GOMES, Michele da Silva; ALBUQUERQUE, Maria Elisiéth Anacleto de; SOUZA, Rosângela Tavares Dantas de. Reflexões acerca da gestão participativa: contribuições do modelo educacional democrático. **Anais. CONEDU**. VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

COSTA, Fernando Albuquerque, VISEU, Sofia. Formação – Ação – Reflexão: Um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. *In*: **As TIC na Educação em Portugal**. Lisboa: Porto Editora, 2007, p. 238-259.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DIVERSA. O que são materiais pedagógicos acessíveis? **Plataforma de recursos**, s.d. Disponível em: <https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-acessibilidade/o-que-sao-materiais-pedagogicos-acessiveis/>. Acesso em: 20 maio 2024.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Dificuldades de aprendizagem na infância: uma abordagem cognitiva**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

DUARTE, Arita Mendes; PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento. 2017. O trabalho colaborativo no contexto escolar: contribuições do individual ao coletivo mediadas pelo Pibid. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 22-34.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-12.

FAGUNDES, Karine Michele. **Possibilidades e Limites do Atendimento Educacional Especializado nas Escolas**. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

FEDERICO, Michael A.; HERROLD, William, VENN, John. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FONSECA, Kátia Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, 2011.

FONSECA, Kátia Abreu; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LOPES JUNIOR, Jair. Parte I – Inclusão escolar e diversidade na escola Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. In: VALLE, Tania Ggracy Martins; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. (orgs). **Aprendizagem e comportamento humano** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-122-5. Available from SciELO Books.

FOREST, Marsha. **“Full inclusion is possible”**. In: Education/ Intégration. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system. Downsview/Ontário, Institut Alain Roeher, p. 15-47, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEND, Marilyn; COOK Lynne; CHAMBERLAIN Deanna Hurley- and SHAMBERGER Cynthia. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 20:9–27, 2010 Copyright © Taylor & Francis Group.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007.

FORTE, Ana; FLORES, Maria Assunção. Aprendizagem e(m) colaboração: um projeto de intervenção numa EB 2,3. Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10, 2009, Braga: Universidade do Minho. **Actas**. 2009. p. 766-784.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui. São Paulo**, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Educação Básica, Cultura, Currículo**. Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos (SP), Brasil; 2023.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GALUCH, Maria Teresinha; MORI, Nerli Nonato. **Aprendizagem e desenvolvimento:** intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva. Maringá: EDUEM, 2008.

GARGIULO, Richard. M. **Education on contemporary society:** an introduction to exceptionality. Thomson Learning: United Station, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de Educação Especial e Currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, 2018, v. 19, n. 55, p. 54-70.

GATELY, Susan E.; GATELY, Frank Jr. Understanding co-teaching components: the Council for exceptional children. **Teaching Exceptional Children**, 2001, 33(4), p. 40-47.

GIRARDELLI, Gil. Os próximos anos serão fabulosos. Entrevista. **Indústria em Revista**. Abr. a jun. 2018. Ano V, nº 18.

GLAT, Rosana *et al.* Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GODINHO, Patricia Alves; PASQUALLI, Roberta. Saberes docentes dos professores de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado de Santa Catarina. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e19312, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

GODOY, Miriam Adalgisa. Bedim. **Análise Funcional da Atenção Compartilhada Adulto-Criança Pequena com Deficiência Visual**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, 2010, v. 32, n. 2, p. 193-208. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 26 set. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **Adaptaciones curriculares**. Material de Curso. Marília: Unesp, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antônio Machado (Orgs.) (2016). **Pesquisa Colaborativa:** multireferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI.

JANUÁRIO, Fabiane Schuwade. **Trabalho colaborativo entre professoras da sala de recursos multifuncional:** proposições didático-pedagógicas para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

LIMA, Merianne da Silva. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas do município de Parintins/AM**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LOPES, Esther. **Flexibilização curricular**: um caminho para o atendimento de alunos com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, 2008.

MACHADO Michela Lemos Silveira. **O Trabalho Docente Colaborativo na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pampa. Bagé, 2019.

MAKISHIMA, Érika Aparecida Costa; ZAMPRONI, Elisabete Cristina. **Transtornos Funcionais Específicos**. Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional Paraná. Material de curso de formação de professores. Curitiba, 2012.

MALHOTRA, Naresk. **Pesquisa de marketing**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2001.

MARIN, Márcia; MARETTI, Márcia. Ensino Colaborativo: Estratégias de Ensino para a Inclusão Escolar. Seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo, 1. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: UERJ, 2014, p. 1-8. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024,

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

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.

MENDES, Enicéia. Gonçalves. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. São Carlos: Edufscar, 2015 (Coleção UAB-UFSCar).

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.

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, 2018.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22), 2019.  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2006. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: 26 jul. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um espaço-tempo de inclusão? Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6, **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-18.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **A constituição identitária do professor de educação básica e a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MIRANDA, Luciane Helena Mendes de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. 2003. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

OCANHA, Mariane, PEREIRA, Patrícia Sandalo, RECENA, Maria Celina Piazza. Contribuições de Grupos Colaborativos em Espaços de Formação de Professores de Matemática. **Anais...** VI Congresso Nacional de Educação CONEDU, 2019.

OLIVEIRA, E. de; FREIRE R. T.; ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **REVISTA Diálogo Educacional**, vol. 4, núm. 9, maio-agosto, 2003, pp. 1-17. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

ORTOLANI, Márcia Regina. **Adaptação/Flexibilização Curricular para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Programa de Desenvolvimento Educacional– PDE, Secretaria de Estado da Educação – SEED. Superintendência da Educação – SUED, Maringá, 2016.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 003/2024** – DEDUC/SEED. Paraná, 2024.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 09/2018** – DEDUC/SEED. Paraná, 2018.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016, p. 165-188.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos. **Educação Inclusiva**: Formação continuada na perspectiva do coensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022.

PEREIRA, Renata Maria da Rosa. **O Trabalho Colaborativo no Contexto da Escola Inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS. Porto Alegre, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, 2014.

PILON, Alice do Nascimento. **Dialogando com as salas de aula comum e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Collaborative teaching as a strategy continued formation of teachers to promote school inclusion**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RICHITELI, Aurélio Alberto. **Políticas para a inclusão digital**: práticas e possibilidades na escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SANTOS, S. A.; MAKISHIMA, E. A. C.; SILVA, T. G. – SEED-PR. O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no Paraná. **Anais... EDUCERE**, XII Congresso Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/trabalho\\_colaborativo\\_professor\\_e\\_especialista\\_disciplinas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/trabalho_colaborativo_professor_e_especialista_disciplinas.pdf). Acesso em: 25 jul. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SILVA, Mayara Costa. **Formação Continuada e Educação Especial: a experiência como constitutiva de formar-se**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SILVA, Naiane Cristina, CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa<sup>1</sup>. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Uberlândia, MG. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.293-308, Abr.-Jun., 2017.

SILVA, Maria Aparecido; KUHLKAMP, Moacir Cesar. Adaptação e flexibilização curricular: breve levantamento bibliográfico. **Caderno Inter saberes**, v. 9, n. 21, 2020.

SILVA, Lucas Melgaço, OLIVEIRA José Fábio Vieira. As Contribuições do Trabalho Colaborativo: Reflexões sobre os Afazeres Pedagógicos entre os Professores e a Discussão com e para os Alunos. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná Revista **Educere Et Educare**, Vol. 17, N. 41, 2022.

SINÔNIMOS. **Adaptar**. s.d. Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/adaptar/>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SINÔNIMOS. **Flexibilização**. s.d. Disponível em: <https://sinonimos.woxikon.pt/pt/flexibiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUZA, Amaralina Miranda de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 55-61, nov. 2015.

SCHERER, Renata Porcher; GRÄFF, Patrícia. 2017. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 376 – 400 abr./jun.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Inclusion in school and individual education plan: evaluation of a program of continuous training for educators**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Andrise. **O trabalho colaborativo entre o professor de educação especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**. 148 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

THOUSAND, Jacqueline; VILLA, Richard. Enhancing Success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William.; FOREST, Marsha. **Educating all students in the mainstream of regular education**. Baltimore: Brookes, 1989.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

TORRES, Suzana Rodrigues. **Ouvir/Falar** – Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VIAJE PARANÁ. **Apoio ao viajante**. Disponível em: <https://www.viajeparana.com/Jaguariaiva>. Acesso em: 11 out. 2025.

VICTOR, Sonia Lopes. O Atendimento Educacional Especializado às Crianças da Educação Infantil com Deficiência. **Anais**. Seminário Nacional de Pesquisa. 2011.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis?** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Nova Almeida. Anais [...]. Nova Almeida: Ufes, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-11.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **ESTUDOS RBEP. Rev. bras. Estud. pedagógicos**. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES, Enicéia Gonçalves. Zerbato, Ana Paula. O Trabalho em Colaboração Para Apoio da Inclusão Escolar: da Teoria à Prática Docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.66-87, 2016.

WOOD, Michele. Whose Job is it Anyway? Educational roles in Inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, nº 2, p. 181-195, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Unisinos - Doi: 10.4013/edu.2018.222.04, p. 154. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

## APÊNDICE A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

**Pesquisador:** TELMA ALVES TEIXEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 82307324.8.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.076.360

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa, exploratória, participante e descritiva, destinado como avaliação parcial para obtenção de título de mestre em Educação Inclusiva pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI), cujo objetivo é compreender quais são os desafios e possibilidades no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professor especialista e da classe comum que atuam em classes do sexto ano do ensino fundamental II.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:-** compreender quais são os desafios e possibilidades no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professor especialista e da classe comum que atuam em classes do sexto ano do ensino fundamental II.

**Objetivo Secundário:-** identificar os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo segundo os

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.076.360

professores do sexto ano do ensino fundamental II;- elencar estratégias para o desenvolvimento de flexibilizações de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem na perspectiva do trabalho colaborativo;- descrever a atribuição do professor especialista e da classe comum no trabalho colaborativo;- produzir um material pedagógico em formato de e-book para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na organização de práticas pedagógicas inclusivas para dificuldade de aprendizagem em classes do sexto ano do ensino fundamental nas áreas de português e matemática.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Riscos:**

-possibilidade de constrangimento em responder ao instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder as perguntas.

-DURANTE A EXECUÇÃO DA PESQUISA PODERÃO OCORRER RISCOS DE POSSÍVEIS CONSTRANGIMENTOS, INVASÃO DE PRIVACIDADE OU DESCONFORTOS, OS QUAIS SERÃO MEDIADOS PELA PESQUISADORA E O PARTICIPANTE. ESSES RISCOS SERÃO GERIDOS E CUIDADO PELA PESQUISADORA, QUE TOMARÁ MEDIDAS PARA ASSEGURAR QUE QUALQUER SITUAÇÃO DESCONFORTÁVEL SEJA PRONTAMENTE ABORDADA E RESOLVIDA. A PESQUISADORA ESTARÁ DISPONÍVEL PARA MEDIAR QUAISQUER PREOCUPAÇÕES E GARANTIR QUE O PROCESSO RESPEITE A PRIVACIDADE E O BEM-ESTAR DOS PARTICIPANTES EM TODAS AS ETAPAS DO ESTUDO.

#### **Benefícios:**

-Verificar que o trabalho colaborativo desempenha um papel crucial nos anos finais do ensino fundamental, atuando como uma prática pedagógica inclusiva nas áreas de português e matemática e, potencialmente, expandindo para outras disciplinas.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.076.360

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Este estudo destaca o trabalho colaborativo no contexto do ensino fundamental II, verificando os desafios e possibilidades dessa abordagem entre professores, para que favoreça a escolarização do aluno público-alvo da educação especial, com dificuldade de aprendizagem. O trabalho colaborativo pode dar suporte aos professores especialistas e da classe comum, de forma que estes possam atuar coletivamente em prol da educação dos estudantes com tal dificuldade. Isto, de maneira colaborativa no ambiente escolar, unindo estratégias e conhecimentos para que a aprendizagem dos alunos aconteça na turma como um todo. A questão norteadora é: quais são os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo no contexto escolar para desenvolver práticas que contribuam na perspectiva da educação inclusiva? O presente trabalho tem como objetivo principal compreender quais são os desafios e possibilidades do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professor especialista e do ensino comum que atuam em classes do sexto ano. Especificamente o estudo propõe: a) identificar os desafios e possibilidades do trabalho colaborativo segundo os professores do sexto ano do ensino fundamental II; b) elencar estratégias para o desenvolvimento de flexibilizações de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem na perspectiva do trabalho colaborativo; c) descrever a atribuição do professor especialista e da classe comum no trabalho colaborativo. A pesquisa será do tipo qualitativa, com uma abordagem participativa para a coleta de dados, almejando uma compreensão aprofundada em todas as dimensões e contextos relevantes para obter uma visão completa e integrada do assunto

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: [proespsecretaria@uepg.br](mailto:proespsecretaria@uepg.br)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 7.076.360

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos pertinentes foram apresentados em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                   | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|-------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2394631.pdf | 13/09/2024<br>09:30:57 |                         | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLECORRIGIDO.pdf                             | 12/09/2024<br>17:18:34 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | CARTARESPOSTA.pdf                             | 12/09/2024<br>11:42:27 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | CRONOGRAMACORRIGIDO.pdf                       | 12/09/2024<br>11:37:41 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaDeRosto.pdf                              | 12/08/2024<br>20:10:14 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.pdf                                   | 12/08/2024<br>20:08:26 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |
| Cronograma                                                | CRONOGRAMA.pdf                                | 12/08/2024<br>20:08:00 | TELMA ALVES<br>TEIXEIRA | Aceito   |

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3282 E-mail: [prospsecretaria@uepg.br](mailto:prospsecretaria@uepg.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.076.360

|                                                           |                             |                     |                      |        |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|----------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | INSTRUMENTOS.pdf            | 12/08/2024 20:07:27 | TELMA ALVES TEIXEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMOCIENCIAINSTITUICAO.pdf | 12/08/2024 19:56:48 | TELMA ALVES TEIXEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                    | 12/08/2024 19:43:49 | TELMA ALVES TEIXEIRA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PONTA GROSSA, 13 de Setembro de 2024

Assinado por:  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3282 E-mail: [proespsecretaria@uepg.br](mailto:proespsecretaria@uepg.br)